



Universitat
de les Illes Balears

TESIS DOCTORAL

2016

**UN ENFOQUE DE COMPLEJIDAD DEL
APRENDIZAJE. LA METODOLOGÍA
COOPERATIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO**

Paloma Llabata Pérez



Universitat
de les Illes Balears

TESIS DOCTORAL
2016

**Programa de Doctorado en Educación: Primera
Infancia, Menores y Familia**

**UN ENFOQUE DE COMPLEJIDAD DEL
APRENDIZAJE. LA METODOLOGÍA
COOPERATIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO**

Paloma Llabata Pérez

Director: Lluís Ballester Brage

Director: Antoni J. Colom Cañellas

Doctora por la Universitat de les Illes Balears

A Rafa

Un trabajo de esta envergadura no se origina, desarrolla y culmina totalmente en solitario. Debo agradecer, en primer lugar, la oportunidad que el Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez me ha proporcionado, contando conmigo como formadora de maestros y de maestras y ofreciéndome la oportunidad de iniciar y desarrollar mis estudios de Doctorado. En este proceso han resultado esenciales el apoyo, el ánimo y la ayuda que me han proporcionado mis dos directores, el Dr. Antoni J. Colom Cañellas y el Dr. Lluís Ballester Brage. Gracias asimismo por la confianza depositada en mí en todo momento.

No puedo olvidarme de todos aquellos que han mostrado su paciencia, comprendido mis ausencias y ofrecido todo su cariño para que pudiera continuar adelante, pudiendo salvar de este modo los diferentes obstáculos que se han ido presentando. No habría llegado hasta aquí de no ser por mi familia, por mis amigos y amigas y por esos compañeros y compañeras de trabajo que han posibilitado que todo el proceso haya resultado mucho más llevadero. Debo agradecerles asimismo la ayuda instrumental que me han proporcionado en diferentes momentos.

Para finalizar, y sin ser menos importante, debo dar las gracias a los alumnos y las alumnas de los actuales grados y de las antiguas diplomaturas de Educación, por inspirar el foco principal de este trabajo; en especial, al grupo de 56 alumnas que formó parte de la investigación desarrollada.

“El compromiso con mi tarea, la ‘formación’ de los futuros maestros me lleva a asumir una postura personal partiendo del reconocimiento de la educación como una actividad ética que intenta y pretende ser coherente con la práctica cotidiana de mis clases. Tal vez busco esa coherencia por supervivencia, para evitar la esquizofrenia que se produce en nuestro ámbito profesional (...) entre qué enseñamos y cómo enseñamos. Es decir, intento ser coherente en la práctica de unos contenidos relacionados con el aprendizaje significativo y relevante; la enseñanza para la comprensión, el desarrollo del espíritu crítico y reflexivo, las propuestas de unas metodologías participativas y democráticas, las estrategias para la creación de un clima del aula y una organización que favorezcan el intercambio y las relaciones educativas, la finalidad y procedimientos de una evaluación formativa, crítica y educativa. (...) Siento la urgencia de ensayar prácticas que mantengan la coherencia entre lo que pienso que debe ser la formación de nuestros futuros docentes y lo que realmente realizo en el aula”¹ (Margalef, 2000: 159).

¹ Las comillas son de la autora.

INTRODUCCIÓN	1
1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO: LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	9
2. RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA	24
2.1. SOPLAN VIENTOS DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD	24
2.2. LA DECLARACIÓN DE BOLONIA: ANÁLISIS E IMPLICACIONES	26
2.3. DEFINICIÓN DE DEMANDAS EN EL PROCESO DE CONVERGENCIA.....	45
2.4. ACOMETER REFORMAS: LA CULTURA DE LA UNIVERSIDAD Y DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	68
2.5. A MODO DE CONCLUSIÓN	108
3. LA PROBLEMÁTICA DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD.....	110
3.1. UNA REVISIÓN DEL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR	110
3.2. EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO DESDE EL MODELO SAL	131
3.3. EL ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES	192
3.4. A MODO DE CONCLUSIÓN	229
4. DEL CONTEXTO DIDÁCTICO DE PARTIDA (LA HERENCIA) AL CONTEXTO DIDÁCTICO DESEABLE (EL RETO)	231
4.1. UNIVERSIDAD Y DIDÁCTICA	231
4.2. HACIA UN BREVE ANÁLISIS DE LOS RETOS DIDÁCTICOS DE LA ACTUALIDAD.....	256
4.3. METODOLOGÍAS EN EL CONTEXTO DEL EEES	273
4.4. A MODO DE CONCLUSIÓN	290
5. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	293
5.1. EL PAPEL DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA.....	305
5.2. ANTECEDENTES E INICIOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	309
5.3. ALGUNAS DISTINCIONES TERMINOLÓGICAS SUSTANCIALES	313
5.4. BASES PEDAGÓGICAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	316
5.5. CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	326
5.6. ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	329
5.7. BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	333
5.8. ESTRUCTURAS DE APRENDIZAJE	337
5.9. MÉTODOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	341
5.10. EFICACIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	349
5.11. IMPLEMENTACIÓN DEL AC.....	359
5.12. A MODO DE CONCLUSIÓN	367
6. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	369
7. MÉTODO.....	373
7.1. DISEÑO METODOLÓGICO	373
7.2. PROCEDIMIENTO	378
8. ANÁLISIS DE DATOS	389
8.1. INVESTIGACIÓN CUASIEXPERIMENTAL	389
8.2. INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA	425
9. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	477
10. CONCLUSIONES.....	494

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	509
ANEXOS	553
ANEXO 1. EJEMPLO DE DIAGRAMA DE TAREAS	554
ANEXO 2. ¿QUÉ IMPLICA TRABAJAR DE FORMA COOPERATIVA?	555
ANEXO 3. DESCRIPCIÓN DE LAS FUNCIONES DE LOS ROLES	556
ANEXO 4. CATEGORIZACIÓN SEMÁNTICA TÉRMINOS FRECUENTES (NVIVO)	557

ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

FIGURA 1. MODELO SAL (HERNÁNDEZ PINA Y MAQUILÓN, 2011)	143
FIGURA 2. PROCESO DE INVESTIGACIÓN	389
GRÁFICO 1: REPRESENTACIÓN DE LA EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES PARA CADA CLÚSTER.....	412

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. DISEÑO METODOLÓGICO	374
TABLA 2. ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CPE PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL	376
TABLA 3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS	377
TABLA 4. DATOS DEMOGRÁFICOS.....	378
TABLA 5. PUNTUACIONES CPE (GRUPO EXPERIMENTAL)	390
TABLA 6. PUNTUACIONES CPE (GRUPO CONTROL).....	391
TABLA 7. PUNTUACIONES CPE PARA AMBOS GRUPOS	391
TABLA 8. PRUEBA T-TEST DE MUESTRAS INDEPENDIENTES	392
TABLA 9. ESTUDIO DE DIFERENCIAS EN EL GRUPO EXPERIMENTAL	393
TABLA 10. ESTUDIO DE DIFERENCIAS PARA EL GRUPO CONTROL.....	393
TABLA 11. ANOVA PARA CLÚSTER DE GRUPO	410
TABLA 12. CLÚSTER DE PERTENENCIA	410
TABLA 13. TABLA DE CONTINGENCIA CLÚSTER DE PERTENENCIA Y EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES....	412
TABLA 14. PRUEBA DE CHI-CUADRADO PARA LA RELACIÓN ENTRE CLÚSTER DE PERTENENCIA Y EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES.....	413
TABLA 15. RELACIÓN ENTRE TRAYECTORIA PREVIA Y EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES.....	413
TABLA 16. PRUEBA DE CHI-CUADRADO PARA LA RELACIÓN ENTRE TRAYECTORIA PREVIA Y EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES.....	414
TABLA 17. RELACIÓN ENTRE CLIMA DE GRUPO Y EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES	414
TABLA 18. PRUEBA DE CHI-CUADRADO PARA LA RELACIÓN ENTRE CLIMA DE GRUPO Y EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES.....	414
TABLA 19. RELACIÓN ENTRE SEGUIMIENTO DE LAS PAUTAS DE GRUPO Y EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES	415
TABLA 20. PRUEBA DE CHI-CUADRADO PARA LA RELACIÓN ENTRE SEGUIMIENTO DE PAUTAS DE GRUPO Y EVOLUCIÓN EN LOS ENFOQUES	415
TABLA 21. RELACIÓN ENTRE DIFICULTADES DE GRUPO Y EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES	416
TABLA 22. PRUEBA DE CHI CUADRADO PARA LA RELACIÓN ENTRE DIFICULTADES DE GRUPO Y EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES.....	416
TABLA 23. RELACIÓN ENTRE DEMANDAS DE INTERVENCIÓN EXTERNA Y EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES	417
TABLA 24. PRUEBA DE CHI CUADRADO PARA LA RELACIÓN ENTRE DEMANDAS DE INTERVENCIÓN EXTERNA Y EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES	417
TABLA 25. RELACIÓN ENTRE COMUNICACIÓN EN EL GRUPO Y EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES	418

TABLA 26. PRUEBA DE CHI CUADRADO PARA LA RELACIÓN ENTRE COMUNICACIÓN EN EL GRUPO Y EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES.....	418
TABLA 27. RELACIÓN ENTRE LIDERAZGO Y EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES.....	419
TABLA 28. PRUEBA DE CHI CUADRADO PARA LA RELACIÓN ENTRE LIDERAZGO Y EVOLUCIÓN ENFOQUES	419
TABLA 29. RELACIÓN ENTRE DIVISIÓN DEL TRABAJO Y EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES.....	420
TABLA 30. PRUEBA DE CHI CUADRADO PARA LA RELACIÓN ENTRE DIVISIÓN DEL TRABAJO Y EVOLUCIÓN ENFOQUES	420
TABLA 31. RELACIÓN ENTRE CLÚSTER DE PERTENENCIA Y SOLO RCORTA	422
TABLA 32. PRUEBA DE CHI CUADRADO PARA RELACIÓN ENTRE CLÚSTER DE PERTENENCIA Y SOLO RCORTA.....	422
TABLA 33. RELACIÓN ENTRE CLÚSTER DE PERTENENCIA Y RESULTADOS SOLO EXFINAL	423
TABLA 34. PRUEBA DE CHI CUADRADO PARA RELACIÓN ENTRE CLÚSTER DE PERTENENCIA Y SOLO EXFINAL	423
TABLA 35. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PARA LAS CALIFICACIONES PROMEDIO	424
TABLA 36. ANOVA DE CALIFICACIONES ACADÉMICAS	424
TABLA 37. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PARA LAS CALIFICACIONES EN FUNCIÓN DE LA EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES.....	425
TABLA 38. ANOVA DE CALIFICACIONES ACADÉMICAS Y EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES.....	425

Introducción

El interés de este trabajo se dirige al conocimiento y al análisis de las principales variables didácticas implícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad: por un lado, el aprendizaje del alumno, y por otro lado, la didáctica universitaria, en concreto, las metodologías de interés en el contexto de la formación de maestros, considerando el conjunto de reformas derivadas de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior² (EEES), que se plantean como una oportunidad para la revisión de los planteamientos subyacentes en el diseño del proceso enseñanza-aprendizaje. En todo caso, entendemos este reto no sólo como forma de responder a una necesidad del sistema universitario sino desde el convencimiento de que se debe partir de la comprensión de la importancia que la enseñanza y el aprendizaje tienen en todo proyecto educativo, que deben conducir verdaderamente a una mayor implicación del alumno en su proceso de aprendizaje, de modo que se sirva de sus capacidades cognitivas, sociales, personales y comunicativas para desarrollar un auténtico proceso de construcción de su aprendizaje. Todo ello contribuirá al desarrollo de una mayor autonomía y regulación del propio proceso, amén de los beneficios en el terreno de la adquisición y mejora de las habilidades vinculadas a las relaciones interpersonales y al aprender a aprender.

Por otra parte, si bien la premisa resulta sencilla de comprender, más difícil es su traslado a la práctica educativa universitaria: este proceso de mejora no puede desarrollarse al margen de las necesarias condiciones de enseñanza, y ello incluye una adecuada formación del docente, una conveniente planificación y organización considerando la relevancia de la variable metodológica (en concordancia con las competencias a desarrollar y con el sistema de evaluación previsto) y una consideración del alumno como sujeto que responde a las demandas del entorno y que aprende de acuerdo con las exigencias del mismo, lo que requiere prestar una especial atención a todas las cuestiones didácticas, desde el análisis de las concepciones y creencias que influyen en todo ello.

Asimismo, este trabajo tiene su germen en una preocupación que nos ha acompañado desde los inicios de nuestra trayectoria docente: cómo enseñar teniendo en cuenta que nuestros alumnos serán maestros el día de mañana. Esta inquietud atañe de algún modo a cuestiones relacionadas con nuestro rol como docentes, pero sin duda remite al planteamiento de tareas y a la selección de metodologías desde la perspectiva de aquello que movilizan (contenidos, competencias, etc.), de modo que puedan favorecer el aprendizaje de nuestros alumnos en tanto que futuros maestros. En el marco de nuestra docencia, las asignaturas poseen un fuerte componente pedagógico y, por tanto, están vinculadas al quehacer docente y a la realidad diaria de un aula; en este sentido, el diseño de planificaciones didácticas, la consideración de las necesidades educativas del alumnado, la

² Aún así, cabe señalar que este trabajo habría nacido y se habría gestado a pesar de no haber existido la Declaración de Bolonia (1999), puesto que, si bien las inquietudes nacen justo en este contexto, el interés por la enseñanza y por el aprendizaje supera cualquier transformación, sea cual sea su naturaleza y/o origen, y de hecho, así debe ser dado el contexto en el que nos movemos.

previsión de acciones para la mejora de la inclusión educativa en los centros, el papel del docente en el aula, la selección de las metodologías más adecuadas, la relación con las familias y con otros docentes, etc. han sido y son dimensiones relevantes de nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje. Abordarlos desde procesos de comprensión, de reflexión, de crítica y de análisis sobre la práctica ha constituido siempre una prioridad, puesto que no entendemos la profesión docente al margen de ellos³.

Sin embargo, no acabamos de encontrar la plena satisfacción por lo que respecta a los aprendizajes de nuestros alumnos. En los procesos de prácticas que desarrollan nuestros alumnos en las escuelas emergen, sobre todo, algunas de las dificultades que más nos han empujado a cuestionarnos nuestra práctica docente, que no son otras que las de integrar en su discurso y en su práctica aquello que han estado aprendiendo en el aula universitaria⁴. Más específicamente, los alumnos muestran dificultades para adoptar un perfil coherente con el tipo de enseñanza que han estado experimentando⁵, así como con los principios educativos que han reconocido, identificado, analizado y valorado en un aula universitaria, y parecen dejarse llevar más por perfiles presentes en los centros o en su trayectoria como alumnos⁶. En definitiva, la pregunta que aflora en este contexto es por qué los alumnos no modifican sus creencias, ideas, actitudes o conductas, y actúan y piensan de un modo que es más coherente con lo que han experimentado como alumnos (irónicamente, son extremadamente críticos con este proceder) que con lo que se supone vienen aprendiendo en la Universidad. En definitiva, nos encontramos con algo ya señalado por Ramsden (1992): a

³ En este sentido desde nuestros inicios en la docencia venimos compartiendo y asumiendo plenamente la siguiente observación realizada por Whitehead (1967: 1): “debemos tener cuidado con lo que yo llamo ‘ideas inertes’, o sea, ideas que simplemente recibimos en la mente, sin que se utilicen, se sometan a prueba o se lancen a nuevas combinaciones”. En opinión del autor, una escuela sobrecargada de ideas inertes no sólo es inútil, sino dañina.

⁴ En este contexto no cabe duda que adquiere sentido la premisa de Nuthal (2002), un autor preocupado por conocer el modo como la cultura da forma a nuestra comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este autor mantiene, tras la revisión de algunos estudios, que la enseñanza constituye de algún modo un ritual cultural antes que una práctica sostenida en evidencias empíricas. Se recomienda la consulta de dicha publicación, pues el autor realiza un interesante recorrido por las diferentes fases de este proceso cultural respecto de la enseñanza.

⁵ No entraremos a considerar las diferencias en las formas de enseñar de los docentes en la Universidad, si bien comprendemos y admitimos que los alumnos pueden haber vivido experiencias de aprendizaje contradictorias. En este caso nos estamos refiriendo exclusivamente a aquello que observábamos en las prácticas y que guardaba relación directa con las asignaturas que impartimos; por tanto, considerábamos únicamente procesos de enseñanza-aprendizaje próximos.

⁶ Bain (2005) nos habla acerca de un estudio realizado por dos profesores de Física de la Universidad de Arizona, Halloun y Hestenes (1985). Estos autores pretendían comprobar si los alumnos modificaban sus formas de pensar como consecuencia del trabajo realizado en el marco de una asignatura cursada en primer curso. Bain señala que “los estudiantes recurrían a todos los tipos posibles de gimnasia mental para evitar desafiar y revisar los principios básicos fundamentales que guiaban su comprensión del universo físico. Quizás aún lo más preocupante era el hecho de que, algunos de esos estudiantes hubieran obtenido calificaciones altas en la asignatura” (Bain, 2005: 34-35). De este modo, los alumnos daban la falsa impresión de haber aprendido algo sobre ciencia cuando en realidad no se había producido transformación alguna en su forma de pensar. En opinión de Bain, el interés debe estar en averiguar si la formación “les proporciona una influencia positiva, sustancial y duradera en la forma en que razonan, actúan y sienten” (2005: 35). Cabe señalar que este profesor, ajeno al campo de la pedagogía, realizó una investigación de carácter cualitativo basada en entrevistas en profundidad a profesores excelentes y a alumnos de profesores excelentes con la finalidad de conocer qué caracterizaba sus prácticas docentes, si bien no nos detendremos en ello.

menudo los alumnos no cambian su comprensión en el sentido en el que los docentes desearían⁷. Esto plantea, a nuestro entender, una doble cuestión: primera, ¿qué ocurre con todo aquello que 'ha aprendido' el alumno?, o mejor dicho ¿cómo lo 'ha aprendido' si en el mejor de los casos le ha servido únicamente para superar las asignaturas del plan de estudios?, y segunda, ¿qué debe acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje para que el alumno aprenda mejor? A nivel aclaratorio, por aprender mejor, un asunto del que hablaremos extensamente en este trabajo, entendemos que tal aprendizaje es fruto de un proceso activo de comprensión, de análisis y de valoración que se traduce en el desarrollo de nuevas conductas, patrones, principios y creencias distintos a aquellos con los que el alumno estaba equipado antes de iniciar su formación universitaria. En este punto nace el interés de esta investigación, que no es otro que el de mejorar la docencia para mejorar el aprendizaje en el contexto de la formación de maestros, un contexto que entendemos es indudablemente relevante por las fuertes implicaciones que esta profesión tiene en el desarrollo y la formación de la sociedad. Esta idea es el núcleo que da origen a nuestras reflexiones e intereses y constituye el punto al que volvemos una y otra vez.

Al respecto de la calidad del aprendizaje, nos interesamos por el constructo de enfoques de aprendizaje, por su sensibilidad al contexto de enseñanza⁸. Los enfoques se entienden como modos de comprometerse e implicarse en el aprendizaje (Valle Arias et al., 1997), y qué duda cabe que deseamos que un futuro maestro se comprometa de forma activa, compleja, integrada y profunda en su proceso de formación desde sus inicios. En este sentido, autores como De Miguel (2006b) reconocen que la calidad docente está ligada con la promoción de aprendizajes profundos y enfatizan que el docente debe averiguar las claves metodológicas para estimularlo; en este marco se sitúa este trabajo.

Por otro lado, cabe señalar que esta tesis se gesta en un momento marcado por el creciente interés por la mejora de la enseñanza universitaria⁹; un interés que parece haberse

⁷ De hecho el autor refiere que tanto Entwistle y Percy (1974) como Hounsell y Ramsden (1978) informan de numerosos comentarios criticando la falta de desarrollo intelectual de los alumnos así como una motivación inadecuada incluso al final de sus estudios. Sin duda, todos hemos escuchado quejas y valoraciones desafortunadas en este sentido pero entendemos que se trata de abandonar este discurso inerte y sustituirlo por un discurso vivo, proactivo y crítico con nuestro ejercicio profesional.

⁸ Esta sensibilidad puede ser la responsable tanto de promover un enfoque profundo como de alentar la adopción de un enfoque superficial, y en este sentido existe una especial preocupación, pues si el enfoque superficial conduce al éxito se contribuye a su continuidad y mantenimiento (Morales Vallejo, 2012).

⁹ El interés por la enseñanza superior como campo de investigación es, para autores como Gargallo, Fernández March y Jiménez (2007), relativamente reciente, y coge cuerpo a mitades del siglo pasado, fundamentalmente debido a la preocupación por la calidad de las instituciones de enseñanza superior y la demanda de información desde las administraciones, la expansión de las instituciones de educación superior o el desarrollo de redes de investigación o la incidencia de organizaciones como la UNESCO (por ejemplo, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO de 1998 se remarcó la importancia de crear un nuevo modelo de educación superior, centrado en el estudiante, de formar personas competentes y con capacidad para utilizar el conocimiento, de comprender las necesidades de los estudiantes y de renovar las metodologías para afrontar el nuevo reto; es más, en ella se destacaba la idea de que los docentes deben ocuparse de enseñar a sus alumnos a aprender). Por otro lado, existen diversos ejemplos ilustrativos de esta preocupación por la profesión docente en el contexto universitario, de los que señalamos sólo algunos: en abril de 1989 tuvo lugar el 1er Encuentro Interuniversitario de Didáctica Universitaria, a nivel nacional, en la Universidad de Córdoba; Michavila (2005) destaca el congreso realizado en

incrementado especialmente desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)¹⁰. A este respecto se ha señalado que “la segunda mitad de este siglo pasará a la historia de la educación como un período de gigantesca expansión y transformaciones cualitativas extraordinarias en la educación superior” (UNESCO, 1995: 13). Para algunos autores, “Bolonia no ofrece respuestas pero es un punto de partida para nuevas preguntas” (Euler, 2015: 163), motivo suficiente, entendemos, para realizar una revisión de las bases que fundamentan nuestra docencia y avanzar en el proceso de conocimiento y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollamos. Así, el contexto en el que nos encontramos está exigiendo (así lo entienden diversos autores) un cambio importante de la Universidad, y de ello dan cuenta aportaciones diversas, tanto próximas como remotas en el tiempo; Rué (2009: 21), por ejemplo, afirma que “tenemos suficientes indicadores que vaticinan un cambio para la Universidad, el cual llevará a establecer otras relaciones y renovadas dinámicas entre Universidad y Sociedad”.

Con la mirada puesta en la mejora de la enseñanza universitaria, algunos países como Inglaterra o Australia han llevado a cabo acciones orientadas al establecimiento de planes estratégicos para la mejora del aprendizaje y de la enseñanza en las instituciones de educación superior (Gibbs, 2004; Gibbs, Habeshaw y Yorke, 2000)¹¹. En este sentido, algunos autores sostienen que “las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben ser analizadas periódicamente y actualizadas a la luz de la experiencia de los desarrollos emergentes” (Gibbs, Habeshaw y Yorke, 2000: 370) así como que “las estrategias de enseñanza y aprendizaje requieren atención constante” (Gibbs, Habeshaw y Yorke, 2000: 370). En este sentido, convenimos con Rué (2009: 12) que es necesaria la búsqueda de “otras modalidades de enseñar, pero por encima de todo, otras modalidades de aprender”, y nosotros entendemos que ello afecta tanto a alumnos como a docentes; así parece asimismo entenderlo Pozo (2006: 53), para quien “la nueva cultura del aprendizaje (...) está exigiendo

Finlandia en 1996, con representantes de 13 países y organizado por el *Institutional Consortium for Educational Development in Higher Education* en el que se insistió en el inicio de un movimiento mundial para la mejora de la formación del docente universitario; la Universidad de Málaga organizó en noviembre de 2010 el I Congreso Internacional *Reinventar la profesión docente*, y cada dos años tienen lugar los congresos internacionales de Docencia Universitaria e Innovación organizados por universidades catalanas.

¹⁰ Rodríguez Gómez (2001) sitúa este interés en todo el mundo, y revisa las conclusiones de diversos informes sobre la educación superior concluyendo que la educación superior se reconoce por “su carácter estratégico para la modernización y la competitividad de las economías nacionales, su valor en la formación de ciudadanía y para la adquisición de nuevos valores de identidad en el entorno de la globalización. Asimismo, se enfatiza la necesidad de operar cambios en los sistemas de educación superior que armonicen los objetivos de mayor cobertura, mayor calidad educativa y más estrechos vínculos con el entorno social” (Rodríguez Gómez, 2001: 354). Analizaremos algunas de estas cuestiones en este trabajo.

¹¹ Gibbs (2004) expone en su publicación cuál ha sido el desarrollo de estos procesos de mejora de la calidad docente en Inglaterra desde la década de los 70. Nos llama la atención que estos tuvieron lugar por iniciativa misma de las Universidades y que se extendieran del modo como lo hicieron, sin necesidad de demandas o requerimientos externos. La organización de seminarios y cursos, el desarrollo de investigaciones sobre enseñanza y el aprendizaje, la publicación de libros o manuales y el establecimiento de “unidades de desarrollo educativo” en cada Universidad conforman el conjunto de acciones que se llevaron a cabo y que fueron extendiéndose. Se destaca también la financiación destinada a la innovación docente y la creación de organismos nacionales específicos y de una red internacional que, en palabras de Gibbs (2004: 13) “reveló de alguna manera que en muchos países se llevaban a cabo actividades similares aunque contextualmente diferentes”.

de los profesores, pero también de los alumnos, que asuman nuevos modelos o roles funcionales que probablemente entran en conflicto, si no en directa contradicción, con algunas de esas creencias profundamente arraigadas que constituyen ese doble legado, cultural y biológico con el que todos, alumnos y profesores, llegamos a las aulas y más en general a los escenarios sociales de aprendizaje”, motivo por el que, en opinión del autor, deberán tenerse en cuenta las concepciones tanto de profesores como de alumnos.

A este respecto y a modo de ejemplo del importante giro¹² que se pretende aplicar sobre el quehacer docente en el ámbito de la Educación Superior, siguiendo a Morales Vallejo (2008), Gabriel Ferraté, Rector de la *Universitat Oberta de Catalunya* afirmó en el año 2001 que no deseaba profesores que enseñaran sino alumnos que aprendieran. Las propuestas de cambio en la Universidad (al menos un cambio deseado por algunos) pivotan, entre otros, sobre un eje que debería haber ocupado una posición central mucho antes: la preocupación por el aprendizaje del alumno¹³. Como muestra de la falta de atención prestada a los procesos de aprendizaje, Benedito, Ferreres e Imbernón (1999: 691) señalan que “si el término enseñanza no ofrece duda sobre su sentido pedagógico y didáctico, no ocurre lo mismo con el término aprendizaje”. Las consecuencias de esta dinámica pedagógica según la cual el docente se preocupa por enseñar, que el alumno ya se preocupará por aprender – Nuthal (2002: 23) llega a afirmar que “parece que hemos creado un sistema en el cual no importa si el alumno aprende o no”- pueden ser desastrosas; en nuestro caso, formaríamos maestros que se limitarían a reproducir aquello que han experimentado o bien enseñarían según concepciones más o menos ingenuas o intuitivas¹⁴. Afortunadamente, una diversidad de autores apuesta por la revalorización de la docencia, también en el terreno de la investigación educativa en educación superior¹⁵ (por ejemplo, Álvarez Rojo, Azcarate, García Jiménez et al., 2001).

¹² Morales Vallejo (2008) recoge los títulos de algunas revistas orientadas a la difusión académica en la educación superior que, en sus títulos, ya dan muestra del cambio de la enseñanza al aprendizaje, como por ejemplo *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *Journal of Online Learning and Teaching*, *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, *Learning and Teaching in Higher Education*.

¹³ Ya en la década de los ochenta Benedito señalaba la despreocupación generalizada, en la educación superior, por el aprendizaje del alumno, en lo que él calificaba de una visión “limitada, muy pobre, de lo que ha de ser la docencia” (Benedito, 1983: 151). Siguiendo a Brockbank y McGill (2008), se han realizado pocos esfuerzos en la educación superior para conocer la naturaleza del aprendizaje del alumno; Biggs (2005: 29), por otro lado, sostiene que “el aprendizaje ha sido objeto de investigación por parte de los psicólogos durante todo el siglo XX pero se ha traducido muy poco en una mejora de la enseñanza. La razón es que, hasta hace muy poco, los psicólogos estaban más preocupados por elaborar ‘la magna teoría del aprendizaje’ que por estudiar los contextos en los que aprendían las personas, como las escuelas y las Universidades” (las comillas son del autor). En todo caso, nos sorprende esta falta de preocupación en lo que deberíamos valorar como una falta de impacto de las investigaciones que estaban teniendo lugar desde la década de los setenta dirigidas a conocer la forma de aprender de los alumnos con el fin de mejorar la enseñanza, o quizá deberíamos hablar de una falta de permeabilidad del sistema educativo universitario, en su conjunto.

¹⁴ A este respecto, tengamos en cuenta y reflexionemos sobre lo siguiente: “constituye experiencia común la afirmación de que los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado” (Fernández Pérez, 1995: 21).

¹⁵ Cabe tener en cuenta, tal como señalan algunos autores (por ejemplo, Álvarez Rojo, Azcarate, García Jiménez et al., 2001) que la Universidad ha sido un ámbito denostado en investigación educativa, algo que podría estar vinculado al escaso prestigio de la docencia en la Universidad, cuestión al respecto de la cual parece estar produciéndose un progresivo cambio que afecta a la

En todo caso, en el contexto de las demandas del EEES, algunos autores, como Yániz (2006), destacan el reto de la formación centrada en el alumno y, siguiendo a Knowles et al. (2001), esta autora señala que en la educación superior deben tenerse en cuenta ciertos criterios que favorecerán la eficacia del aprendizaje, como la necesidad de saber por qué se aprende algo, la necesidad de que los alumnos sean considerados y tratados como sujetos capaces de regular su propio proceso de aprendizaje, la necesidad de considerar las experiencias previas del alumnado, o la necesidad de orientar el aprendizaje desde problemas relevantes.

Así pues, si en la enseñanza universitaria cabe preguntarse cómo se puede contribuir a una mejora en el aprendizaje de los alumnos¹⁶, es preciso conocer mejor los recursos o herramientas que nos permitan enseñar mejor¹⁷. En este escenario, hay que tener en cuenta que puesto que los alumnos responden a los contextos de enseñanza y aprendizaje particulares (Biggs 2005), “lo importante es que el profesor conozca las claves metodológicas¹⁸ que determinan el aprendizaje profundo y evite que su forma de enseñar estimule el aprendizaje superficial. En ello radica la calidad de su actuación como docente” (De Miguel, 2006b: 75).

Recientemente se han realizado multitud de publicaciones al respecto, con el EEES como telón de fondo, algunas de las cuales serán revisadas en este trabajo; de ellas se desprende que los métodos didácticos están ocupando un nuevo lugar en la enseñanza universitaria, por diversos motivos. Por un lado, porque finalmente se reconoce su relación con la calidad del aprendizaje, y a este respecto es interesante destacar que algunas investigaciones (Inda, Álvarez y Álvarez, 2008) han hallado diferencias en el rendimiento cuando se emplean metodologías que implican más al alumno. Así pues, constituyen la herramienta fundamental a través de la cual se canaliza la enseñanza y por ello revelan “el saber y el hacer didáctico del docente a favor de la calidad y lo significativo de los

consideración de las variables didácticas y psicopedagógicas en educación superior, aspecto que sin duda da cobijo a este trabajo que presentamos. De hecho, Hernández Pina (2001: 463) sostiene que “cuando se ha planteado la pregunta sobre la importancia de la investigación en educación superior, la respuesta parece ser que la enseñanza y la investigación deben coexistir. La idea que empieza a primar es que el profesorado universitario se debería implicar más en la investigación sobre su enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes”.

¹⁶ El propio Benedito, años antes (1977) había expresado la necesidad de que el docente busque métodos que hagan más interesante y eficaz el aprendizaje. Además, proponía una revisión de los contenidos curriculares, que consideraba pecaban (¿ya no?) de enciclopedismo, falta de funcionalidad, baja posibilidad de aplicación, superposición de temáticas... Estas cuestiones, a día de hoy, aún constituyen el núcleo de las propuestas de cambio en la universidad y serán abordadas en este trabajo.

¹⁷ Respecto de la importancia de los métodos, en los años setenta Entwistle (1977: 237) alentaba a los docentes “a descubrir formas de ayudar a tantos alumnos como sea posible a convertirse en pensadores audaces pero al mismo tiempo precisos, versátiles, a niveles profundos y en términos relativos”.

¹⁸ Aunque analizaremos con profundidad esta cuestión, señalamos en este punto que lo deseable sería que las estrategias metodológicas permitan el autoconocimiento, la fijación de metas, la construcción de una identidad profesional o el desarrollo de destrezas tales como la aplicación flexible de conocimientos, el análisis y resolución de problemas el desarrollo de habilidades metacognitivas y de estrategias de aprendizaje que incluyen habilidades cognitivas tales como “organizar, sintetizar, explicar, relacionar, clasificar, inferir, estructurar, identificar, evaluar, construir, crear, etc.” (Díaz Herrera, 1999: 113).

aprendizajes”¹⁹ (Díaz Herrera, 1999: 112). Por otra parte, porque la inclusión de las competencias en los planes de estudio universitarios requiere de una revisión de la didáctica universitaria, si bien como veremos ésta ya venía siendo objeto de análisis antes de la creación del EEES. El interés está, pues, en adquirir aquellos conocimientos y criterios necesarios para seleccionar y combinar las estrategias más adecuadas a cada situación educativa, lo cual requiere de la reflexión sobre la propia actividad didáctica (Navaridas 2004). Por todo lo señalado, parece indiscutible la importancia de la formación del profesorado en métodos de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 1998), algo que postulan diversos autores (por ejemplo, Navaridas, 2004 o Yániz, 2006).

En cualquier caso, entendemos este interés por los métodos didácticos desde la apreciación realizada por Pérez Gómez (2010b), quien destaca la importancia de la reflexión del docente sobre su propia práctica (él lo denomina teorizaciones prácticas), tanto desde la consideración de las experiencias educativas más relevantes como de la investigación educativa. En este sentido, los procesos de reflexión de los profesores constituyen un excelente vehículo para mejorar la práctica docente y, por ende, el aprendizaje de los alumnos²⁰, transformando la experiencia docente en conocimiento sobre la enseñanza (Prieto, 2007b), y aunque el momento que está viviendo la Universidad ofrece un contexto propicio, entendemos que la mejora debe plantearse al margen de exigencias sociales e institucionales.

Venimos exponiendo nuestra principal preocupación, orientada al perfil y funciones del docente universitario, al aprendizaje, y al mejor conocimiento de los métodos didácticos más adecuados en la enseñanza universitaria, en concreto en la formación inicial del profesorado. Nos hemos interesado, desde nuestra condición de formadores de maestros, por conocer cómo se interpreta la educación universitaria en la actualidad, cuáles son los principales ejes de mejora y cómo podemos contribuir a enriquecer la formación de los futuros maestros. Así, el docente universitario, el aprendizaje y las metodologías son los principales focos de estudio de esta tesis. Por otra parte, asumimos la propuesta de Benedito (1983) de articular enseñanza e investigación, en el sentido de que a través de la investigación esperamos conseguir mejorar nuestra forma de enseñar. En este contexto, nos hemos propuesto desarrollar una investigación sostenida en el desarrollo de una experiencia docente encaminada a promover la adopción de un enfoque profundo desde una metodología fundamentada en la cooperación. La investigación se sustenta sobre un enfoque multimétodo, que combina un diseño cuasiexperimental con una metodología descriptiva.

Una vez desarrollado el germen que alimenta y por tanto da vida a este trabajo, queremos hacer referencia a los autores que más han influido en este proceso. En este sentido no es posible ignorar el hecho de que el inicio de nuestra trayectoria docente coincide con el inicio de los estudios de doctorado, una formación gracias a la cual conocimos de primera mano a figuras tan relevantes como Zabalza, Escudero, Bolívar o Gairín, que sin

¹⁹ En este sentido, son alentadores los resultados de algunos estudios, que muestran cómo los docentes expresan su deseo por incrementar su conocimiento sobre cuestiones metodológicas y por comprender la relación entre la metodología empleada y la actividad del alumno, de forma que sean capaces de propiciar su aprendizaje desde el diseño y organización de la enseñanza (González y Raposo, 2008).

²⁰ Sin embargo, Prieto (2007) reconoce que existen pocas investigaciones que corroboren la relación entre procesos reflexivos del docente y aprendizaje de los alumnos.

duda han influido notablemente en nuestros intereses. Además de consultar algunas de las publicaciones de estos autores, cabe destacar el recurso a numerosos artículos tanto de análisis y reflexión como de investigaciones relacionadas con nuestros temas de interés, así como libros y otras obras colectivas, algo que ha sido posible gracias a las principales bases de datos digitales y a los fondos de las bibliotecas de la *Universitat de les Illes Balears* y del Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez. Los distintos núcleos de contenido que dan vida a este trabajo tienen sus propios autores de referencia; así, al respecto del ámbito de la educación superior y la docencia universitaria podemos resaltar, además de los autores citados, a Rué, Cruz Tomé, De Miguel, Margalef, Imbernón o Benedito. En relación a la revisión acerca del estudio del aprendizaje, cabe resaltar la contribución de las aportaciones de Biggs, Ramsden, Entwistle, Hernández Pina o De la Fuente. Finalmente, en relación con el aprendizaje cooperativo son relevantes y significativas las aportaciones de autores como los hermanos Johnson, Slavin, Hertz-Lazarowitz, Ovejero, Pujolàs, Serrano o el ya citado Rué.

Las principales dificultades de este trabajo guardan relación con nuestra inicial inexperiencia en el ámbito de la docencia universitaria, el manejo de la cuantiosa bibliografía que se vincula con los ejes principales de este trabajo, así como con la cantidad de datos que hemos recogido a lo largo de la investigación, a través de instrumentos diferentes y que deseábamos combinar con el fin de dar mayor riqueza a nuestros análisis. Asimismo, hemos consultado bibliografía en lengua inglesa, algo que ha requerido de una mayor inversión de tiempo en los primeros momentos. En este sentido, las traducciones realizadas son nuestras.

El presente trabajo está organizado en diez capítulos. Los cinco primeros, que se desarrollan a continuación, dan fundamento a nuestra aproximación empírica, y recogen los principales retos a los que se enfrenta la Universidad española hoy día²¹, el estudio del aprendizaje en la Universidad, la cuestión relativa a la didáctica universitaria y el aprendizaje cooperativo, por ser la metodología de elección en nuestra experiencia. Posteriormente se aborda el desarrollo de la investigación, que incluye el diseño metodológico, la descripción del procedimiento, el análisis de los datos y la discusión de resultados. Para finalizar, se ofrecen las conclusiones de este trabajo, desde las cuales se revisa el grado en que se han conseguido los objetivos propuestos y se plantean las necesidades y retos que de todo ello se derivan.

²¹ Nos hemos detenido en esta cuestión con detalle, al menos para ofrecer una perspectiva amplia de la temática, debido a que nuestra falta de experiencia en docencia universitaria nos reclamaba un profundo conocimiento de su cultura, de sus necesidades y de sus dinámicas.

1. Descripción del contexto: la formación inicial del profesorado²²

“Ese oficio, lo que es y cómo se desenvuelva, en lo que debería ser y en lo que hagamos para que sea, nos jugamos el destino de nuestra sociedad” (Escudero, 2005: 49).

Si hay una cuestión que no podemos obviar es el hecho de que nuestro trabajo de investigación se desarrolla en el contexto de la formación de maestros. Tal circunstancia conlleva implícita la necesidad de atender cuidadosamente los procesos de enseñanza que desarrollamos, pues entendemos que éstos, en sí mismos, son formativos para nuestros alumnos. Su diseño, pero sobre todo su implementación, informan acerca de cómo concebimos la enseñanza y el aprendizaje, acerca del modo como interpretamos los roles del docente y del alumno o acerca del papel que para nosotros juegan los contenidos, los materiales u otras variables relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo indudablemente las finalidades educativas y la evaluación. Creemos, pues, que deben ser cuidadosamente atendidos y desarrollados.

Por otra parte, nadie pondría en duda dos cuestiones esenciales en este ámbito: en primer lugar, el papel de la formación inicial del profesorado como factor clave del sistema educativo; en segundo lugar, la relevancia de definir lo que entenderíamos como un buen maestro de nuestro tiempo. En relación a esta última cuestión, se ha dicho que “el profesorado no universitario de la primera mitad del Siglo XXI deberá tener unas características precisas, nuevas (en algunas ocasiones), sólidas y adaptables a un mundo caracterizado por la revisión permanente de los escenarios intelectuales, las innovaciones tecnológicas y, sobre todo, con la desagradable certeza de que la verdad absoluta no es alcanzable” (Villamandos, 2010: 31). Sin embargo, esta definición no resulta una tarea sencilla y, desde luego, no puede desarrollarse en solitario; por otra parte, son varios los aspectos a tener en cuenta. Para empezar, deberíamos considerar que existen diversas concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, acerca de cuál es el sentido de la educación y de la escuela, y por ende, de lo que se entiende por maestro o maestra. Asimismo, cabe tener en cuenta, siguiendo a Baelo y Arias (2011), que la formación del profesorado no puede entenderse sino ligada a la visión que en un momento determinado tiene la sociedad sobre la educación. Finalmente, no podemos olvidar que los diferentes modelos formativos se han ido construyendo sobre los diferentes paradigmas educativos²³

²² Benedito entiende la formación inicial como aquella que se orienta a la preparación de profesionales de la educación y que confiere el derecho a ejercer la profesión docente. Al respecto, este autor sostiene que “reflexionar sobre la formación inicial de profesionales de la educación es hacerlo sobre uno de los temas vitales del sistema educativo” (Benedito, 1985: 7).

²³ Benedito e Imbernón (1999) mantienen que los paradigmas de formación constituyen una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de las instituciones educativas, de los docentes y de su formación, de la enseñanza, etc. que configuran los elementos dinamizadores y condicionantes de la formación. Diversos autores describen y analizan los modelos y orientaciones que han guiado la formación del profesorado y, si bien tal recorrido se aleja de momento de nuestro foco de trabajo, deseamos ilustrar de algún modo las influencias que todo ello ejerce. Los diversos modelos (artesanal, academicista, técnico, personalista, práctico y social-reconstruccionista siguiendo a Tejada 2002b, o la aproximación empírica y artesana, la aproximación profesional y la aproximación técnica especializada, siguiendo a Zabalza, 2003) han sido sometidos a análisis y críticas diversas, y algunos de sus rasgos de identidad se han mantenido en la práctica educativa,

así como sobre la investigación educativa²⁴, que han ido dejando su propia herencia en la formación inicial del profesorado, tal como asimismo ha ocurrido con las diferentes y sucesivas reformas del sistema educativo²⁵, al menos respecto de algunos de sus parámetros.

Por nuestra parte, si bien asumimos que debemos contribuir a formar los maestros que las escuelas y la sociedad necesitan, debemos matizar que entendemos esto desde una perspectiva transformadora y, por tanto, en este proceso emerge nuestra visión sobre el mundo que queremos, un mundo que concebimos regido por valores como la comprensión, la tolerancia, el respeto, el diálogo, la solidaridad o el compromiso por la búsqueda de un mundo más ético y más humano, algo que adquiere más importancia si tenemos en cuenta algunos análisis, como los que siguen a continuación. Por un lado, Santos Guerra (2010: 176) señala que “hoy vivimos una especial coyuntura al estar inmersos en la cultura neoliberal que nos envuelve en dinámicas de individualismo exacerbado, competitividad extrema, obsesión por la eficiencia, relativismo moral, conformismo social, reificación del conocimiento, imperio de las leyes del mercado, olvido de los desfavorecidos, privatización de los servicios y globalización de la economía. No es ese precisamente un buen caldo de cultivo para la educación que se pretende ofrecer a los ciudadanos de una sociedad democrática asentada en valores”. Desde esta perspectiva entendemos el carácter de transformación al que el

convirtiéndose en importantes barreras para el cambio, tal como veremos. Por ejemplo, desde el modelo artesanal la formación se producía desde la imitación de la actividad profesional de alguien cualificado, lo que para Tejada (2002b: 29) constituye “una permanencia de la irracionalidad docente, asentada además en la ausencia de intencionalidad y sistematismo didáctico”, mientras que el modelo academicista defiende la necesidad de proporcionar una buena formación disciplinar (de aquí el mito de que el mejor docente es el que más sabe).

²⁴ Margalef (2000) remarca que la formación inicial del profesorado ha sido objeto de numerosas investigaciones, simposios, jornadas, congresos, etc. (especialmente desde los años 80 y 90) así como que una parte de las aportaciones derivadas de esta actividad se han reflejado con mayor o menor intensidad en los diferentes planes de estudio.

²⁵ A modo ilustrativo, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo promovió ciertos cambios estructurales que obligaron a replantear la formación inicial (en las especialidades y en el currículo) mientras que la creación del EEES y la Ley Orgánica de Educación han obligado a realizar nuevos cambios estructurales pero también curriculares, debido principalmente a la incorporación del aprendizaje por competencias. En todo caso, el cambio más importante, en opinión de Egido (2011), fue aquel que se produjo con el fin de avanzar en las exigencias formativas para el profesorado, y que progresó poco después con la Ley General de Educación de 1970, que proyectó la integración de la formación inicial del profesorado en la formación universitaria. Esto se produjo con la creación de las Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica (Egido, 2011). Siguiendo a Villamandos (2010), las implicaciones de ese cambio fueron, principalmente, una mayor integración en las Universidades a cambio de un alejamiento del sistema educativo. Por su parte, Benedito (1983) mantiene que la conversión de las escuelas normales manifestó la descoordinación de las instituciones responsables de la formación inicial y de la investigación educativa; parece ser que la ruptura del modelo hasta entonces dual, no fue un proceso sencillo, ni en España ni en otros países, debido a la resistencia por parte de las universidades, que los consideraban estudios de menor rango y exigencia intelectual que las carreras tradicionales. Sin embargo, se consiguió un incremento en la investigación sobre la enseñanza en general y sobre la formación del profesorado en particular, y en España supuso un avance importante en la preparación del profesorado, pero no se logró una equiparación real de la formación de los docentes con el resto de los universitarios “puesto que los cambios legales no modifican por sí mismos la cultura y las tradiciones” (Egido, 2011: 37) y siguieron funcionando, de alguna manera, como instituciones separadas del resto de la Universidad, hasta que se integraron en las facultades de educación. El lector interesado en esta cuestión puede consultar los trabajos de Egido (2011), Baelo y Arias (2011) y de Valle (2012).

docente debe contribuir. Del mismo modo, siguiendo a Guerrero y Pérez Galán (2012), se ha dicho que el cambio que experimenta nuestra sociedad (globalizada, dependiente y avanzada) requiere una escuela más humana, crítica y emancipadora; en definitiva, “una escuela menos obligada y orientada por la operativización, la eficacia y la obsesión por los resultados, y más centrada en el hombre como persona capaz de transformar y mejorar el mundo” (Guerrero y Pérez Galán, 2012: 147-148).

Por todo ello, nos preguntamos de qué modo podemos contribuir a la consecución de tales fines, e Imbernón (2011: 10) da forma a esta propuesta al señalar que “la formación ética debe permitir desarrollar en el profesorado en formación la construcción y apreciación de unos determinados valores, desaprender valores que cultivan seres humanos competitivos, aislados e insolidarios para llevar al aula el aprendizaje de una práctica de ciudadanía activa, unos valores democráticos, una lucha a favor de la inclusión social, una responsabilidad compartida y la necesidad de implicarse en proyectos colectivos como una labor comprometida con la dignidad de todos los seres humanos”. En definitiva, se nos está invitando no sólo a definir qué enseñar sino cómo hacerlo²⁶, considerando por encima de todo que debemos hablar de un auténtico proceso educativo y no meramente de un proceso formativo; estamos hablando de un proceso de crecimiento personal, es decir, un proceso que permita a nuestro alumno llegar a ser un maestro. A este respecto, Dall’Alba (2009) sostiene que la educación tiene un papel importante que jugar en esta transformación del ser²⁷, y nosotros entendemos que la educación continua constituyendo una misión esencial de las Universidades. Al respecto de esta preocupación, Dall’Alba y Barnacle (2007) destacan que el hecho de formarse como maestros lleva implícita la idea de proceso incompleto y dinámico así como de cambio a lo largo del tiempo, que requiere, especialmente, de apertura²⁸, tal como ilustra Thomson (2001: 254), para quien “la meta de esta odisea educativa es simple pero *revolucionaria*: devolvemos de nuevo al punto donde empezamos, primero apartándonos del mundo en el que estamos inmersos, después devolviéndonos a ese mundo de un modo más reflexivo”²⁹.

Asimismo, se ha dicho que “el saber hacer del profesor es de una enorme sutileza, es un saber hacer en el que el alumno debe aprender a hacerse, no meramente a hacer porque, como en el caso del artista³⁰, el profesor ni acaba nunca su propio perfeccionamiento, ni en el fondo, ninguna obra está nunca absolutamente concluida. Por eso el profesor no es un mero guía de actividades, sino que su proceder significa una implicación completa en cada una de ellas” (González Jiménez, 1990: 251). Este aprendizaje del que habla Vázquez remite a la

²⁶ Aunque nos detendremos en la cuestión a lo largo de este trabajo, la incorporación de las competencias, constructo que remite a una diversidad de recursos del sujeto, supone transformar el concepto mismo de enseñar, pues la transmisión de información se revela como insuficiente como recurso para fomentar en el alumno la capacidad para afrontar, resolver y actuar en situaciones diversas a lo largo de su vida.

²⁷ Por ejemplo, Heidegger (1967) hablaba del término educación como “darle la vuelta al ser humano” (citado por Dall’Alba y Barnacle, 2007: 684).

²⁸ Los autores analizan estas cuestiones partiendo del análisis de la denominación inglesa de “llegar a ser”: *become*.

²⁹ La cursiva es de Thomson.

³⁰ Stenhouse (1991: 12) señala que “decir que la enseñanza es un arte no implica que los profesores nazcan y no se hagan. Al contrario, los artistas aprenden y se esfuerzan extraordinariamente en esa tarea. Pero aprenden a través de la práctica crítica de su arte”.

implicación del alumno, entendiéndose ésta no como una participación puntual que se manifiesta en ciertos momentos sino como un auténtico proceso de definición de la propia trayectoria educativa. Asimismo entendemos que es fundamental preparar a nuestros alumnos, futuros maestros, para aprender a lo largo de la vida; un principio que cobra todo su sentido en la práctica educativa, que se desarrolla en un medio cambiante, complejo y dinámico, tal como hemos señalado.

Todo ello requiere, pues, plantear algo más que una selección de contenidos, como se ha venido haciendo mayoritariamente en las universidades: requiere cuestionarse para qué y a quién enseñamos, es decir, requiere mirar al alumno y comprender dónde está y dónde debe llegar, implicándole en ese proceso y haciendo de él un agente activo y promotor de su propio proceso educativo. En este sentido, asumimos que “la formación de docentes podría concebirse, por tanto, como un proceso relevante de metamorfosis, de ‘transición’, un proceso interno de reorientación y transformación personal, que aprovecha y se apoya en las adquisiciones previas y que precede al cambio externo duradero y sostenible. Es decir, es un auténtico proceso de educación”³¹ (Pérez Gómez, 2010a: 48).

En relación con todas estas preocupaciones nos encontramos rápidamente con la necesidad de que aceptemos, comprendamos, analicemos y desde luego valoremos la enorme complejidad que acompaña la vida en el aula (universitaria o no universitaria) y superemos planteamientos simplistas, algo que entendemos es fundamental si se quiere dar una respuesta adecuada a los retos y demandas que en ella tienen lugar³². En este contexto, Pérez Gómez (1988: 134) sostiene que el maestro “se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento” así como que todo ello sucede “en un medio ecológico complejo³³, el centro y el aula; en un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea

³¹ Las comillas son del autor.

³² A este respecto se ha dicho que “los diferentes estudios aluden a la complejidad, diversidad e incertidumbre que preside la vida en las aulas y los centros, circunstancias que se reflejan en las tareas profesionales que el profesorado tiene que llevar a cabo” (De la Blanca e Hidalgo Navarrete 2012: 124), tareas como la reflexión en la acción y sobre la acción, la adaptación a la diversidad de características y circunstancias, la construcción de la comunidad, el compromiso ético con el alumnado, con la institución y con la comunidad, etc.

³³ Esta complejidad a la que aludimos ha sido reconocida y caracterizada por diversos autores; por ejemplo, Doyle (1986) habla de multidimensionalidad (ocurren muchas cosas diferentes), simultaneidad (ocurren al mismo tiempo), inmediatez (ocurren de forma muy rápida), imprevisibilidad (ocurren de forma inesperada), publicidad (todo ocurre delante de todos) e historia (lo que ocurre tiene su anclaje en situaciones previas). Por su parte, Santos Guerra (1990) define el aula a través de los siguientes rasgos: singular, polisémica, incierta, cambiante y heterogénea. Ello significa que no puede recurrirse a un paquete de estrategias o de técnicas para enseñar; la toma de decisiones es esencial y por tanto, las capacidades de reflexión y de investigación del docente son clave para el ejercicio de la docencia. Finalmente, Rué (1998) se refiere a las aulas como contextos de naturaleza social y comunicativa en los que los demás (docente e iguales) juegan un papel de primer orden, pues en ellos se produce la construcción de la cultura, se participa en la construcción y reelaboración de normas y valores sociales, se generan conductas de carácter afectivo en relación con el aprendizaje, se adquiere una toma de conciencia como ser social; todo ello de especial importancia para el sujeto en tanto que se elaboran imágenes acerca de uno mismo y, por supuesto, se ofrecen oportunidades para el aprendizaje. En este contexto, cabe puntualizar, tiene lugar el desarrollo de concepciones y prácticas de enseñanza y aprendizaje.

de múltiples factores y condiciones”. Tal como señalábamos con anterioridad, ello debe tener su reflejo en nuestro cometido, y de esta forma nos obliga a preguntarnos de qué modo debemos preparar a los futuros maestros, no sólo para intervenir en situaciones educativas sino para hacerlo considerando la complejidad de tales situaciones³⁴. Todo ello, entendemos, nos conduce a los aprendizajes que esperamos alcancen nuestros alumnos, de entre los que destacaríamos, en términos generales, la adquisición y desarrollo de recursos complejos, diversos y válidos, sometidos a análisis por los propios alumnos, desde criterios de adecuación, relevancia o pertinencia, así como al estudio de sus posibilidades y a la evaluación acerca de su adquisición y aplicación en escenarios reales. Nuestra docencia, como podemos deducir, se rige asimismo por coordenadas de complejidad, inmediatez, dinamismo e interacción.

Adentrándonos en el análisis de la naturaleza de los procesos educativos (atendiendo tanto a los que nosotros desarrollamos como a los que nuestros alumnos desarrollaran el día de mañana), Biggs (1996b) sostiene que la enseñanza conforma un sistema complejo en el que se dan cita el docente, los alumnos, el contexto de enseñanza, las actividades de aprendizaje de los alumnos, y los resultados, tratándose cada uno de estos elementos de entidades complejas en sí mismas. Enseñar es, pues, una tarea compleja (así lo cree Zabalza, 2002) debido a que exige no sólo conocer la materia sino saber cómo aprende el alumno y manejar bien las estrategias metodológicas y los recursos de enseñanza que mayor impacto puedan tener como facilitadores del aprendizaje del alumno; dicho de otro modo, enseñar es una actividad demandante tanto a nivel intelectual como social, pues para enseñar de forma efectiva se debe conocer la disciplina, saber cómo aprenden los alumnos y saber cómo enseñar (Brown y Atkins, 1988).

En el contexto de formación inicial del profesorado (y en la Universidad en general), conviene resaltar las naturales conexiones entre enseñanza y aprendizaje, en muchos momentos olvidadas³⁵; la aceptación de tal relación debería desembocar en la consideración de ambos procesos, no de forma separada, sino como parte esencial de un sistema complejo de relaciones e influencias. En este sentido, Benedito (1983: 144) afirma que “al hablar de la docencia, aunque podamos centrarnos exclusivamente en la actividad del docente, desde un punto de vista didáctico y formativo hay que tener siempre en cuenta su correlato, el

³⁴ Debemos tener en cuenta en todo caso que nuestros alumnos suelen alcanzar esta comprensión (la ‘tocan’, por así decirlo) coincidiendo con el inicio de sus prácticas en las escuelas, aunque algunos sostienen visiones simplificadas acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el aula, o los alumnos incluso tras haber realizado esa inmersión en escenarios reales. Hemos constatado en nuestra experiencia como docentes que tales visiones, que podríamos caracterizar como simplificadas, reduccionistas, unidimensionales y lineales acerca de la realidad educativa se acompañan de actuaciones docentes igualmente simplificadas, reduccionistas, unidimensionales y lineales. La situación resulta de enorme relevancia si, además, consideramos la reflexión siguiente: “cabe pensar que la inmersión acrítica del futuro docente en el clima profesional de la escuela potencia el desarrollo y proliferación de prácticas uniformes, rutinarias y estereotipadas, exigidas de alguna manera para la permanencia y reproducción del *status quo*” (Pérez Gómez, 1998: 44; la cursiva es del autor).

³⁵ A este respecto, Rué (2009: 148) mantiene que “la influencia ideológica de *lo académico* ha sido tan grande que se cree poder *hacer aprender* sin tener en cuenta –o incluso rechazando– lo que sabemos acerca del aprendizaje, como proceso humano, y de las mejores condiciones para llevarlo a cabo. Sería una lógica parecida a la pretensión de hacer volar cuerpos sin tener en cuenta las leyes de la aerodinámica” (las cursivas son de Rué).

aprendizaje”. Diversos autores entienden esta relación entre enseñanza y aprendizaje como algo natural y necesario, como es el caso de Morales Vallejo (2012: 29), quien señala que “para responder al *cómo se enseña* hay que responder antes al *cómo se aprende*”³⁶, de lo que se deduce que debemos partir en todo caso del conocimiento del aprendizaje, es decir, de su naturaleza, de sus formas, de sus elementos favorecedores así como de aquellos que lo obstaculizan o dificultan. En este sentido, Mohanan (2005) mantiene que “definir la enseñanza como facilitar el aprendizaje implica que aunque la transmisión del conocimiento es sin duda alguna importante, este transmitir el conocimiento es válido solamente en relación a la calidad del aprendizaje que genera. Si la actividad docente no tiene como resultado el aprendizaje de los alumnos, no ha habido enseñanza. De manera semejante si al aprendizaje le falta calidad, en esa misma medida la enseñanza no ha tenido éxito³⁷. Finalmente, hay otros modos además de la transmisión de información de conocimiento que pueden jugar un papel más efectivo en la generación de aprendizaje”. En consonancia con todo ello se ha dicho que “enseñar es hacer una suposición acerca de qué y cómo aprende el alumno; por lo tanto enseñar bien implica aprender acerca del aprendizaje de los alumnos” (Ramsden, 1992: 6). Por su parte, López, Pérez-García y Rodríguez (2015: 184) mantienen que “la enseñanza no es un proceso que pueda transcurrir al margen del aprendizaje, sino que se funden mutuamente en una compleja y estrecha dinámica donde las interacciones se suceden de manera multilateral e indisoluble para optimizar la calidad del propio proceso enseñanza-aprendizaje”. Sin duda constituye un cambio magno, en el contexto universitario, la consideración de todos estos supuestos, no ya en un plano filosófico, sino en un plano aplicado; no digamos en la formación inicial del profesorado, pues deberían constituir un pilar absolutamente integrado en todo proceso de enseñanza-aprendizaje que en su seno se desarrolle.

De igual modo, es importante resaltar que gracias a diversos estudios conocemos el modo como la enseñanza influye sobre la calidad del aprendizaje³⁸. Uno de los autores

³⁶ La cursiva es del autor.

³⁷ Por cierto que Brown y Atkins (1988) remarcan que no debe confundirse la enseñanza efectiva con la enseñanza exitosa; ésta se refiere al hecho de que los alumnos aprendan lo que está previsto mientras que la enseñanza efectiva está comprometida con determinados valores.

³⁸ Ya en la década de los años setenta, Entwistle (1977) destacaba que un estudio sistemático del aprendizaje podría permitir tanto a docentes como a alumnos ser más eficaces, una opinión que parece compartir Biggs (2005: 29), quien afirma que “la clave para reflexionar sobre nuestra forma de enseñar consiste en basar nuestro pensamiento en lo que sabemos acerca de la forma de aprender de los estudiantes”. Es más, aproximadamente desde los años 70 se ha producido un importante desarrollo de investigaciones sobre el aprendizaje en la educación superior, desde la aproximación cualitativa denominada fenomenografía. Durante ese período también, se han desarrollado innumerables estudios bajo el paraguas del paradigma cualitativo de investigación en el campo de la psicología, de la educación y de las ciencias sociales en general (Richardson, 1999), por lo que revisaremos los estudios más importantes que se han efectuado al respecto de esta cuestión. Asimismo, se ha señalado que “las prácticas de los profesores excepcionales descansan en una sólida base de ideas fundamentales sobre la naturaleza y el significado del aprendizaje” (Bain, 2006: 97), motivo por el que consideramos esencial revisar lo que sabemos acerca de la forma como aprenden los alumnos así como de los aspectos que promueven o limitan un buen aprendizaje, o lo que es lo mismo, como profesores universitarios debemos preguntarnos qué podemos hacer en la enseñanza superior para mejorar la forma como los alumnos aprenden. El escenario deseable lo define Escudero (2006: 83) al afirmar que “si se pretende mejorar el aprendizaje de los estudiantes hay que trazar un puente bien armado sobre estos tres pilares: el

preocupados por esta cuestión enfatiza el papel que juega el contexto de enseñanza³⁹, concluyendo que “una parte importante de la buena enseñanza es intentar entender los efectos contextuales y adaptar la evaluación y las estrategias de enseñanza en consecuencia” (Ramsden, 1992: 6), una preocupación a la que esperamos dar salida en este trabajo. Resulta, al hilo de todo esto, incuestionable la afirmación de Zabalza (2009) de que la actuación didáctica del profesor es uno de los factores que influye en el aprendizaje del alumno, de modo que “aprenderán más o menos, más en profundidad o más superficialmente, (...) según sea la forma en que planteemos nuestro trabajo docente” (Zabalza, 2009: 78). Esta afirmación incluye una referencia al constructo de enfoques de aprendizaje, al que prestaremos especial atención en este trabajo, puesto que sus implicaciones apuntan a la forma de enseñar: “intentando cambiar los enfoques, no estamos tratando de cambiar a los alumnos” (Ramsden, 1992: 45). En relación con los enfoques de aprendizaje, traemos a colación el trabajo de Gordon y Debus (2002), quienes resaltan la importancia de que el docente use estrategias para la resolución de problemas, pues las soluciones no se generan desde la memorización de material, así como que si los alumnos adoptan un enfoque superficial, tendrán más dificultades para identificar soluciones apropiadas, lo que influirá sobre su percepción de autoeficacia (lo contrario ocurre en alumnos que adoptan un enfoque profundo, que tienen una elevada percepción de autoeficacia).

Profundizando en la cuestión cabe considerar que todo lo expuesto hasta aquí adquiere aún más valor si tenemos en cuenta un aspecto que no podemos infravalorar, y es el hecho de que no siempre la actuación del docente parte de la reflexión o del análisis. Por un lado, porque la toma de decisiones se produce de acuerdo con alguna teoría más o menos implícita⁴⁰ de la enseñanza y del aprendizaje (Biggs, 1996a). De forma más concreta, Pérez Gómez (2010a) señala que el conocimiento práctico está impregnado de creencias tejidas desde edades tempranas, de naturaleza fundamentalmente no consciente, vinculadas a deseos, emociones o necesidades, que son resistentes al cambio. Por otro lado, F. Korthagen

aprendizaje de los alumnos, el aprendizaje de los docentes y el aprendizaje de los centros (titulaciones, departamentos, cursos) como organizaciones”.

³⁹ Una de las dimensiones relevantes de este contexto, como veremos, es la evaluación. A este respecto Biggs (2005: 57) señala que “aunque los estudiantes tienen excelentes ideas acerca del significado del aprendizaje en la vida real, en la práctica, la comprensión se convierte en lo que consideran que satisfará los requisitos de evaluación”, un fenómeno que en el contexto de la formación de maestros podríamos calificar de catastrófico, por los efectos que, como hemos señalado, poseen la experiencia previa y las teorías implícitas en el ejercicio profesional. Desde luego, debemos tener en cuenta en qué medida la didáctica universitaria lo promueve, y en este sentido realizaremos algunos análisis que consideramos de relevancia. Por ahora destacamos afirmaciones como la de Popper (1972: 135), quien afirma que “en lugar de animar al alumno a que se dedique a sus estudios por el placer de estudiar, en lugar de fomentar en él una verdadera pasión por la materia y por la investigación, es conducido a obtener solo aquel conocimiento que le resulte útil para superar los obstáculos que debe desear por el bien de su progreso”.

⁴⁰ Estas teorías han sido definidas como los “recursos, hábitos, modos intuitivos de percibir, interpretar, anticiparse y reaccionar” (Pérez Gómez, 2010a: 46). Parte importante de estas teorías implícitas las constituyen las concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje que, como veremos, afectan al modo como se enseña y como se aprende; es por ello que se ha afirmado que “el primer paso en el proceso de adaptación a las nuevas exigencias consistirá en la toma de conciencia de la ubicación del profesor y del estudiante en el continuo de concepciones” (Cruz Tomé, 2003a: 206).

(2010) llama la atención sobre el hecho de que los docentes toman numerosas decisiones instantáneas⁴¹; en este sentido, Pajares (1992), basándose en las aportaciones de Eraut (1985), Jackson (1968) y Lortie (1975), afirma que la docencia es una profesión en la que se pueden producir unas 1000 interacciones al día, por lo que a menudo se debe actuar por impulso o intuición antes que por métodos reflexivos. Finalmente, Entwistle (1987) sostiene que el maestro acumula experiencia, pero pocas veces dispone del tiempo o la oportunidad para sistematizarla y organizarla. Quizá por todo ello se ha dicho que “utilizando la analogía del cerebro, puede decirse que gran parte del comportamiento del profesorado no se guía tanto por las funciones analíticas, racionales y verbales del hemisferio izquierdo sino más bien por las formas de procesamiento de información tácitas, holísticas, irracionales e integrales del hemisferio derecho” (Korthagen, 2010: 89). Nuestra función como docentes supone conocer, respetar y considerar todos estos condicionantes, y preparar adecuadamente a nuestros alumnos para intervenir en contextos educativos.

Asimismo, Rué nos permite caer en la cuenta de un aspecto esencial, sobre el que profundizaremos más adelante, y que no es otro que la coherencia educativa. El autor señala que “si el principal organizador de la acción docente se estructura en función del supuesto de que los estudiantes desarrollan formas *de ser* correspondientes a un nivel superior de comportamiento, pero la práctica formadora se articula mediante estrategias, actuaciones y recursos de trabajo y de modalidades de evaluación cuyo potencial tan sólo puede aspirar a instruir, o incluso sólo a adiestrar intelectualmente, el resultado anunciado no es otro que la desmoralización de quien se lo propone”⁴² (Rué, 2009: 34).

A nuestro modo de ver, este conjunto de reflexiones permiten entrelazar dos aspectos que resultan clave para nosotros, pues esta escuela para la que deseamos formar a nuestros maestros sólo podrá construirse si la formación inicial del profesorado verdaderamente se concibe como elemento clave del sistema educativo y, por ende, considera la dimensión personal del propio sujeto que aprende. En todo caso, creemos que para poder considerar esta dimensión, debemos cuestionarnos cómo y qué enseñamos y cómo y qué aprenden nuestros alumnos⁴³. A este respecto, Margalef (2000) mantiene que persisten críticas que reclaman una revisión profunda de las bases de la formación inicial del profesorado⁴⁴; en este sentido, algunos autores ponen de manifiesto que necesitamos un “dispositivo escolar mejor

⁴¹ Este autor señala que un limitado número de estudios se ha encaminado a conocer los orígenes irracionales o semiinconscientes del comportamiento del profesorado, y que las discrepancias entre las creencias y la acción en los docentes deberían ser examinadas. Los procesos reflexivos podrían contribuir, según este mismo autor, a ganar consciencia “de la influencia de los aspectos emocionales y volitivos de sus acciones” (Korthagen, 2010: 92). La reflexión será beneficiosa si estimula el análisis sobre las propias experiencias del aula en base a las preocupaciones personales, si abarca los orígenes irracionales del comportamiento, si sigue una estructura sistemática que se hace explícita y que se introduce de forma gradual y si estimula el aprendizaje reflexivo entre iguales.

⁴² La cursiva es de Rué.

⁴³ Es más, debemos definirnos a nosotros mismos como profesores universitarios, si es que realmente deseamos contribuir a mejorar la calidad de la formación de maestros. Ahondaremos en ello más adelante.

⁴⁴ Aunque ya nos hemos referido con anterioridad a ello, Pérez Gómez (1998: 42) se pregunta “¿cómo superar el omnipresente dilema ‘academicismo versus socialización’ en la formación del futuro docente?” (las comillas son del autor). Por su parte, Egido (2011) señala que los debates en la formación inicial del profesorado se han centrado en formación generalista versus formación específica y en formación académica versus formación pedagógica.

adaptado a los requerimientos del siglo XXI que a los desafíos del siglo XX⁴⁵ (Pérez Gómez, 2010a: 38). Es por ello que recogemos algunas reflexiones que apuntan a la necesidad de que en la Universidad abordemos la mejora de la calidad de nuestra docencia, en un ejercicio concienzudo de humildad universitaria y, por supuesto, de análisis, que nos conduzca a determinar cuáles son los ámbitos sobre los que podemos y debemos mejorar.

Por una parte, Margalef (2000) lamenta que la formación inicial del profesorado esté exenta de una perspectiva integradora que posibilite la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo y cooperativo; en concreto esta autora sostiene que la formación inicial se halla gobernada por la fragmentación del conocimiento, la primacía del modelo de transmisión de conocimientos, el entrenamiento de competencias en momentos puntuales (las prácticas formativas) así como por la “clase magistral como estrategia metodológica predominante, que limita a los alumnos al rol de ‘apuntadores’ y los socializa en un determinado estilo de enseñanza y de relaciones de intercambio con sus futuros alumnos”⁴⁶ (Margalef, 2000: 158), un aspecto que nos preocupa especialmente por el papel que sabemos que la experiencia juega en la formación de teorías implícitas o del sistema de creencias. En una línea similar, Mérida (2009) señala que la formación inicial no capacita para hacer frente de forma adecuada a la práctica docente (Veenman, 1984), tiende a la reproducción endogámica (Ferry, 1990; Birgin et al., 1992; Davini, 1995), y está desprovista de conocimientos pedagógicos al tiempo que sobrecargada de saberes culturales.

Por otra parte, Pérez Gómez (2010a) mantiene que la formación inicial se sustenta sobre los siguientes supuestos: existe una relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica (considerando la segunda como una aplicación directa de la primera); el conocimiento se presenta como una secuencia de datos y conceptos cerrados generados por otros, que deben ser reproducidos sin que medie interpretación alguna; los conocimientos y habilidades que hay que aprender normalmente se sitúan en la escala inferior del conocimiento; el aprendizaje se concibe como una adquisición individual que incrementa el depositario de recursos mentales, y las categorías de conocimiento de orden superior se trabajan en actividades abstractas y descontextualizadas. El autor señala que esta concepción epistemológica “deriva en una concepción simplista de la pedagogía como proceso de transmisión individual, del docente como un mero técnico que imparte un currículum prescrito y del conocimiento como objeto natural, establecido y acabado, sin conexión con sentimientos, valores y sesgos, que se traspa de manera simple desde la mente del docente, o el libro de texto, a la mente del aprendiz, y de la mente del aprendiz a sus prácticas” (Pérez Gómez, 2010a: 42); en definitiva, la formación inicial está presidida por la racionalidad tecnológica⁴⁷, algo que debería preocuparnos, por cuanto “el profesorado es considerado como un receptor pasivo del conocimiento profesional e interviene escasamente

⁴⁵ Este dispositivo actual, en opinión Pérez Gómez (2010a) da como resultado la insatisfacción con los procesos de enseñanza y aprendizaje así como un elevado índice de abandono de alumnos con mayores necesidades, y pone de manifiesto la irrelevancia de los contenidos.

⁴⁶ Las comillas son de la autora.

⁴⁷ La obsesión por el modelo de objetivos ha reducido y simplificado los contenidos de enseñanza “forzados por la necesidad de establecer criterios de medida y observación; en pocas palabras, por expresar intenciones y contenidos en términos estrictamente de comportamiento” (Guerrero y Pérez Galán, 2012: 149).

en la determinación y dirección de su propio programa de formación” (Guerrero y Pérez Galán 2012: 148). Justo lo contrario de lo que creemos que debería ser.

Finalmente, Marcelo (2001), siguiendo a Senge (2000), señala que el sistema educativo está anclado en el principio de selección y clasificación, asume que la escuela comunica la verdad, mantiene la concepción de que todos los alumnos aprenden de la misma manera, considera que el aprendizaje tiene lugar en las aulas y no en el mundo, es de carácter individual y tiene lugar exclusivamente en la mente del alumno, parte de la idea de que la competición incrementa el aprendizaje y fragmenta el conocimiento. Como podemos observar, estas críticas tienen las creencias y concepciones como punto de partida; unas creencias que se perpetúan en escuelas y facultades de educación⁴⁸, entre otros factores, debido a las mismas prácticas educativas.

En otra vertiente de análisis, Villamandos (2010) alerta del hecho que la formación educativa tenga lugar a través de sujetos diferentes que no se conocen, no planifican juntos y no comparten necesariamente filosofías⁴⁹, y asevera que tal complejidad y naturaleza requiere de un marco normativo y legal depurado y coherente; asimismo critica que políticos y protagonistas del sistema educativo no sean capaces de establecer una base sobre la que discutir acerca de una reforma integral del sistema educativo en nuestro país.

Por si no resultaran lastimosas (aunque del todo legítimas) las anteriores críticas, hay un aspecto que sin duda en el contexto de la formación de maestros resulta esencial considerar, ya mencionado con anterioridad: “en nuestro sistema educativo, el primer y más urgente aspecto que debemos mejorar es el de su coherencia interna” (Villamandos, 2010: 30). La relevancia de esta cuestión queda ilustrada claramente en la siguiente afirmación de Fernández Pérez (1992), quien apunta la diferencia existente entre la responsabilidad de un profesor de una disciplina no educativa y la de un profesor de Educación: “¿qué hace un profesor de química o de historia? Enseñar. ¿De qué habla? De química o de historia. Sin embargo, ¿qué hace un profesor de didáctica, por ejemplo? Enseñar, como en el caso

⁴⁸ En este sentido, se ha dicho que “la reforma en la formación del profesorado debe empezar simultáneamente en las escuelas y en las facultades de educación” (Fullan, 2002b: 138). De una parte, Villamandos (2010) lamenta que en la actualidad la única influencia del sistema educativo, o de los profesionales en ejercicio, sobre la formación inicial del profesorado sólo tenga lugar a través de las prácticas que los alumnos realizan en los centros educativos, y considera que esto resulta insuficiente. El autor propone, por ejemplo, que el sistema educativo participe en la definición y ejecución de los planes de estudio a través de las comisiones asesoras externas (una figura permitida en los nuevos planes de estudio y que en opinión de Villamandos debería ser potenciada), así como cree oportuno que las aportaciones de los profesionales de las facultades de educación sean aprovechadas por el sistema educativo. Otra forma de colaboración sería dentro del marco de los postgrados, puesto que permiten contar con personal externo y porque existe mayor margen de diseño por parte de las Universidades. En este sentido, Villamandos (2010: 32) cree que es fundamental “no desaprovechar la histórica oportunidad que se nos presenta”, refiriéndose a estrechar la relación entre el ejercicio de la profesión y la formación inicial a fin de acabar con la falta de sinergia, y en este sentido el autor considera relevante que los futuros maestros sean graduados y, por tanto, puedan acceder a la docencia en las Universidades, de forma que sea posible romper con la tradicional separación entre docentes de las facultades de educación (no necesariamente con experiencia en la docencia) y docentes del sistema educativo, “en muchos casos, enfrentados por una desconfianza mutua insalvable” (Villamandos, 2010: 33). Fullan (2002b: 137) ya parecía concebir esta relación como necesaria, al señalar que “una de las relaciones simbióticas más lógicas es la colaboración entre las universidades y los sistemas escolares en el desarrollo inicial y posterior de los educadores”.

⁴⁹ Debido a esta y otras cuestiones el autor propone una reforma integral del sistema educativo.

anterior. Más, ¿de qué habla? De enseñar. He ahí la diferencia: los pedagogos hablamos de lo que hacemos, por eso es tan importante que hagamos lo que decimos” (1992: 22). Tristemente, esta falta de coherencia⁵⁰ a la que se refieren estos autores ocupa un lugar privilegiado en el conjunto de críticas realizadas a propósito de la formación de maestros, hasta el punto que algunos autores, como Fullan (1991), señalan que en las facultades de educación no se debería indicar aquello que deben hacer los maestros si sus profesores no son capaces de ponerlo en práctica en sus aulas (Palacios y López Pastor, 2013). En este sentido se entienden afirmaciones como ésta: “si debe acontecer un verdadero cambio en las escuelas, esos cambios deben acontecer antes en la formación inicial de maestros. Desde luego no es suficiente que los docentes propugnen cambios que ellos no han desarrollado en sus propias prácticas”⁵¹ (Russell, 2000: 2).

Ilustrando esta cuestión, López Noguero (2005) habla de la paradoja que se producía al hablar de las bondades pedagógicas de la LOGSE⁵² desde sesiones meramente expositivas y unidireccionales, una paradoja que le lleva a afirmar que “estos profesores están ‘envolviendo’ un contenido innovador en un ‘papel que no lo es’⁵³” (López Noguero, 2005: 50). Por su parte, Rodríguez Izquierdo (2008) se refiere al discurso sobre la enseñanza activa y participativa proporcionado en el seno de lecciones magistrales, el desarrollo de teorías sobre el aprendizaje cooperativo proporcionado desde una organización individualista, a la definición del docente como alguien que investiga mientras promueven la reproducción, o al discurso sobre la mejora continua y la innovación proporcionado desde prácticas estables e inmovilistas. Esto ha llevado a algunos autores a sostener que “la mayoría de los docentes no constituyen ‘modelo didáctico’ para los alumnos, quienes no logran desarrollar conexiones entre lo que ven con la información verbal que reciben”⁵⁴ (Díaz Herrera, 1999: 110).

Desde luego, el gran problema, además del evidente fracaso que se produciría en el aprendizaje de nuestros alumnos (recordemos, futuros docentes), testigos atónitos de este despropósito, es el descrédito que sumamos a la profesión. No es que no podamos equivocarnos, es que no podemos hacerlo ya desde el mismo momento en que concebimos la forma como debemos hacer las cosas, es decir, desde el momento en que diseñamos el proceso de enseñanza-aprendizaje. Respecto de ese descrédito, cuesta creer que el mismo profesorado pueda estar contribuyendo, más o menos involuntaria o inconscientemente, a la falta de valorización de su propia profesión, y cuesta más todavía si tenemos en cuenta que hablamos de una Facultad de Educación.

⁵⁰ Palacios y López-Pastor (2013) citan algunos estudios (Santos, 1999; Trillo, 2005; Trillo y Porto, 1999, 2002) que constatan las diferencias existentes entre el discurso en el desarrollo de las asignaturas y las prácticas que se llevan a cabo, así como la falta de coherencia con la legislación educativa.

⁵¹ A propósito de esta cuestión, recogemos la crítica realizada por una alumna nuestra: “este es un aspecto en el que pienso a menudo ya que muchas profesoras nos insisten en qué modelos de aprendizaje son los mejores (en los que las personas experimentan y ven de primera mano cómo son las cosas, participando de una manera activa y no simplemente escuchando una teoría y adoptando una postura totalmente pasiva), pero después son ellas las primeras que no lo ponen en práctica con nosotras” (A49G10).

⁵² Utilizamos el ejemplo del propio López Noguero, quien se refería a esta ley educativa en concreto.

⁵³ Las comillas son del autor.

⁵⁴ Las comillas son de la autora.

Por otra parte, las contradicciones o incoherencias de las que hablan los diferentes autores y que venimos comentando tienen su origen, según Pérez Gómez (2010a; 2010b, siguiendo a Korthagen, 2000 y a Lampert, 2010), en la escasa atención prestada a las teorías implícitas. Para Korthagen (2000), las barreras entre los ámbitos personal y profesional se difuminan en la vida práctica de los docentes, de modo que sus decisiones no se sustentan únicamente ni de forma prioritaria en su conocimiento profesional, sino en sus modos de pensar, sentir y actuar así como en sus creencias y hábitos, por lo general implícitos e inconscientes. En este sentido, “si las teorías explícitas y declaradas no conectan con las teorías implícitas, con los esquemas, recursos, hábitos y modos intuitivos de percibir, interpretar, anticiparse y reaccionar, se convierten en meros adornos útiles en todo caso para la retórica o para la superación de exámenes, pero estériles para gobernar la acción en las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula” (Pérez Gómez 2010a: 46). Para otros autores, las causas de esta incoherencia constituirían un “reflejo del inmovilismo didáctico y pedagógico que predomina en las facultades (...) y del nefasto efecto que genera en los niveles no universitarios del sistema educativo” (Palacios y López-Pastor 2013: 284). En todo caso, si tenemos en cuenta que nosotros, profesores universitarios de las facultades de educación, configuramos esas experiencias educativas, no cabe duda que formamos parte del problema.

Las críticas, afortunadamente, nos conducen al planteamiento de lo que debemos mejorar, y por tanto, a la definición de lo que debemos ser y de lo que debemos hacer; así, Rodríguez Izquierdo (2003: 80) sostiene que “esta renovación didáctica será una ‘ilusión pedagógica’ a menos que los mismos maestros de maestros entremos en esta dinámica de cambio de los principios de intervención educativa que inspiran nuestra práctica y comencemos a trabajar con otras dinámicas desde la formación inicial del profesorado”⁵⁵. ¿Cuáles son esas dinámicas? A grandes rasgos, Fullan (2002b) señala los rasgos de una facultad de educación deseable, entre los que se encuentran: valorar y practicar una enseñanza ejemplar, llevar a cabo una investigación continuada o comprometerse con la formación del profesorado para que sean agentes de la mejora educativa y social. Por otro lado, para De la Blanca e Hidalgo Navarrete (2012), la formación inicial del profesorado debe definirse desde un modelo reflexivo y crítico con inspiración ético-moral⁵⁶. Por su parte, Korthagen (2010) propone un enfoque⁵⁷ para la formación inicial en el que se trabaja sobre situaciones reales surgidas durante la formación y que suscitan las inquietudes de los alumnos, en el que las dificultades con las que se halla el alumno en la práctica constituyan el

⁵⁵ Las comillas son de la autora.

⁵⁶ Los principios que sustentarían este modelo serían los siguientes: superar la concepción técnica de la enseñanza; construir de forma crítica-reflexiva el conocimiento, en un proceso de deconstrucción del pensamiento de los futuros maestros; partir de una concepción del currículum como un proyecto de cultura social, lo que obligaría a una interpretación global de la realidad; promover en el aula un clima colaborativo que sirva al análisis de situaciones problemáticas de la realidad educativa; fomentar el diálogo constructivo, el contraste, el debate; redefinir la relación teórico-práctica desde un nuevo concepto de investigación (reflexión en y sobre la práctica); introducir una perspectiva de formación comunitaria que vincule conocimiento y realidad social; insistir en la necesidad de formación personal y moral, y finalmente, desarrollar la conciencia que ponga en entredicho su práctica y a actualizar constantemente su competencia.

⁵⁷ Este enfoque, denominado realista, es para el autor el enfoque más coherente con el constructivismo.

punto de partida de todo proceso educativo, en el que compartir experiencias, buscar y encontrar soluciones y reflexionar con el resto constituyen recursos habituales, en el que se produce una intervención guiada y en el que se genera teoría para la situación que es abordada. La investigación sobre la propia práctica acompañada de teorizaciones sobre la propia actuación⁵⁸ debería formar parte de los procesos de formación de docentes, también para Pérez Gómez (2010a: 47), constituyendo “procesos y programas de investigación acción cooperativo en los contextos profesionales”⁵⁹. Así pues, la formación del pensamiento práctico del docente debería considerar el desarrollo de las teorías implícitas a fin de que las teorías declaradas o explícitas conecten con ellas; de este modo, la práctica de aula (compleja, dinámica, urgente e incierta, tal como hemos señalado) estaría orientada por esas teorías explícitas (Pérez Gómez, 2010a). Sin embargo, esto sólo será posible si el docente reconstruye esas creencias tejidas durante su proceso de socialización como alumno, una propuesta en la que también está de acuerdo Dall’Alba (2009), quien cree que los programas de formación de maestros no pueden simplemente centrarse en conocimientos y habilidades; en su opinión, deben considerar las experiencias, positivas y negativas, vividas como estudiantes a lo largo de los años, como un recurso para su enseñanza futura siempre y cuando se proporcionen oportunidades para cuestionar y transformar esa comprensión de la enseñanza. En este sentido, la autora entiende que “convertirse en un profesional implica la transformación de uno mismo expresando las rutinas y tradiciones de la profesión, cuestionándolas” (Dall’Alba, 2009: 37), pues hasta entonces “no habrá garantías de actuación consciente, eficaz y adaptada a las exigencias novedosas de los retos educativos contemporáneos” (Pérez Gómez, 2010a: 46).

Finalmente, no podemos obviar la necesidad de revalorizar la profesión del maestro: “no podemos seguir pensando en una imagen básicamente artesanal de este oficio. Si tan sólo pudiera ser así, a quienes nos dedicamos a esta ocupación, poco más nos quedaría que imitar a los maestros, buenos o no tanto, que como alumnos tuvimos” (Escudero, 2005: 60).

Dicho esto, qué duda cabe que quien da sentido a nuestro trabajo es el colectivo al que nos dirigimos: nuestros alumnos. Como diría Zabalza (2002), nuestro compromiso no es sino con los estudiantes; su conocimiento es necesario y relevante⁶⁰, por cuanto nos permite definir ámbitos a los que el diseño de la enseñanza puede contribuir a mejorar. Con el fin de contextualizar al lector en nuestra realidad, que quizá sea también la suya, brevemente hacemos referencia a determinadas conductas, patrones o actitudes relacionadas con el

⁵⁸ La enseñanza, ya lo proponía Dewey, tal como nos recuerda Pérez Gómez (2010a), era una forma de indagación sobre la realidad y de generación de conocimiento.

⁵⁹ De igual modo, es evidente que cabe contar, siguiendo una vez más a Pérez Gómez (2010a), con lo que la epistemología constructivista aconseja: partir de cuestiones abiertas y problemáticas reales, utilizar fuentes primarias de información, cuestionar las propias concepciones y generar nuevas interpretaciones, fomentar la cooperación, el debate, el contraste, enfocar el trabajo en un foco relevante y concebir el currículum como un conjunto de problemas y situaciones relevantes que reten la capacidad de comprensión y de acción de los alumnos. La tarea del docente sería, de este modo, “definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes y habilidades” (Pérez Gómez, 2010a: 44).

⁶⁰ Aquí está el origen de algunos aspectos que se observarán en la descripción del procedimiento.

proceso de aprendizaje que observamos en nuestros alumnos⁶¹, una información que es fruto de la observación y que presentamos a continuación⁶².

En primer lugar, cabe decir que, de forma bastante generalizada, nuestros alumnos muestran un elevado interés por acercarse a la profesión así como que suelen asumir sus responsabilidades, especialmente a partir del primer curso, si bien con algunas limitaciones vinculadas al trabajo autónomo y a la importancia que conceden a la evaluación final. Cuando las propuestas les implican de forma activa, la mayoría responde de forma favorable. En relación con su formato de participación, para algunos se limita a resolver dudas puntuales referidas a la evaluación (preguntar si algo es importante o no, si entra en examen, qué valor tiene una determinada actividad, etc.), si bien para otros es una importante ocasión para aprender. Por lo general, hacen un uso limitado de las tutorías, desde una concepción de este espacio como provisión de ayuda en momentos previos a la evaluación final, algo especialmente notorio en los primeros cursos; a medida que avanzan, sin embargo, se sofistican su visión de las tutorías, en el sentido de entenderse como espacios para la mejora y el aprendizaje, y por tanto hacen uso de ellas como parte constitutiva del proceso. Respecto de los agrupamientos, en ocasiones existen dificultades para trabajar con compañeros (hacen uso de estrategias como repartir tareas sin plantear criterios comunes, les cuesta abordar y resolver los conflictos), y dependen mucho de las relaciones personales para formar grupos eficaces y comprometidos, algo que probablemente afecte a su capacidad para compartir (ideas, estrategias, propuestas, apoyos...).

En segundo lugar, es habitual la tendencia de nuestros alumnos a retener una gran cantidad de información (a muchos alumnos eso les proporciona seguridad), mucha de la cual no es auténticamente procesada; por ello, es olvidada con facilidad, resultando difícil aplicarla y transferirla a situaciones reales (práctica educativa), simuladas (estudio de casos), o incluso al propio discurso. En este sentido, con frecuencia mantienen creencias ingenuas o posiciones dogmáticas, y si bien en algunos momentos dependen del docente como fuente primaria de información, en otros consideran que ellos mismos poseen teorías válidas, avaladas por lo que han experimentado, mostrando una baja capacidad crítica y reflexiva. En relación con esto, suelen tener dificultades para detectar aquello que no saben, o aquello que necesitan saber hacer o mejorar, mostrando una gran dependencia del docente en este sentido. Ello se pone de manifiesto en la realización de tareas de carácter autónomo, para las que suelen demandar mucha orientación (en términos de pautas específicas y cerradas), sobre todo para organizar su trabajo autónomo (qué hacer, cuándo, durante cuánto tiempo, etc.) y, aunque depende del grado de apertura de las tareas y del grado de seguridad del alumno, en ocasiones necesitan la confirmación del docente para continuar, en forma de

⁶¹ Villamandos (2010) señala además que los motivos por los que los estudiantes eligen formarse como docentes no siempre están ligados al ejercicio de la docencia (versatilidad, oferta universitaria, expectativas de bajo grado de exigencia, estabilidad laboral y percepción de oferta amplia). En opinión de este autor, deberían establecerse mecanismos para regular el acceso a los estudios de Grado en Educación Infantil o Primaria, con el fin de evitar su masificación y ajustarse a las necesidades reales.

⁶² Por supuesto, no todos los alumnos son iguales, y cambian en función del curso en el que se encuentren así como de muchas otras variables, pero el propósito, como hemos señalado, es el de atender cuidadosamente a sus patrones, conductas, dificultades, etc. con el fin de definir y reflexionar sobre nuestra propia actuación. En todo caso, la descripción que ofrecemos se corresponde más con alumnos de los dos primeros cursos.

revisiones periódicas. Respecto de sus principales dificultades, cabe mencionar la capacidad para relacionar ideas (en ocasiones incluso de forma guiada), para analizar o reflexionar (reconocen su poca experiencia en este sentido) y para crear o diseñar (puesto que implican propuestas más abiertas y se sienten inseguros respecto de la evaluación).

Finalmente, cabe señalar que suelen tener muy presentes las condiciones de la evaluación (en algunos casos éstas definen la dedicación y el esfuerzo del alumnado), especialmente en los momentos finales del curso. Por lo general, tienen un bajo nivel de tolerancia a la frustración, que miden fundamentalmente a través de los resultados de evaluación. En ocasiones, ello pone de manifiesto un bajo grado de autoconocimiento o de confianza en las propias posibilidades. Sin embargo, cuando son ellos quienes detectan sus propias necesidades formativas y solicitan ayuda se muestran muy receptivos a aceptar e incorporar pautas para la mejora, son más críticos con sus actuaciones y evalúan sus acciones e intervenciones de forma más ajustada.

Nos disponemos a continuación a dibujar el escenario en el que se encuentra inmersa la Universidad española en la actualidad.

2. Retos y perspectivas de la Universidad española

“Los aprendices, sean profesores o estudiantes, necesitan asumir la responsabilidad de su aprendizaje y desarrollar estrategias que le permitan aprender individualmente y con otros” (James y McCormick, 2009 en Margalef, 2011: 23).

En este primer capítulo pretendemos describir y analizar los cambios que se han producido como consecuencia de la Declaración de Bolonia (1999) y de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (2010), centrando nuestro interés fundamentalmente en cuestiones relativas al docente universitario, habida cuenta de la voces que se alzan al respecto de su rol en relación con la enseñanza; por este motivo, nos centraremos especialmente en cuestiones relativas a la formación del profesorado universitario así como a las funciones principales que desarrolla.

2.1. Soplan vientos de cambio en la Universidad

Siguiendo a Vázquez (ex presidente de la CRUE⁶³), parece ser que la Universidad debe hacer frente, en su conjunto, a una serie de retos globales a los que debe adaptarse⁶⁴ si es que no quiere ser desplazada; en concreto, Vázquez (2015: 15) afirma que “las universidades se enfrentan a un escenario en el que han perdido el monopolio de la educación superior y se juegan el mantener o perder definitivamente la hegemonía a manos de otro tipo de instituciones que, en algunos casos, han superado el prestigio de la universidad tradicional y mejorado sensiblemente su ‘función de utilidad’ para el empleo en el sistema productivo”⁶⁵. En esta misma línea también se ha afirmado que “el riesgo que empezamos a correr es que ya va viéndose que aprendizaje no es sinónimo de escuela (o de Universidad). Que las escuelas puede que no sean las únicas instituciones educativas. Y que, por tanto, la profesión docente acabe desprofesionalizándose” (Marcelo, 2001: 544). En todo caso, se trata de un cambio que “se reclama porque el contexto social, productivo, de valores, la cultura juvenil, etc. se está transformando a ojos vista. El cambio se reclama para reenfocar la formación superior en el nuevo espacio en el que la sociedad la está ubicando” (Rué, 2009: 14).

En este sentido, se ha señalado que una formación con elevado nivel cultural, científico y técnico será posible “siempre y cuando se modifiquen sus estructuras rígidas y monolíticas y se replantee lo que se enseña y cómo se enseña, para enriquecer lo que se aprende y cómo se aprende” (Hernández Pina, 2005: 3). Así, de los diversos cambios que se han ido proponiendo y desarrollando en la Universidad, y que afectan estructural y funcionalmente al conjunto de la educación superior, uno de los más relevantes es el que afecta al papel,

⁶³ Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

⁶⁴ Esas tendencias son las siguientes, en opinión de Vázquez (2015): renovación de la demanda de enseñanzas, cualificaciones y modelos educativos; aumento de la oferta educativa y de la educación transnacional e internacional; consolidación de nuevos esquemas de competencia y cooperación universitaria; irrupción del componente educativo digital, y transformación de los esquemas de financiación y organización y necesidad de una gestión eficiente.

⁶⁵ Las comillas son del autor.

función y misión del profesor universitario⁶⁶. Por una parte, porque la preocupación por la mejora de la docencia universitaria está “recuperando la importancia que tienen los aspectos didácticos” (Margalef y Álvarez, 2005: 54), y por otra parte, porque se reclama una mayor y mejor formación pedagógica del docente. En este sentido, parece existir acuerdo respecto de que una docencia universitaria de calidad “requiere una preparación exquisita del profesorado” (Marín y Teruel, 2004: 138) e implica, por motivos que analizaremos en este capítulo, un cambio en la cultura del docente universitario⁶⁷ (por ejemplo, Marín y Teruel, 2004; Cruz Tomé, 2003a; Herrán, 2001; Imbernón, 2000).

En otras palabras, hay que redefinirse y reinventarse, dicho esto en el mejor de los sentidos posibles, y ello supone, desde luego, dirigir la mirada (entre otros) hacia el profesorado universitario, puesto que es necesaria su implicación y participación en este proceso de cambio y de actualización. En concreto, para Escudero (1999: 139) “la reestructuración de la Universidad supone, además de otras cosas, reestructuración de sus profesionales”, lo que quiere decir, siguiendo a Rué (2009: 12), que “en el momento actual nos corresponde, a aquellos que trabajamos y reflexionamos sobre el papel formativo de las instituciones superiores, avanzar en el desarrollo de reflexiones y de propuestas de enseñanza y aprendizaje que asuman y sintonicen con los presupuestos del nuevo modelo de sociedad”⁶⁸. Sin embargo, todo ello deberá ir acompañado de una reconceptualización de la labor docente del profesorado universitario (Imbernón, 2000; López, Pérez-García y Rodríguez, 2015) y de la propia Universidad (Imbernón, 2000), así como de una modificación de tendencias institucionales, puesto que “la nueva era requiere una Universidad, una formación universitaria y un profesional de la docencia muy diferentes” (Imbernón, 2000: 40).

⁶⁶ Las reflexiones alrededor de la figura del docente se suceden desde hace varios años, y de ellos dan muestra algunas de las siguientes afirmaciones: “el modo como los docentes se comporten como profesionales es fundamental para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas” (Day, 1999: 20); “el primer factor de calidad de un sistema educativo es su profesorado” (Marín y Teruel, 2004: 147).

⁶⁷ Estas dos dimensiones quedan recogidas en propuestas como la de Pérez Gómez (2010b), quien apuesta por una investigación centrada en la enseñanza y el aprendizaje como medio para la formación continua de los docentes; en su opinión éste es un modelo de perfeccionamiento a largo plazo, que además destaca por ser colaborativo, por poner el acento en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje y por permitir el desarrollo profesional. La idea del docente universitario como alguien que aprende en su quehacer diario es defendida por otros autores; a este respecto, Randi y Corno (2000: 228) creen que es necesario reconocer la labor de determinados profesores universitarios, puesto que “mucho antes de que los reformadores exigieran prácticas nuevas... y mucho antes de que los profesores fueran reconocidos como innovadores, los profesores creativos escuchaban a sus estudiantes, descubrían cómo enseñarles mejor e inventaban prácticas nuevas”. Otros autores coinciden con Pérez Gómez; por ejemplo, Cruz Tomé (2003b: 38) señala que cabe buscar el “desarrollo profesional como profesional reflexivo que aprende de y para su práctica profesional”. Rodríguez Rojo (2000b), defensor de un profesor universitario educador, mantiene que debe ser investigador de su docencia y ser competente en saberes y en saber enseñarlos. Tejedor, por su parte, habla de “un profesor que comprende, investiga y toma decisiones sobre su actividad” (2003: 178). Finalmente, para Shulman (1986: 13) “el docente no es sólo un experto en procedimientos sino también en contenidos y lógica y es capaz de explicar cómo se hace algo. El docente es capaz de reflexionar alcanzando el reconocimiento, la consciencia metacognitiva que distingue al delineante del arquitecto, al contable del auditor”. Todo ello, tal como veremos más adelante, está revestido de una enorme complejidad.

⁶⁸ En todo caso, cabe matizar que el interés por la figura y las funciones del docente universitario no nace con la creación del EEES, pues en la década de los años ochenta autores como Benedito (1983) ya constataban el interés, en diferentes países, por la formación del profesorado universitario.

Del mismo modo, la LOU señala en su preámbulo que la sociedad necesita “que los profesores mejor cualificados formen a los estudiantes que asumirán en un futuro inmediato las cada vez más complejas responsabilidades profesionales y sociales”, de lo que se desprende que el profesorado universitario constituye uno de los ejes principales de la tan reclamada calidad universitaria⁶⁹ y de la calidad de la docencia⁷⁰. De hecho, para Fernández Pérez (1989: 56) constituye “una dimensión capital”, si bien para ello será necesario remitirnos, como hemos señalado, a la necesaria formación pedagógica del profesor universitario⁷¹.

2.2. La Declaración de Bolonia: análisis e implicaciones

La voluntad de crear una Europa del conocimiento aparece por primera vez en la Declaración de La Sorbona de 1998 (Fraile, 2007)⁷², en la que Francia, Italia, Alemania y Reino Unido coinciden en la necesidad de armonización⁷³ en la construcción de un sistema europeo de

⁶⁹ La preocupación por la calidad también tendrá cabida en este trabajo dado que constituye uno de los principales focos de discusión y ha generado importantes cambios en la evaluación de las universidades y del profesorado y, por tanto, ha conducido a la puesta en marcha de diversas acciones y ha generado no pocos debates al respecto de la calidad en la enseñanza superior.

⁷⁰ Sin embargo, cabe tener en cuenta que “el concepto de enseñanza-aprendizaje ha evolucionado notablemente y el mundo de la docencia se presenta con una identidad borrosa” (Marín y Teruel, 2004: 139), algo que, como puede suponerse, atañe a la identidad del profesor universitario.

⁷¹ Si bien nosotros entendemos que estas apreciaciones atañen al profesorado universitario, no podemos obviar el hecho de que nuestra preocupación toma forma no sólo por el papel que nos corresponde jugar a nosotros en la Universidad sino por el papel que les corresponderá jugar a nuestros alumnos mañana en las escuelas. No observamos, en este sentido, ninguna diferencia esencial entre lo que nosotros hacemos hoy y lo que nuestros alumnos harán mañana, lo que significa que lo que creemos válido y necesario para nosotros, lo consideramos válido y esencial para los docentes del mañana, salvando por supuesto los condicionantes propios de la etapa educativa que corresponde a unos y a otros. En este sentido, la siguiente afirmación de Shulman (1986: 13) apoya esta idea clave: “la visión que sostengo de la enseñanza y de la formación de los docentes es una visión de profesionales que son capaces no sólo de actuar sino de representar –de actuar de un modo que es cuidadoso con respecto de lo que trata su actuación o de lo que implica”. Tal como analizaremos en algunos momentos, enseñamos mucho haciendo lo que hacemos, y por éste y otros motivos, debemos ser cuidadosos con los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollamos. Así, para autoras como Prieto (2007b: 22). “es posible centrar la atención en los profesores y en la enseñanza, ayudándoles a mejorar el modo en el que enseñan cuando interactúan directamente con los alumnos o a conocer y utilizar diversas estrategias de enseñanza que influyen, en última instancia, en la calidad del aprendizaje”.

⁷² Parece ser que en Europa hacía décadas que se estaban realizando esfuerzos de acercamiento, por ejemplo según Michavila y Calvo (1998), quienes señalaban que “es necesario buscar la convergencia en objetivos y planteamientos, como paso previo o simultáneo a la movilidad” (1998: 277). Si bien la mayor parte de los autores, como veremos, apuntan como trasfondo las nuevas exigencias sociopolíticas, Morales, Pardo y Álvarez (2010) sitúan el origen del interés en las dificultades derivadas de los procesos de reconocimiento de créditos ligados al Programa Erasmus y, de hecho, autores como Goñi (2005) y López López (2007) sitúan los antecedentes del proceso de convergencia en los programas internacionales como Erasmus, Sócrates o Leonardo. Otros autores, sin embargo, apuntan más a la competencia con universidades extranjeras, tal como veremos más adelante.

⁷³ Bautista, Gata y Mora (2003) señalan que se ha producido un acalorado debate entre “diversidad” *versus* “convergencia” así como entre “homogeneización” *versus* “armonización”. Goñi (2005) considera acertada la definición de “espacio o área” dado que no podría hablarse en ningún caso de uniformización, puesto que supondría imponer un modelo cerrado de enseñanza superior. López

educación superior. Para ello se solicitó al resto de países miembros de la Unión Europea que se sumaran a una iniciativa “en la que las diferentes identidades nacionales y los intereses comunes puedan interactuar y fortalecerse en beneficio de Europa, de sus estudiantes y de sus ciudadanos en general” (en Villa, 2004: 274).

Un año después, en 1999, un grupo de ministros de educación de 29 países⁷⁴ de la Unión Europea, entre los que se encontraba España⁷⁵, reunidos en la ciudad de Bolonia diseñó el que sería el futuro Espacio Europeo de Educación Superior⁷⁶ (2010). Los objetivos que se perseguían estaban vinculados a la comparación entre sistemas de educación superior, al diseño de estructuras basadas en dos ciclos, al establecimiento de un sistema de créditos, a la promoción de la movilidad, al fomento de la cooperación para asegurar la calidad y a la promoción de la dimensión europea. Para Goñi (2005) la relevancia de la Declaración de Bolonia se encuentra en el tipo de decisiones tomadas así como en el número de países que la firman, mientras que para Michavila (2011: 17) “la suma de voluntades que sintetiza la palabra Bolonia es un hecho excepcional en la historia de la educación superior europea”, destacando la ruptura con una inercia que duraba ya 50 años así como la relevancia del cambio de tendencia que se proponía para las instituciones universitarias.

El informe en el que se recogen las metas principales fue firmado en Praga (2001) y apunta a la necesidad de “mejorar la calidad y la efectividad de la educación, facilitar el acceso a la educación a los diferentes sistemas educativos, adaptar la educación y la formación a un mundo en constante cambio en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje se extiende durante todo el proceso vital, fortalecer la cooperación entre los países europeos o facilitar la adquisición de competencias clave” (en Caballero, 2007: 168). Más adelante, en 2005, en la ciudad de Bergen se firma un documento que pone de relieve tres cuestiones: el compromiso de coordinar las políticas nacionales, la insistencia en la dimensión social de la educación como bien público y el papel fundamental que juegan instituciones de educación superior, profesores y alumnos⁷⁷. Todo ello supone, para Villa (2004: 280), “cambios en la forma en que las Universidades europeas desarrollaban el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

El brazo normativo de estos cambios en nuestro país es la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades⁷⁸ (LOU), en la que puede leerse que “se diseña la moderna arquitectura normativa que reclama el sistema universitario español para mejorar su calidad docente, investigadora y de gestión”. En todo caso, conviene tener en cuenta que no se trata de un proceso sencillo ni fácil, pues estamos hablando de una reforma universitaria, y aunque

López (2007: 51), coherente con esta visión, sostiene que el proceso de convergencia “aspira a respetar la diversidad y evitar la homogeneización”.

⁷⁴ Hasta llegar a un total de 47 países, que se han ido sumando en los acuerdos sucesivos: declaraciones de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009) y Budapest-Viena (2010).

⁷⁵ En nuestro país la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior tiene lugar con el Real Decreto 1393/2007, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

⁷⁶ En adelante, EEES.

⁷⁷ Marcellán (2005) señala que el reto es *realmente* implicarles y no limitarse a resaltar su importancia. Más adelante nos haremos eco de los principales análisis al respecto del papel de las Universidades y del profesor universitario.

⁷⁸ Posteriormente se promulga la Ley Orgánica 4/2007, de 12 abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOMLOU).

los cambios estructurales hayan tenido lugar, conviene considerar que éstos no son ni mucho menos suficientes, como ya ha demostrado en distintos momentos la Historia de la Educación; así, se ha señalado que “la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento, y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza” (Morin, 1999: 21), algo que en este contexto debemos poner en cuarentena. Así, debemos tener en cuenta que “las reformas realmente se implantan cuando sus principios se integran, se apropian, lo cual exige tiempo de maduración, convicción, seguridad y desarrollo de procesos formativos adecuados” (Gimeno Sacristán, 2006: 4). El modo como se han desarrollado los cambios derivados de la creación del EEES hacen dudar que verdaderamente se haya producido una comprensión y una aceptación auténtica tanto de las intenciones como de las modificaciones propuestas, por lo que de algún modo podemos decir que está por ver hasta qué punto esto se experimenta de forma colectiva como una oportunidad para la mejora.

Diversos autores han definido el propósito del denominado proceso de convergencia. Así, Fidalgo y García Sánchez (2008: 44) señalan que el EEES “se plantea como meta la consecución de un Sistema Universitario de calidad y excelencia⁷⁹ garantizada y acreditada a todos sus niveles, accesible para toda la población, y a lo largo de toda la vida; un sistema abierto que posibilite el intercambio y la movilidad entre todos sus agentes, la colaboración, la cooperación; un sistema que esté abierto a las necesidades que la sociedad demande, que tenga en cuenta las cualificaciones necesarias, que se ajuste a la diversidad académica, de formación, con flexibilidad; un sistema que por su calidad, competitividad⁸⁰, su excelencia sea un atractivo y un punto de referencia en la formación de los ciudadanos a nivel mundial”. Contribuyendo a su clarificación, Trillo (2008: 31) define las coordenadas del EEES del siguiente modo: “limita al norte con el diseño curricular o los planes de estudio, al sur con las infraestructuras y recursos de las facultades, al este con el compromiso de los estudiantes y al oeste (por donde se pone el Sol) con el compromiso de los profesores”.

⁷⁹ Son diversos los autores que sostienen que existe un interés, en la investigación educativa, por desvelar cuáles son las dimensiones de la excelencia en la enseñanza, o la excelencia docente (si bien no existe una definición clara del término), pero los resultados de las investigaciones no influyen en la mejora de la práctica docente ni aportan pistas acerca de cómo conseguirla (Prieto, 2007). Esta autora presenta el modelo de excelencia docente diseñado por Kane, Sandretto y Heath (2004), del que destacamos que la reflexión sobre la práctica constituye el núcleo del modelo y se erige como la dimensión central que actúa sobre el resto de dimensiones: conocimiento sobre la materia, habilidades pedagógicas, relaciones interpersonales, relación docencia-investigación y características personales. Otros autores ya habían destacado el papel de los procesos reflexivos en la mejora de la propia práctica, como por ejemplo, Donald Schön.

⁸⁰ Sin ánimo de adentrarnos en la discusión respecto de los sistemas de clasificación internacionales de universidades, recogemos las contradicciones y los déficit que éstos sistemas muestran, basándonos en Foss y Lindblad (2010), tales como que la base de las clasificaciones reduce el trabajo, la vida y el rendimiento académicos, la infrarrepresentación de universidades que no utilizan el inglés como primera lengua, el privilegio otorgado a determinados campos científicos o la atención prestada a un género determinado de publicaciones. Se señala un cierto conservadurismo en el que la fama conseguida se traduce en puestos elevados en la clasificación y éstos se adoptan como criterios de prosperidad (Marginson, 2009, en Foss y Lindblad, 2010). Todo ello resulta crítico considerando que las clasificaciones podrían influir en el gobierno de las universidades para preservar la tradición antes que para favorecer la innovación. Y sin embargo, parece ser que la Unión Europea está apoyando la elaboración de otra clasificación internacional de universidades, de carácter multidimensional.

No son pocos los autores que destacan el cariz político de la implantación del EEES y cuestionan algunas de las motivaciones que han dado origen al proceso de convergencia, y en este sentido recogemos algunos comentarios que dan muestra de tal preocupación. Por ejemplo, Teichler (2006: 52) opina que “la Declaración de Bolonia aborda, predominantemente, la posición de Europa dentro del mundo” mientras que Pereyra, Luzón y Sevilla (2006: 123) creen que el EEES “se ha constituido en un peldaño más de la simbología de la construcción europea”. Asimismo se han realizado análisis que remiten a cuestiones de índole económica, tal como se deduce de la afirmación de Mir y Ferrer (2014: 246), quienes señalan que “los conflictos que se dirimen en la educación superior no son más que una parte de la crisis más general de la política y de la ciudadanía en el capitalismo global”. Apuntando los motivos de corte económico, Martínez y Viader (2008: 215) señalan que “en el fondo y en el principio del llamado proceso de Bolonia se encuentra una preocupación por la escasa aportación de las Universidades a la productividad de Europa”, mientras que la visión de Marcellán (2005) evidencia un compendio de razones, desde la conservación del patrimonio y de la diversidad cultural europea a la necesidad de ampliar la unión comercial y económica a la educativa, manteniendo además que las Universidades europeas cooperan entre sí para posicionarse ante la competencia con las Universidades americanas (tanto las que se encuentran en Estados Unidos como las que poseen campus en países europeos)⁸¹. Por su parte, Morales, Pardo y Álvarez (2010), destacan que el sentimiento de identificación con Europa y el incremento de las posibilidades de empleo entre egresados en la Unión Europea son motivos que se esconden tras la construcción del EEES. Por fin, Escudero (2006: 7) sostiene que “hacer del espacio europeo una de las economías más competitivas del mundo en la actual sociedad del conocimiento” es un objetivo sobre el que se ha puesto mucho énfasis, y advierte que puede entrar en contradicción con el objetivo de mejora de la

⁸¹ Esteve (2005), Morales, Pardo y Álvarez (2010) y Gijón y Crisol (2012) secundan esta idea: de hecho Pardo y Álvarez (2010) señalan que Estados Unidos acoge el 40% de los estudiantes universitarios extranjeros. Por su parte, Esteve (2005) recoge algunos fragmentos del comunicado realizado en el seno de la Comisión Europea (febrero de 2003) titulado “*El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*” del que el autor concluye que se produce una recurrente comparación del sistema universitario europeo con el norteamericano así como que se acepta una mayor dotación presupuestaria a cambio de rendir cuentas de las actividades desarrolladas por las universidades (en los ámbitos docente, investigador y de gestión), cuestión que abordaremos al hablar de calidad y acreditación. Por su parte, Hernández (2010: 25) define el interés concretando que “lo que se pretende es que las universidades europeas pongan su reloj al día para convertirse en un foco de atracción de estudiantes de todo el mundo. Porque esto tiene un valor añadido por la influencia que pueden ejercer los egresados, cuando vuelvan a sus países, y por los efectos que pueden tener en la economía de los estados europeos y en el bienestar de los ciudadanos”. En este sentido, Jiménez (2010) comenta que la *Estrategia Universidad 2015* constituye una ambiciosa apuesta por la internacionalización de nuestro sistema universitario (un objetivo perseguido desde la década de los noventa, según Gijón y Crisol, 2012), que se ha iniciado con la creación de los CEI (Campus de Excelencia Internacional), un programa que se puso en marcha en 2009 con el objetivo de incrementar la calidad y la competitividad internacional mediante la especialización de campus y la participación de instituciones dedicadas a la investigación y a la innovación en proyectos de excelencia liderados por universidades. En opinión de Azcárraga y Goñi (2014), cada una de esas tres palabras (campus, excelencia e internacional) encierra un engaño dado que un campus no puede aglutinar diversas universidades, parece haber tantos CEI como universidades públicas, con lo que no podríamos hablar de excelencia y finalmente no han sido reconocidas internacionalmente. En cualquier caso, para Gijón y Crisol (2012: 391), el proceso de internacionalización constituye una “línea de trabajo consciente de los sistemas universitarios”.

educación superior, algo que Gijón y Crisol (2012: 390) resuelven señalando que “obviamente conocimiento y economía son dos elementos absolutamente interrelacionados⁸², por lo que el proceso que comenzó hace una década es tanto económico como académico”.

En una línea más crítica, si bien entroncando con este último comentario, encontramos otros análisis del carácter político del proceso de convergencia. Por ejemplo, Madrid (2005: 50) señala que “nuevamente son las transformaciones del modelo económico (revolución tecnológica, globalización económica) las que presionan para que se produzcan cambios en todos los niveles académicos del sistema educativo”. A su vez, Ruiz Ruiz (2006) apunta en esa misma dirección y, si bien reconoce la necesaria relación entre Universidad y sociedad, sostiene que “este sentido funcional, circunstancial, de servicio, de la Universidad no puede suplantar la esencia de sus misiones clásicas, desvirtuando la realidad académica para desplazarla, en una concepción utilitarista del saber, de las funciones nucleares que constituyen su razón de ser y plenitud” (2006: 4). Asimismo Gros y Romaña (2005: 128) señalan que “con un panorama regido por la urgencia de la productividad, nos encontramos con una dificultad: mantener la idea de una Universidad que no sólo forme profesionales adaptados y competentes, sino personas inteligentemente abiertas, flexibles, justas y solidarias. Personas cultas y que sean capaces de seguir cultivándose”. Todo ello, como podemos deducir, sume a la Universidad en una “crisis de identidad” que requiere de una respuesta adaptativa para afrontar las demandas que se le plantean⁸³ (Ruiz, 2006: 5). Las valoraciones resaltadas con anterioridad, junto con las de estas cuatro autoras, representan lo que constituiría una función esencial de la Universidad, según Fernández Pérez (1992): la función de realizar crítica de la demanda social (dado que ésta no siempre es adecuada, y en este caso parece que son los motivos sociopolíticos y los económicos los que impulsan reformas de naturaleza educativa).

Considerando las críticas vertidas sobre las motivaciones inherentes al proceso de convergencia, aparentemente instrumentalistas como hemos visto, nos hacemos eco de una apreciación que va todavía más allá de la mera crítica a tales intenciones, y que dirige la mirada a las bases mismas sobre las que se asienta la Universidad. En un sentido ciertamente preocupante, Andrés y Manzano (2004) señalan que los criterios de unificación de la *Carta Magna de las Universidades Europeas*⁸⁴ se abandonaron en un segundo plano, sobre todo a partir del Consejo Europeo de Lisboa (2001), dando paso a motivaciones de corte económico. Para ilustrarlo, estos autores recogen la siguiente cita derivada de la comunicación de dicho Consejo: “Europa necesita excelencia en sus Universidades para optimizar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento y lograr el objetivo fijado en el Consejo Europeo de Lisboa de convertirse en *la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear*

⁸² Hablaremos de esta relación al analizar el papel de la sociedad del conocimiento en la educación superior.

⁸³ Las comillas son de la autora.

⁸⁴ Redactada y firmada en la Universidad de Bolonia el 18 de septiembre de 1988 por rectores de diversas universidades europeas, con motivo del IX centenario de dicha Universidad, recoge los principios fundamentales que dieron origen a la misma creación de las Universidades: garantizar la autonomía universitaria frente a los poderes político y económico, mantener la indisoluble asociación entre las actividades docente e investigadora, rechazar la intolerancia y fomentar el diálogo permanente y los lugares de encuentro, trabajar por el enriquecimiento entre culturas, sin fronteras y basar su actuación en el humanismo y el saber universal (en Andrés y Manzano, 2004).

*un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión social*⁸⁵ (en Andrés y Manzano, 2004: 271). Los autores señalan que el documento de Lisboa deja claro que el objetivo central de la enseñanza superior europea es “lograr que Europa constituya la economía más competitiva” (2004: 271). También profundizando en el cariz económico de las modificaciones que se pretenden, Ruiz Ruiz (2006) añade además que el Consejo Europeo de Barcelona (2002) abogaba porque los sistemas educativos europeos se convirtieran en una referencia de calidad mundial y sostiene que “el conocimiento superior, especializado, es un valor que cotiza al alza. Las grandes transformaciones socioeconómicas están favoreciendo la mercantilización y la industrialización de la enseñanza” (2006: 2). Para Gros y Romañá (2005: 129) “la Universidad tiene, pues, un reto muy importante, ya que pese a las múltiples presiones sociales, no puede convertirse únicamente en un objeto al servicio de la economía, al servicio de la demanda. No puede proporcionar únicamente saber útil al mercado”.

La Declaración de Bolonia parece ser, de algún modo, el resultado de un proceso de definición de las relaciones entre educación superior y sistema productivo. Autores como Michavila y Calvo (1998) mantienen que ya en los años 90 se apuntaba a la interdependencia entre mundo laboral y educación superior. Por ejemplo, en diciembre de 1994, en el seno de la Comisión de las Comunidades Europeas, se proponía la creación de un espacio europeo de las profesiones⁸⁶. En 1996, en una reunión en Dublín de directores generales de enseñanza superior, al respecto de los problemas que el mercado de trabajo plantea a los egresados, se propone estrechar lazos entre empleadores y educación superior⁸⁷. El peligro que se vislumbraba ya entonces era el de diseñar una Universidad por y para el sistema productivo, de modo que las exigencias de éste constituyeran el punto de partida para el diseño de la nueva enseñanza superior en Europa, como parecen opinar algunos autores, a tenor de las críticas señaladas. En este sentido, Michavila y Calvo (1998) nos recuerdan que la finalidad de la Universidad no es la de formar profesionales sino la de formar ciudadanos, algo con lo que parecen estar de acuerdo autoras como Gros y Romañá (2005).

Además de las críticas ligadas a los matices políticos y económicos presentes en la creación del EEES hemos encontrado otras, más relacionadas con la forma como se ha llevado a cabo el proceso. Uno de los autores más destacados respecto del cambio en las organizaciones, Gairín (2001: 636), señala que “la búsqueda de la mejora se ha tratado de conseguir tradicionalmente a partir de iniciativas del sistema educativo, mediante propuestas generales, de carácter estructural y con sentido homogeneizador que no permiten las respuestas diferenciales que las realidades concretas exigen”. A este mismo respecto y refiriéndose al EEES, Trillo (2008) efectúa un claro análisis de la cuestión, del cual recogemos la siguiente apreciación: “como espero haber sugerido, la hipótesis que manejo es

⁸⁵ La cursiva es del documento original.

⁸⁶ En nuestro país, en noviembre de 1995, el Consejo de Universidades valora la propuesta y define líneas de acción en ese sentido.

⁸⁷ De hecho, Michavila y Calvo (1998) hablan del cambio de perfil educativo solicitado por los empleadores y hacen referencia a la *Mesa Redonda Europea de Empresarios* (noviembre de 1994), que aprueba el Informe “Educación para los europeos: hacia la sociedad del aprendizaje”. Las carencias más importantes señaladas por los empresarios eran la habilidad para trabajar en grupo, el sentido de responsabilidad, la disciplina personal, la capacidad para la toma de decisiones, la capacidad de iniciativa, la creatividad y la curiosidad, la profesionalidad, la competitividad, el deseo de perfección y el sentido cívico de servicio a la sociedad.

que todo esto se hizo a espaldas de la comunidad educativa (...) y de forma absolutamente vertical. Dicho esto, no sé si respondió a un plan preconcebido o si a alguien se le fue de las manos. Tampoco sabría decir qué es peor, si lo uno o lo otro” (Trillo, 2008: 30). Esta apreciación pone sobre la mesa una de las condiciones esenciales en los procesos de cambio educativos que posteriormente analizaremos: la participación del profesorado.

En todo caso, la construcción del EEES ha sido contemplada desde el principio como una gran ocasión para el cambio. La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) señalaba en 2003 que “representa una gran oportunidad para impulsar la calidad⁸⁸ de las Universidades y, al mismo tiempo, un reto para nuestro sistema universitario” (2003: 1). Para Villamandos se asiste, ni más ni menos, a “lo que puede ser la revolución universitaria más importante desde la propia creación de las Universidades europeas” (2010: 30). Por otro lado, para autores como Escudero (2006), si bien la reforma es aparentemente estructural, los objetivos y las medidas necesarios “no son asépticos (...) está latiendo un modelo de Universidad, de formación profesional y de ciudadanía, así como diversas cuestiones que atañen al tipo de respuestas y relaciones que se piensa que esta institución debe sostener con la sociedad” (Escudero, 2006: 75), si bien para Rué (2008: 1) “cualquier propuesta de modificación de la actual formación superior no puede quedar en un simple maquillaje de lo existente”.

Sin embargo, y como es de esperar en relación a cualquier cambio, y más de esta envergadura, no existe unanimidad en la respuesta de los implicados, dado que no todos los agentes perciben la oportunidad como tal, como veremos más adelante. Al respecto, Morales Vallejo (2012: 23) sostiene que “unos han visto en este escenario una oportunidad para innovar y hacer más eficaces todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, otros muchos lo miran con un claro escepticismo y no falta quienes esconden en alabanzas una *resistencia pasiva* a todo lo que suponga un cambio tomado en serio”⁸⁹. Parece que debemos ser prudentes y asumir que las distintas visiones y percepciones respecto de la construcción del EEES no generan una respuesta favorable en todo el colectivo docente, por lo que la implicación puede ser desigual, aspecto que resulta vital considerar a tenor de lo que

⁸⁸ La calidad en la Universidad es un tema que se ha abordado con profusión en los últimos años y que, si bien escapa a nuestro objetivo, lo abordaremos brevemente un poco más adelante. La acreditación del profesorado y de las Universidades ha abierto un marco de discusión importante. Como muestra, Madrid (2005) señala que el acento puesto sobre las certificaciones y títulos pone de manifiesto el interés concedido a la expedición de títulos, como si, fuera de ello, la Universidad perdiera “su verdadero sentido” (2005: 52). La Declaración de Bolonia y su repercusión en nuestro país es un claro ejemplo, según esta autora, “de la importancia que se les concede a los diplomas universitarios y a su reconocimiento social” (Madrid, 2005: 53). En este sentido, Escudero (2006) señala que los sistemas de vigilancia externos u otros mecanismos de control y acreditación no tienen porqué contribuir a una mejora dado que los cambios en educación deben ser cambios culturales “si es que aspiran a resultar sustantivos, significativos y valiosos” (Escudero, 2006: 46). Tejedor ya había señalado con anterioridad que “el concepto de calidad en las organizaciones universitarias, debe superar la concepción normativa o prescriptiva de los estándares; el movimiento de la calidad, debe poner en énfasis en la mejora (control interno) más que en el control externo” (2003: 159), para lo cual deben desarrollarse genuinos programas de evaluación interna. En esta misma línea de valoraciones, Bowden y Marton (2011: 241) afirman que “dentro de las universidades y entre los profesores ha habido un fuerte escepticismo sobre los mecanismos de garantía de calidad, los cuales en ocasiones son vistos como si estuvieran a expensas de la calidad del aprendizaje del estudiante *per se*” (la cursiva es de los autores).

⁸⁹ La cursiva es del autor.

sabemos de los procesos de cambio e innovación⁹⁰, y que más adelante abordaremos. Escudero (2006) condensa muy bien todas estas cuestiones que acabamos de exponer cuando advierte que “el EEES está atrapado por una tupida red de presuntos objetivos legítimos y necesarios, al lado de otros que infunden sospechas, recelos y, para algunos, quizás intenciones aviesas, muy sutiles, obedientes a un orden mucho menos benevolente que lo que suele decirse. Como cualesquiera otra reforma, el EEES tendrá que soportar la tensión entre fuerzas a favor del cambio y fuerzas a favor de la continuidad” (2006: 4). Para este autor, la reforma podrá ser provechosa si se utiliza como excusa “para pensar, razonar, deliberar, concertar, fundamentar y decidir bien lo que ha de hacerse, por qué, para qué, cómo y bajo qué condiciones” (Escudero, 2006: 4-5). Todo ello deberá acometerse superando el individualismo⁹¹ que caracteriza la Universidad dado que una innovación “no puede ser asimilada si su *sentido* no se comparte” (Marris, 1975: 121). A este respecto, son diversos los autores que apuestan por la realización de esfuerzos institucionales; por ejemplo, Cruz Tomé (2003b: 36) considera que “la mejora de la calidad de la docencia exige un esfuerzo institucional y el compromiso personal e los profesores, pues ambos son complementarios y tienen que darse conjuntamente”. Desde una perspectiva distinta pero igualmente relevante, García García y Cotrina (2012) hablan de la necesidad de superar el oscurantismo

⁹⁰ Por ejemplo, una de las cuestiones que consideramos esenciales radica en el hecho de que “las innovaciones no pueden ser dispensadas como recetas” (Lieberman y Miller, 1986, en Randi y Corno, 2000: 171), lo que nos conduce a adoptar una perspectiva inevitablemente experiencial y contextualizada de la mejora de la docencia, en la que el profesorado genera experiencias de innovación, (contribuyendo a su propia formación), participando activamente de experiencias de innovación, en lo que Randi y Corno definen como “respuestas inmediatas al conjunto complejo de circunstancias en las que los profesores trabajan las exigencias inmediatas del aula”, señalando además que estas experiencias “no pueden esperar a la política y a la investigación para desarrollar y difundir las soluciones” (2000: 228). Todo ello pasa por considerar que las transformaciones sustanciales que deben producirse en la Universidad, referidas a la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, “exigen un compromiso personal de los sujetos implicados, una apropiación y una transformación interactiva entre las creencias y las prácticas” (Margalef, 2011: 12).

⁹¹ Michavila (2005) critica el voluntarismo en que se asienta con frecuencia la innovación docente, y nos recuerda que el imperante individualismo es una de las deficiencias del actual *modus operandi* de los profesores, una opinión que ya había manifestado con anterioridad Santos Guerra (1990: 30): “existe una concepción rabiosamente individualista de la enseñanza universitaria”. A este respecto, Michavila señala que “en la creación científica se habla con satisfacción de la organización de grupos de investigación y equipos de trabajo. Por el contrario, en las tareas docentes impera el individualismo” (Michavila, 2005: 40), algo que, tal como destaca Marcelo (2001, siguiendo a Bird y Little, 1986) priva a los docentes de la estimulación y el apoyo de los compañeros. Por su parte, Bolívar sostiene que “romper con el individualismo dominante en la docencia universitaria, heredero de una larga tradición liberal que entiende la profesionalidad como autonomía, para dar lugar a un trabajo conjunto, es una vía prometedora de mejora docente” (2007b: 90-91). También apuntaba en esta dirección De Miguel (1998), al señalar que la calidad de la enseñanza exige un proyecto común y una coordinación tanto en los objetivos como en los procedimientos. Por otro lado, Rodríguez Espinar (1994: 36) señala que “las funciones y tareas del profesor universitario se desarrollan en el marco de una gran paradoja: un trabajo individualista consecuencia del proceso de descubrimiento o generación de conocimiento, en medio de una multitud que en muchas ocasiones permanece distante y sin interacción alguna”. Por otro lado, Trillo (2008) arroja una visión distinta de la cuestión pero asimismo crucial, al señalar que “del mismo modo que un árbol no hace un bosque, la innovación que descansa sobre profesores individuales no caracteriza todavía al centro como tal” (Trillo, 2008: 39). En nuestra opinión, en cualquier caso, el aislamiento del docente no estimula la creatividad, puesto que uno no está necesariamente obligado a cambiar (de hecho una de las críticas más acervadas es la relativa al mecanicismo con que han operado algunos profesores universitarios).

pedagógico o las prácticas de puertas cerradas en aras a apostar por una cultura de la colaboración⁹² en la Universidad, que nos estimule a “ir generando dinámicas de trabajo que incidan en un ejercicio colaborativo y coordinado que otorgue sentido a un nuevo plan de estudio, de partida, fuertemente fragmentado” (2012: 410).

En nuestra opinión, las motivaciones que acompañan a la Declaración de Bolonia son, cuanto menos, sospechosas de perseguir intereses ajenos al terreno educativo. Los diferentes documentos revisados evidencian un cierto caos al respecto de lo que constituye el objeto de cambio, así como respecto de las razones que lo legitiman, y parece indiscutible que existen dimensiones distintas en el proceso de convergencia. Se habla de cambios en los ciclos, en los créditos, en el paradigma del proceso de enseñanza aprendizaje, así como de mejora de la productividad europea y de la calidad de la enseñanza, y al mismo tiempo se acentúa la necesidad de aprender a lo largo de la vida, de desarrollar competencias, de establecer canales adecuados para facilitar la movilidad de estudiantes y profesorado, de captar alumnos y de mantener los que ya forman parte del sistema universitario europeo, así como de reforzar la identidad y la cohesión de Europa y de incrementar la cooperación entre sistemas educativos. Todo ello implica, a nuestro parecer, que se confunde objetivos con medidas, o que se usan indistintamente, situándose en algunos momentos el análisis desde una perspectiva económica, otras desde la sociopolítica y otras desde la educativa. Ciertamente no nos parece que ello facilite cambiar nada, al menos para nosotros no está claro qué cambiar, por qué y cómo (más allá de nuestra propia opinión respecto de la educación superior). La legítima búsqueda de la calidad (con la preocupación focalizada sobre todo en los procesos de acreditación y verificación) o la más o menos necesaria adecuación de la educación superior a la sociedad actual no pueden liderar en solitario el proceso de cambio, si bien parece que a este respecto ya hemos llegado tarde. El EEES ha sido creado y los nuevos planes de estudio están en marcha, si bien suponemos que se requerirá tiempo para determinar cuál es el grado de éxito de esta iniciativa, entendido como consecución de objetivos del proceso de construcción del EEES que, insistimos, nos resultan ambiguos. Nos preguntamos si los motivos que han conducido a los cambios derivados de la Declaración de Bolonia realmente habrán supuesto modificaciones en el terreno educativo, de hecho, nos preguntamos si realmente se pretendía que se produjeran tales modificaciones (algo que ha sido defendido más desde posicionamientos pedagógicos que institucionales, a nuestro parecer), y nos preocupa el hecho de que las necesidades socioeconómicas constituyan el filtro por el cual (y a pesar del cual) tiene lugar la toma de decisiones educativas.

La pregunta que cabe realizarse a continuación es, de *facto*, qué debe cambiar, y en este sentido cabe decir que se dan respuestas diversas que apuntan en una misma dirección: se reconoce el riesgo de realizar una reforma puramente estructural y se propone revisar los fundamentos mismos que han sustentado la educación superior hasta hace unos años. En el

⁹² Margalef (2005b) comenta que el trabajo en grupo es esencial para evitar las limitaciones de una reflexión personal e individual, como el autoengaño o la autojustificación. Por otra parte, cabe considerar sus diversos beneficios. James y McCormick (2009) señalan que “los encuentros cara a cara entre varios profesores contribuyen a crear capital social (apoyo mutuo y confianza) que promueve el intercambio de capital intelectual (ideas, prácticas)” (en Margalef, 2011: 25).

*Informe Universidad 2000*⁹³ coordinado por Josep M. Bricall, ex rector de la Universidad de Barcelona, sobre la situación de la Universidad española⁹⁴, se sostiene que “los cambios y las nuevas demandas sociales hacen que en la Universidad el aprendizaje adquiera progresivamente más protagonismo: en el binomio enseñanza aprendizaje es imprescindible poner el énfasis en este último aspecto, entendiendo la enseñanza como un sistema para facilitarlo; como un medio más que como un fin en sí mismo” (2000: 16), lo cual resulta ser, para la enseñanza superior, una propuesta aparentemente novedosa, debido al carácter tradicionalista de gran parte de las prácticas educativas universitarias. Al respecto de esta cuestión, Morales Vallejo (2012: 27) sostiene que “el viaje a Bolonia es un viaje a *Anglosajonia*”⁹⁵, haciendo referencia al hecho de que este “nuevo paradigma”⁹⁶ procede de la cultura académica anglosajona. La novedad, en opinión del autor, es relativa, ya que bien podría hablarse del énfasis puesto en la necesidad de cambio y en las consecuencias que, para las prácticas docentes y la Universidad en general, podrían suponer.

A propósito de la definición del objeto de cambio, en el año 2006 el Ministerio de Educación y Ciencia se pronunciaba en la siguiente dirección: “el sistema universitario español debe emprender una profunda reforma en muchos aspectos, en concreto, en la

⁹³ Rodríguez Gómez (2001) señala que este informe surgió del encargo de la CRUE para la realización de un diagnóstico y una propuesta de recomendaciones para mejorar la educación superior en España.

⁹⁴ Varios autores han hablado de la crisis de la Universidad a nivel global. De nuevo recurrimos a Michavila y Calvo (1998), quienes hacen referencia al desajuste existente entre Universidad y sociedad, y sintetizan las principales exigencias del momento, como el cambio de perfil educativo solicitado por los empleadores, la libre circulación de trabajadores de la Unión Europea o la necesidad de aprender a lo largo de la vida en una sociedad caracterizada por el desarrollo científico y tecnológico y por economías de evolución imprevisible. Cruz Tomé (1999) mantiene que las dificultades actuales de la Universidad se vinculan a la nueva idea de Universidad, a la diversidad del alumnado, a la mundialización en el intercambio de conocimientos, a las nuevas posibilidades de intercambio y comunicación, a la exigencia de rendir cuentas/eficacia y a la renovación de contenidos y metodologías. La autora defiende, por todo ello, la profesionalización del docente universitario, cuestión que abordaremos más adelante. Por su parte, López Noguero (2005) señala como posibles causas la masificación en las aulas, el desempleo en los egresados, la pérdida de monopolio de la enseñanza superior, el desequilibrio de categorías entre titulados, la no adaptación a la sociedad actual, la endogamia existente en el seno de las universidades, la didáctica empleada, la deuda acumulada, etc. El mismo denominado *Informe Bricall* habla de inadaptación, y de cómo las dificultades financieras por las que pasan las universidades han hecho emerger un conjunto de problemáticas muy arraigadas. En este contexto, Michavila y Calvo (1998: 82) se preguntan “¿quién puede pensar que la Universidad tradicional, con sus sólidas enseñanzas, magistralmente impartidas por profesores que las aprendieron hace cuarenta años, puede dar una respuesta satisfactoria?”.

⁹⁵ La cursiva es de Morales Vallejo.

⁹⁶ Las comillas las hemos utilizado con el propósito de enfatizar que el nuevo paradigma no es tan nuevo en educación. A este respecto, Benedito (1987) sostiene que la Escuela Nueva representa el antecedente de la actividad del alumno mientras que Navaridas (2004) sitúa en la Escuela Nueva, la teoría del aprendizaje significativo, el constructivismo y las aportaciones de Piaget y Vigotsky así como en los estudios cualitativos de Marton, Svensson, Ramsden, Entwistle o Biggs, que destacan el papel de los aspectos contextuales y su percepción por parte de quien aprende (aspectos que serán revisados posteriormente) los antecedentes del cambio de paradigma en la enseñanza superior, si bien como señala el mismo autor “nos resulta difícil determinar si las estructuras didácticas que surgen y se recomiendan en el seno del nuevo escenario universitario para la mejora de la práctica educativa pueden considerarse totalmente novedosas e innovadoras o, por el contrario, si simplemente son el reconocimiento formal de modelos mucho más antiguos” (Navaridas, 2004: 13). Estamos de acuerdo en que la novedad no está en la naturaleza de las propuestas, sino en el reconocimiento cuasi unánime de la necesidad de integrarlas en el marco de la enseñanza superior.

estructura y organización de las enseñanzas y en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, de forma que respondan las demandas de la sociedad actual” (MEC, 2006a: 4). A este respecto, De Azcárraga y Goñi (2014: 10) señalan que las universidades deberían estar “más al servicio de la sociedad y menos de sí mismas”. Sin embargo, cabe considerar la novedad que esto supone en el terreno de la educación superior, motivo por el que se ha afirmado que “carecemos de experiencias propias en el ámbito universitario y de referentes formativos desde los que orquestar el cambio cualitativo de la práctica educativa que se demanda” (López, Pérez García y Rodríguez, 2015: 181), lo que significa que no será un cambio sencillo.

Bastantes autores, como veremos más adelante, apuestan claramente por una revisión de los aspectos pedagógicos de la Universidad, si bien no son los únicos a los que se refieren⁹⁷. Por ejemplo, Michavila y Zamorano (2007: 32) apuntan que “la implantación de una nueva estructura de ciclos y la incorporación de nuevos objetivos académicos consensuados y asumidos en Europa son elementos necesarios pero no suficientes. La Universidad debe aprovechar la oportunidad del cambio para renovar sus metodologías educativas y las herramientas pedagógicas”. También Petriz (2007) parece estar de acuerdo con esta visión y, vislumbrando ciertos riesgos, señala que “si bien a través de los medios de comunicación ha trascendido la importancia de la reforma estructural, socialmente debe preocupar más la renovación docente, porque incide en la interacción estudiante-profesor para la generación de aprendizaje” (2007: 1).

La actualización de las metodologías en la Universidad configura, en cierto modo, la cara operativa del cambio: lo que hacen docente y alumno debe redefinirse, a la luz de una profunda revisión del papel otorgado al aprendizaje en el contexto universitario, tanto por lo que respecta a su importancia como por lo que respecta a su naturaleza. El MEC apuntaba que “el diagnóstico de la situación actual podría sintetizarse afirmando que la reforma de las metodologías educativas se percibe como un proceso que es imprescindible abordar para una actualización de la oferta formativa de las Universidades españolas” (MEC, 2006: 7), lo que para Bolívar (2007a: 5) significa que la reforma “debe alcanzar el meollo de la actividad universitaria, que radica en la interacción profesor-estudiantes para la generación de aprendizaje”, es decir, en la metodología. O tal como De Miguel (2006a: 19) propugna: “los escenarios y las metodologías de la enseñanza universitaria deben experimentar una profunda renovación (...) lo que conlleva que tanto la planificación como la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo asumiendo este punto de vista. De ahí que el denominado ‘cambio de paradigma del proceso enseñanza-aprendizaje’ se establezca como uno de los objetivos prioritarios a tener en cuenta en el diseño de los nuevos planes de

⁹⁷ Por ejemplo, recientemente, De Azcárraga y Goñi (2014) han participado de la Comisión de Expertos para la Reforma Universitaria, que emitió un informe titulado “Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español” que fue elaborado tras la consulta a representantes vinculados con la educación y la Universidad (ello incluía representantes políticos, agentes sociales y universitarios). En este trabajo se localizan cuatro ámbitos de mejora que no podremos desarrollar pero que creemos conveniente citar: a) la duplicidad de centros de enseñanza y la falta de especialización de las universidades que conduce a la ineficiencia de los recursos; b) el sistema de selección del personal docente e investigador (PDI); c) el deficiente uso de la autonomía universitaria y el desvío de la idea de servicio público, y d) la mejora de la financiación, tanto por lo que se refiere a la suficiencia de las universidades como a la mejora de la investigación.

estudio”⁹⁸. Sin embargo, Zabalza (2006) no cree que exista un modelo docente propio del EEES, sino más bien al contrario: se abren diferentes posibilidades en el modo de afrontar la tarea docente, si bien siguiendo unos “parámetros formativos comunes” (2006: 46), básicamente bajo la premisa de una docencia fundamentada en el aprendizaje. Así pues, se concreta una de las demandas señaladas por diversos autores (por ejemplo, Fidalgo y García Sánchez, 2008; Figueroa, Gilio y Gutiérrez, 2008; Martínez y Viader, 2008; González y Raposo, 2008; Caballero, 2007; Michavila, 2007; De Miguel, 2006b; Rodríguez Rojo, Palomero y Teruel, 2001): los métodos de la enseñanza superior han de ser revisados en profundidad, lo que define una de las necesidades del sistema universitario: “conocer un amplio abanico de estrategias de enseñanza y aprendizaje resulta del todo importante para transformar e innovar en nuestra práctica educativa en el aula” (Navaridas, 2004: 53).

Toda esta actividad crítica y propositiva a la vez hizo que en abril de 2005 se creara en el seno del Ministerio de Educación y Ciencia la “Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad”⁹⁹, que presentó un informe¹⁰⁰ en el que se aportaban resultados significativos, tales como que más de la mitad de las Universidades españolas considera importante la relación entre la metodología docente y el aprendizaje de calidad (objetivo reiterado en diferentes puntos del informe), y que de ellas, el 90% ha puesto en marcha planes para la renovación metodológica. En este informe se señala también que, a diferencia de los países europeos, las mejoras educativas que se introducen en la Universidad española tienen carácter voluntarista y cuentan con escasos apoyos institucionales, si bien compartimos con ellos los pocos incentivos a la labor docente: “el esfuerzo pedagógico no tiene más repercusión que la satisfacción personal por el trabajo bien hecho” (Michavila y Zamorano, 2007: 36).

En cualquier caso, Imbernón (2000) señala que la mejora de la docencia universitaria no depende sólo de la metodología utilizada sino de la implicación institucional y del colectivo docente, y que “tratar únicamente los aspectos técnicos de la docencia universitaria, como una cierta pasión en lo metodológico como cura de todos los males académicos, puede llevarnos a una inducción a la obsolescencia o a una visión estereotipada del conocimiento pedagógico” (Imbernón, 2000: 44). En este sentido, parece que la misma documentación derivada de la configuración del EEES favorece el desconcierto, y así lo considera López López (2007), quien remarca el hecho de que los acuerdos subrayaban la importancia del nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje y en las competencias pero en realidad se centraban fundamentalmente en señalar los cambios estructurales y organizativos, prestando escasa atención “a la reconversión cualitativa que debiera acompañar a este proceso de convergencia y que afecta más directamente a los profesores y a la propia práctica docente” (2007: 52).

⁹⁸ Las comillas son del autor.

⁹⁹ Por cierto, en el informe *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad* (2006) se señala que España podría encontrarse con mayores dificultades para el cambio puesto que nuestro sistema es más rígido que el de otros países así como el hecho de que en el resto de países se tiene más en cuenta la participación del alumnado.

¹⁰⁰ Las treinta medidas que la Comisión recoge en su Informe se articulan en una serie de ejes: compromiso institucional con la renovación metodológica, formación del profesorado, establecimiento de dispositivos de evaluación y mejora, adopción de referentes y modelos, estimulación de programas de innovación, dotación de recursos para la docencia y previsión de programas de incentivos.

Algunos autores se han propuesto definir el objeto del cambio desde una perspectiva enriquecedora y no restringida. Por ejemplo, para Rué (2004b: 44), “el tipo de cambio que se está gestando se interroga en primera instancia sobre la relación entre los ciudadanos y el conocimiento, sobre su reproducción y su transferencia a la vida productiva y social y sobre la eficiencia de los modelos de dicha transferencia, así como sobre el desarrollo del conocimiento y el modo cómo hacerlo”, mientras que Escudero (2006: 2) subraya la oportunidad para hacer de la educación universitaria “un lugar de pensamiento y decisiones pedagógicas, todavía más ocupado que hasta la fecha en asuntos como qué formación debe propiciar a los estudiantes, cómo ha de organizarse y ser provista como un servicio público de reconocida relevancia científica, social, cultural, humana y profesional”. Desde la perspectiva de la formación de maestros esta cuestión resulta esencial, ya que se nos encomienda preparar a los docentes que estarán al frente del sistema educativo durante los próximos años, lo que supone hacer frente a un dilema importante en el contexto de nuestra motivación particular: qué docente deseamos y debemos formar.

Son varios, como vemos, los autores que van todavía más allá en su propuesta sobre el cambio, superando la idea de efectuar modificaciones sólo a nivel estructural y metodológico. Así, desarrollando planteamientos desde el cuestionamiento de la misión y función educativa de la Universidad, cabe citar a Rodríguez Rojo, Palomero y Teruel (2001: 18) quienes sostienen que “los cambios en la metodología didáctica no conducen por sí solos a un cambio de paradigma”, lo que quiere decir que la renovación metodológica, por sí misma, “no conduce necesariamente a un cambio de valores, ni contribuye tampoco al desarrollo humano y sostenible de los pueblos, objetivo prioritario y obligatorio de toda institución universitaria” (2001: 19). No obstante parece ser que se requiere algo más, tal como afirman Palomero y Torrego (2004), al señalar que “una verdadera reforma universitaria exige cuestionarse el papel que debe desempeñar la Universidad y su profesorado en un mundo globalizado, que está incrementando las brechas sociales. Exige, asimismo, preguntarse por los grandes objetivos de la educación y de la formación del profesorado” (2004: 25). En este sentido acaso Barnett (2001: 266) concretiza con mayor énfasis al sostener que “la educación superior es, necesariamente, un proceso de llegar a ser. La pregunta es: ¿llegar a ser de qué manera?” tema fundamental el señalado por Barnett si tenemos en cuenta que formamos maestros y que, en ese proceso, el desarrollo personal resulta esencial; en cambio Madrid (2005) propone aprovechar esta oportunidad para orientar el cambio hacia la formación para la vida, sin enfrentar producción y conocimiento¹⁰¹. A este respecto, Barnett (2001: 49) sintetiza la misión de la Universidad: “la sociedad moderna depende del conocimiento, su transmisión, comprensión, aplicación, acumulación, análisis crítico y desarrollo. Las instituciones de educación superior son las únicas encargadas de cumplir con todas estas funciones”, lo que significa que deberíamos partir de la asunción de estas funciones desde la misma Universidad. Finalmente, la UNESCO (1998) atribuye a la Educación Superior las misiones (entre otras) de educar, formar, investigar y prestar servicios a la comunidad; brindar oportunidades de formación a lo largo de toda la vida; asegurarse de formar ciudadanos altamente cualificados y responsables, y contribuir a proteger y preservar los valores de la sociedad.

¹⁰¹ Profundizaremos en este debate al hablar sobre el papel de las competencias en los planes de estudio.

La renovación metodológica propuesta, y los cambios en la actuación del docente en las aulas universitarias, constituyen la herramienta al servicio de unos propósitos que deben concretarse en el contexto de la formación de maestros. Creemos que la construcción del perfil no ya profesional sino personal del futuro maestro requiere de visiones compartidas y de espacios de reflexión, y por ello de la participación y la implicación del profesorado universitario. Así, una vez asumida la reforma de corte estructural conviene asumir el cambio de naturaleza pedagógica, (si bien sabemos que una y otra debieran discurrir paralelamente, tal como analizaremos, somos conscientes del hecho de que no ha sido así), lo que significa tomar decisiones no sólo respecto de cuál es el marco metodológico más adecuado para trabajar los contenidos sino preguntarse cuál es el perfil de docente que se pretende formar. Las decisiones respecto de cómo enseñar sólo pueden resultar útiles si previamente nos hemos cuestionado para qué formamos maestros y cómo deben ser esos maestros lo cual, por otro lado, requiere de un abordaje colegiado y no individualista.

Una vez dibujadas las principales orientaciones respecto del cambio que supone la construcción del EEES, queremos detenernos a valorar las implicaciones que el proceso de convergencia tiene. A este respecto, Goñi (2005: 20) sostiene que “el EEES es una situación novedosa donde curiosamente lo que nunca ha sido importante, es decir, la reflexión sobre la docencia, se está convirtiendo en tema de discusiones, artículos, jornadas, ponencias, cursos, etc.” de tal modo que “lo que estaba fuera de escena y en penumbra ha salido a la luz de los focos”. El autor nos hace notar la relevancia de los planteamientos que están teniendo lugar con motivo de la creación del EEES, en el que una parte de los profesores consagrados a la enseñanza superior están, de alguna manera, removiendo parte de lo que constituye la esencia de la educación superior hasta la fecha. A pesar de esto, conviene tener en cuenta valoraciones como la de Rué et al. (2013), quienes mantienen que el proceso de convergencia “se ha querido impulsar mediante referentes de naturaleza institucional y *productiva*, con orientaciones de orden técnico y en muy poco tiempo. Los diversos agentes en las universidades, desde rectores hasta profesores, se han visto constreñidos a cambiar elementos clave de la cultura precedente mediante referentes conceptuales y prácticos en los que no se reconocían”¹⁰² (Rué et al., 2013: 130). Parece ser que conviven como buenamente pueden la apuesta por una revolución en el seno de la universidad junto con una maraña de obstáculos, barreras y resistencias, que analizaremos con posterioridad.

En todo caso, esta idea de cambio que venimos comentando no es nueva y sobrevuela la Universidad española desde hace ya unos años, o por lo menos su origen no es tan reciente¹⁰³, de forma que parece que no hayamos abandonado un bucle o que estemos permanentemente viviendo un *déjàvu*¹⁰⁴. Por ejemplo, Michavila y Calvo (1998) sostienen que la idea de que debe producirse una renovación en la Universidad constituye, de algún modo,

¹⁰² La cursiva es de los autores.

¹⁰³ Palomero sitúa en la *Institución Libre de Enseñanza* el origen de la preocupación por la formación psicopedagógica del profesorado, con F. Giner de los Ríos a la cabeza: “en él están las raíces de un movimiento pedagógico que viene emergiendo con fuerza en la Universidad española desde hace unos años” (Palomero, 2003a: 24). Por su parte, Michavila y Calvo (1998) califican la obra llevada a cabo por la *Institución Libre de Enseñanza* de “excelente obra de anticipación a su tiempo” (1998: 28).

¹⁰⁴ Si bien no podemos hablar por boca de nuestra propia experiencia, sí hemos localizado referencias ciertamente remotas y de origen diverso que apuestan por semejante cambio.

un tópico. Para ellos, la Universidad (no sólo la española) no satisface las demandas de capacitación profesional, por lo que en su día ya apostaban por el cambio y la renovación, y así lo manifestaban: “los desajustes aludidos son reminiscencias de tiempos pasados, demasiado presentes como para que puedan ser ignorados” (1998: 82).

Por otro lado, y pese a la aceptación de la necesidad de cambio, existe un reconocimiento generalizado de que el momento actual no suponga, finalmente, un avance en el proceso de mejora de la enseñanza universitaria, en el sentido que “la simple convergencia de las titulaciones no implica una reforma en la Universidad, ni una mejora de su calidad educativa” (Palomero y Torrego, 2004: 25), ya que como bien señala Goñi (2005: 20) “no es lo mismo confluencia europea que reforma universitaria y en el peor de los casos podría darse la primera sin la segunda”. De hecho, Morales Vallejo (2012) señala que no está del todo claro que el nuevo modo de hacer las cosas sea la consecuencia de un nuevo modo de pensar. Esta serie de afirmaciones están arraigadas en el conocimiento que se posee acerca de la naturaleza del cambio en educación y en la cultura de la Universidad (ese “paquidermo institucional”, en palabras de Zabalza, 2002: 146), por lo que algunos autores advierten que existe el riesgo de que no se produzcan verdaderas transformaciones. En el prólogo del ya citado *Informe Universidad 2000* se señala de forma taxativa que “la tentación de no tocar nada es, pues, tan atractiva como suicida”. Por otro lado, Rué (2004c) sostiene que debemos evitar que se produzca un cambio que suponga únicamente una adaptación a la nueva situación, por lo que “será necesario apuntar hacia unos procesos de elaboración que rehúyan cualquier tipo de tratamiento burocrático del problema, sin ir más al fondo de las cuestiones” (Rué, 2004c: 179). Asimismo, Escudero (2006: 46) señala que “las normativas legislativas suelen tener escaso poder transformador” y que, si bien se ha desarrollado un cuerpo considerable de legislación, los retos apuntan en dos direcciones: convertir la normativa europea en objetivos educativos significativos y promover realidades institucionales capaces de diseñar y desarrollar los cambios (Escudero, 2006). Del mismo modo, Madrid matiza que el cambio no debe estar apoyado en el voluntarismo sino que “se precisan también *decisiones políticas* con el fin de *cambiar las condiciones institucionales y el currículum de la Universidad*”¹⁰⁵ (2005: 55). Este interés lo comparten muchos autores, para quienes el proceso de construcción del EEES requiere un cambio de mentalidad de los agentes implicados, en especial en relación a la función docente del profesor universitario (por ejemplo, Rodríguez Rojo, 1999; Herrán, 2001; Cruz Tomé, 2003a; Palomero, 2003; Fernández March, 2006; Bolívar, 2007b). Es decir, no sólo debemos tener claro qué debemos cambiar y hacia dónde debemos dirigirnos sino qué medios y mecanismos deben ponerse en marcha para asegurar el éxito de tal misión, más allá del cumplimiento de los requerimientos normativos y burocráticos. Parece ser que el cambio de mentalidad y la participación activa del profesorado constituyen un eje único, esencial, por lo que abordaremos esta cuestión más adelante.

La preocupación por el lugar que ocupa el aprendizaje en la Universidad, por la naturaleza de las prácticas educativas y por las metas educativas a las que se aspira se manifiesta en el hecho de que la mejora de la calidad constituye el núcleo de gran parte de las publicaciones que se han realizado al respecto del proceso de convergencia, elevándose

¹⁰⁵ Las cursivas son de la autora.

todo ello, como hemos visto, a la categoría de novedad. Hemos constatado en la literatura revisada que la idea de cambio se encuentra asociada siempre al término calidad de un modo tal, que Bowden y Marton (2011: 239) señalan que “ningún autor que durante los últimos años del siglo XX haya descrito cualquier organización, hubiera sido capaz de omitir la palabra ‘calidad’¹⁰⁶”. Este interés por la búsqueda de la calidad en la enseñanza superior tampoco es reciente, si bien se está abordando con profusión en los últimos años¹⁰⁷ (también al amparo de requerimientos normativos), y en el *Informe Universidad 2000* se señala que “la conjugación de la autonomía universitaria con la responsabilidad social halla en la evaluación de la calidad el medio más adecuado para equilibrar y armonizar ese binomio” (2000: 361). En concreto, hace más de treinta años que Benedito (1977: 126) indicaba que “hay que buscar y encontrar nuevas alternativas que permitan elevar la calidad de la enseñanza superior” y algo más tarde, Quintanilla, en los años noventa, apostaba por atender a la calidad de la enseñanza universitaria, a la formación del profesorado universitario y a la evaluación de su actividad docente y mantenía que “el problema, en todo caso, no será iniciar la modernización de la Universidad, sino mantener en el futuro una *tensión permanente por la mejora de la calidad*”¹⁰⁸ (1995: 133).

La calidad¹⁰⁹ en educación superior constituye, así, uno de los ejes clave del proceso de construcción del EEES, y para Escudero (2006: 13) “se ha convertido en el astro rey de las políticas” (2006: 13), constituyendo un “imperativo estratégico al que todos hemos de atenernos y por el que todo el mundo ha de luchar”. En este contexto, Apodaca (2001: 368) destaca el “papel crucial que está llamado a desempeñar la evaluación en las nuevas políticas de la educación superior española y europea” apuntando asimismo que “los cambios

¹⁰⁶ Las comillas son de los autores.

¹⁰⁷ Hernández Pina (2014) señala que desde la firma de la Carta Magna en 1988, y de la Declaración de Bolonia en 1999 la calidad del sistema educativo e institucional se ha convertido en un ámbito de especial relevancia, junto con el desarrollo de programas formativos.

¹⁰⁸ La cursiva es del autor.

¹⁰⁹ Escudero (2006) recoge las cuatro acepciones del término calidad: calidad como excelencia (propiedades que conceden carácter extraordinario a un servicio o producto), calidad como adecuación a estándares comunes y preestablecidos (niveles de logro o de rendimiento), calidad como capacidad institucional de establecer las propias metas y lograrlas con eficacia (capacidad de las organizaciones para determinar y lograr los propios objetivos) y calidad como compromiso ético de provisión de servicio público de la educación (consideración de los derechos de la ciudadanía). La calidad como adecuación a estándares es la que se liga a la acreditación y para este autor “no es una cuestión baladí la relativa a quiénes son los actores y fuerzas que tienen en sus manos el poder de fijar los niveles de referencia o los criterios; cuáles son las ideologías desde las que se define y formaliza la bondad o el valor de aquello a lo que se apliquen y, por extensión, cuáles pueden ser los intereses de clases sociales, colectivos o grupos que puedan quedar mejor o peor reconocidos y atendidos con ellos” (2006: 21). Bowden y Marton (2011) mantienen que la ligereza con la que se usa el término calidad induce a pensar que su significado se conoce y se comprende, si bien en opinión de estos autores, esto no es nada común y señalan que cuando se habla de calidad ésta puede referirse a multitud de aspectos, por ejemplo, si las universidades están bien o mal administradas, si presentan un elevado o un bajo perfil investigador, si están bien relacionadas con el mundo de los negocios y de la industria, si los egresados consiguen empleo con facilidad, si fomentan el crecimiento personal, si son rentables desde el punto de vista financiero, etc. Además, estos autores sostienen que no todas “estas calidades” correlacionan, de modo que no es suficiente afirmar que tal o cual Universidad posee un nivel de calidad elevado. Aprovechamos la coyuntura para clarificar que nosotros nos centraremos únicamente en la calidad del aprendizaje y nos apoyamos de nuevo en Bowden y Marton, quienes señalan que “cualquier sistema de garantía de calidad educativa que esté realmente preocupado por mejorar la enseñanza, debe colocar en el centro a los estudiantes y su aprendizaje” (2011: 260).

y nuevas orientaciones metodológicas de estos procesos de evaluación están fundamentalmente provocados por factores de tipo socio-económico que la administración operativiza y traslada como imposición al sistema educativo” (Apodaca, 2001: 371). De forma resumida, el cariz político que subyace a la creación del EEES impregna también las políticas de calidad, en sus objetivos, procesos y resultados esperados, tal como veremos a continuación.

La ciudad de Bergen fue testigo en el año 2005 de la adopción de las medidas necesarias para el establecimiento de un sistema de garantía de calidad¹¹⁰. Existen diversas entidades vinculadas a esta misión, como la ENQA o la ANECA, de las que hablaremos posteriormente, pero no son las únicas entidades¹¹¹ comprometidas con las funciones de evaluación y acreditación¹¹² de la educación superior. El énfasis actual puesto sobre la garantía de calidad ha incrementado el marketing de las Universidades, en opinión de Dall’Alba y Barnacle (2007)¹¹³ por lo que no nos debe extrañar que Gros y Romañá (2005: 142) señalen, en este sentido, que “la calidad de la docencia ya no se expresa sólo en términos académicos sino de mercado. Se trata de un enfoque productivista”, tal como también señalan Rué et al. (2013: 128) al criticar que el modelo se haya diseñado “desde una metáfora técnica o industrial (producir, lograr el objetivo) y no pedagógica (generar, desarrollar)”. En un sentido parecido, y en continuidad con el matiz crítico que hemos dibujado con anterioridad, Palomero y Torrego (2004: 25) se preguntan “¿de qué estamos hablando, de calidad educativa o de política de mercado?”. Es de alguna manera lo que Quintanilla advertía hace ya unos años: que la Universidad estaría en el futuro sometida a presiones de tipo competitivo, a nivel regional, nacional e internacional, y que debería garantizarse que el aumento de la competitividad provocara un incremento de la calidad, si bien intentando evitar el peso que “pueden llegar a tener las presiones puramente

¹¹⁰ Fidalgo y García Sánchez (2008) citan aquellos aspectos que se concretaron en Bergen: establecimiento de unos estándares y directrices para la garantía de calidad, la introducción de un modelo de evaluación por pares y el principio de un Registro Europeo de Agencias de Calidad, así como la necesidad de cooperación entre agencias. Además, estos autores señalan que el objetivo de garantizar la calidad en la enseñanza superior se vincula a los diferentes ámbitos: docencia, investigación, gestión, profesorado, institución, etc.

¹¹¹ Marcellán (2005) nos proporciona algunos ejemplos: ECA (Consorcio Europeo de Acreditación), EUA (Asociación Europea de Universidades), ESIB (Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa) o EURASHE (Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior).

¹¹² “Procedimiento mediante el cual un organismo autorizado reconoce formalmente que una organización es competente para la realización de una determinada actividad, es decir, que los servicios cumplen unos requisitos específicos” (Ferreres, 2001: 111); “proceso por el que un programa educativo o institución provee información sobre su actividad y logros a un comité externo que, de forma independiente, evalúa tal información, en orden a emitir un juicio público sobre el valor y calidad de la institución o programa, a partir de unos estándares explicitados” (Rodríguez Espinar, 2001: 404). Competencia, organismo, cumplimiento, evaluación, calidad y reconocimiento serían las palabras clave que definirían este proceso. Al hilo de esta cuestión, algunos autores, entre los que se encuentran De Azcárraga y Goñi (2014), critican fieramente el sistema de acreditación del profesorado establecido por la ANECA hasta el punto de señalar que “todos los baremos son malos pero el de la ANECA es especialmente perverso” (2014: 8). Haciendo uso de una analogía futbolística, los autores señalan que la selección (del profesorado) se realizaría sin ver jugar a fútbol a los candidatos, entre otros aspectos que serán abordados cuando hablemos de la cuestión del docente universitario.

¹¹³ Estos autores comentan que las críticas actuales ponen el acento en cuestiones ya señaladas por Heidegger, quien cuestionaba la forma en que la educación estaba siendo instrumentalizada o corporativizada.

mercantiles” (Quintanilla, 1995: 139). Acaso de forma más radical, De la Herrán (2001: 26) señala que “la evaluación inválida de la docencia universitaria es uno de los problemas radicales de la Universidad” criticando al mismo tiempo el hecho de que la calidad de la docencia no atienda a criterios didácticos. Este aspecto ya había sido señalado por Fernández Pérez a finales de los ochenta, al reconocer avances en las infraestructuras materiales, administrativas y organizativas de las universidades pero criticando la poca atención prestada a la calidad de la enseñanza universitaria y ya en su día señalaba que “forzosamente pasa por la profesionalización¹¹⁴ pedagógica del profesor universitario, entre otras medidas” (Fernández Pérez, 1989: 13).

Por otro lado, De Miguel (1998) lamenta que la consecución de la calidad se entienda como una meta antes que como un camino, y manifiesta que “el problema del sistema actual establecido para evaluar la calidad de la docencia universitaria es que su utilidad es juzgada de distinta forma por profesores, alumnos y autoridades académicas” (1998: 69), de modo que desde la perspectiva institucional se asumen criterios de eficiencia, mientras que desde la perspectiva de alumnos y profesores, la finalidad primordial vendría marcada por la necesidad de mejora. Del mismo modo, De Miguel (2003) lamenta que la LOU no clarifique el significado de los términos calidad de la enseñanza¹¹⁵ y calidad del profesorado, limitándose a establecer los procedimientos para garantizarla (crítica compartida por otros autores, como Aciego, Martín y García, 2003), aspecto altamente llamativo, como también lo es el hecho de que en el programa DOCENTIA¹¹⁶ los indicadores deriven de “los resultados en términos de los objetivos formativos logrados, el desarrollo en los estudiantes de las competencias previstas en un plan de estudios y la opinión contrastada de estudiantes, docentes, responsables y egresados” (en Rué et al., 2013: 128). Apodaca (2001: 371) señala que “en cierta medida se trasluce una desconfianza en dos niveles complementarios. Por una parte en los propios implicados sustituyendo su juicio o criterio por datos cuantitativos aparentemente objetivos. Por otra, en la propia metodología de investigación”, algo que conduce al análisis del papel en el que quedan los procesos reflexivos en que deberían estar

¹¹⁴ J. Tejada (2002c: 63) recoge algunas definiciones de este término: “proceso socializador de adquisición de las características y capacidades específicas de la profesión” (Imbernón, 1994); “proceso autodirigido de profundización en las características de las profesiones (ocupación, vocación, organización, formación, orientación y autonomía)” (Heinz-Elmar, 1998). Por otra parte, cabe tener en cuenta la apreciación de Sarramona, Noguera y Vera (1998: 100), quienes nos recuerdan que “el concepto de profesión está socialmente construido, ni es neutro ni estrictamente científico; es en cada momento el resultado de un marco social, cultural e ideológico que exige ser estudiado en sus condicionantes sociales e históricos”.

¹¹⁵ De Miguel (2003) critica que la efectividad de la enseñanza se fundamente en una concepción tan restrictiva, que ignora el desarrollo integral y que se basa fundamentalmente en el saber. De ahí que se mida a través de resultados académicos “basados en el dominio de conocimientos nocionales y memorísticos” (2003: 17), ya que al evaluar el saber (acumulación de información) sesgamos la evaluación del progreso del alumno.

¹¹⁶ Programa de la ANECA que tiene por objetivo dar apoyo a las universidades en el diseño de mecanismos para valorar la calidad de la actividad docente y que contempla tres dimensiones: planificación de la docencia, desarrollo de la enseñanza y resultados (en Hernández Pina, 2014). Por cierto, acerca de este tema, Zabalza, Cid y Trillo (2014) señalan que cuando se pretende valorar la docencia lo que se hace es valorar al profesorado, algo respecto de lo que los autores señalan que “resulta difícil saber si son miradas bienintencionadas o no. Los propósitos explícitos contienen intenciones plausibles pero de casi todos ellos se pudiera hacer una segunda lectura mucho menos optimista” (2014: 39).

implicados tanto docentes como alumnos para la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación con estas cuestiones, coincidimos con Bowden y Marton (2011) en que la mejora de la calidad educativa debe considerar la calidad del aprendizaje del alumnado, algo que no queda representado en los resultados académicos, sino que pasa por “incluir los resultados de las experiencias de los estudiantes respecto de los cambios que se efectuaron, así como las consecuencias en su aprendizaje” (2011: 260). Ello nos remite a la siguiente apreciación de Fernández Pérez (1989), al respecto del modo como se lleva a cabo la evaluación de la calidad en la enseñanza superior basada fundamentalmente en indicadores cuantitativos. Este autor considera que debería institucionalizarse la evaluación cualitativa, dado que no es posible mejorar nada antes de saber qué es bueno y qué es malo en materia de enseñanza universitaria, y ello incluiría, en nuestra opinión, aspectos relativos a la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, y entrando en una cuestión relevante en los discursos actuales acerca de la Universidad, la calidad en educación superior no se entiende sin considerar la formación y la evaluación del profesorado universitario, es decir, que “para lograr una Universidad moderna, eficiente, de calidad, se ha de tener un profesorado capacitado, competente e ilusionado” (Benedito, 1983: 143), y tal como veremos, esa competencia no puede circunscribirse únicamente a la dimensión investigadora, si bien hasta la fecha el requisito normativo para acceder al cuerpo docente de la Universidad se centra exclusivamente en el polo de la investigación. En este sentido los autores consultados están de acuerdo en que conviene apostar por la formación pedagógica del profesor universitario, siendo de lógica la pregunta que se formula Fernández Pérez (1992: 23): “¿de qué sirve ‘otro’ plan de estudios si los profesores no son también ‘otros?’”¹¹⁷. Y por otro lado, parece indiscutible que “el hecho de poseer el título de doctor no garantiza el logro de formación alguna en lo que atañe a la capacidad docente, a la experiencia docente y menos a la familiarización con las técnicas y métodos empleados en la docencia (...) el recién doctorado se ha preparado para tener una aproximación adecuada al método científico, pero las condiciones exigidas para optar al título de doctor nada tienen que ver con la iniciación a la tarea de enseñar” (Informe Universidad 2000: 339).

De forma resumida, los principales dilemas con respecto de la búsqueda de la calidad en el contexto de la enseñanza superior atienden a la necesidad de compaginar la dimensión normativa o institucional y la dimensión docente o educativa, lo que de algún modo supone plantearse si esta pretendida calidad educativa ha sido maquillada o tamizada por las exigencias provenientes de la creación del EEES, al parecer más centrada en criterios de eficiencia. A nuestro modo de ver la búsqueda de la calidad debe pasar por la definición de varias cuestiones: qué Universidad se desea, qué profesorado constituiría un buen modelo para esa Universidad, qué se entiende por calidad de la enseñanza y qué se entiende por calidad del aprendizaje. Además todo ello pasaría por implicar al colectivo docente, de modo que asumiera como propia la meta de perseguir la mejora, o de lo contrario nos limitaremos a cumplir con requerimientos normativos que se centran en medir variables susceptibles de ser observadas de forma objetiva y en considerar (y con ello sesgar los resultados) únicamente a

¹¹⁷ Las comillas son del autor.

una parte del colectivo que participa de los procesos de enseñanza-aprendizaje (el alumnado, a través de los cuestionarios de satisfacción). De este modo, poner en marcha procesos de autoevaluación partiendo de la definición de las variables señaladas constituye, a nuestro modo de ver, una de las principales vías para la implicación del profesorado en los procesos de mejora que se espera acometer en la educación superior. Todo ello, en el contexto de la formación de maestros, implica además la necesidad de considerar qué modelo de maestro se pretende formar y de qué modo se está contribuyendo a ello. Y sin duda, ese proceso de definición del modelo que se persigue debe tener lugar al mismo tiempo que se definen las necesidades formativas del profesorado universitario y se concretan las líneas maestras de ese proceso de desarrollo profesional.

2.3. Definición de demandas en el proceso de convergencia

Las demandas derivadas del EEES han sido analizadas por diversos autores (Rodríguez Rojo; 1999, 2000b; Imbernón, 2000; Herrán, 2001; Tejada, 2002a; Torre y Barrios, 2002; Zabalza, 2002; Cruz Tomé, 2003b; De la Fuente y Justicia, 2003; Fernández March, 2003; Palomero, 2003a; Romañá y Gros, 2003; Tejedor, 2003; Palomero y Torrego, 2004; Rué, 2004c; Villa, 2004; Villar, 2004; Benito y Cruz, 2005; Goñi, 2005; López Noguero, 2005; Madrid, 2005; Margalef y Álvarez, 2005; Michavila, 2005; Parcerisa, 2005; De Miguel, 2006b; Escudero, 2006; Fernández March, 2006; Pereyra, Luzón y Sevilla, 2006; Rodríguez Rojo, Palomero y Teruel, 2006; Yániz, 2006, 2008; Bolívar, 2007; Caballero, 2007; Fidalgo y García, 2007; López López, 2007; Martínez-Cocó et al., 2007; Figueroa, Gilio y Gutiérrez, 2008; Huber, 2008; Martínez y Viader, 2008; Navarro, 2008; Rodríguez Izquierdo, 2008; Tejada y De la Torre, 2008; Escudero, 2009; Fernández, Rodríguez y Villagrà, 2009; Sánchez Delgado, 2009; Morales, Pardo y Álvarez, 2010; Pérez Gómez, 2010a; Cantón y Cañón, 2011; Morales Vallejo, 2012; Rué et al., 2013) y se vinculan al papel del conocimiento en la sociedad actual, a la formación por competencias¹¹⁸, a los créditos ECTS y a la concepción del aprendizaje. A continuación abordamos cada una de estas demandas.

¹¹⁸ El Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) ha sido un trabajo de referencia para el establecimiento de las bases del EEES y fue llevado a cabo por las Universidades de Deusto y Groningen (Holanda) con el patrocinio de la Comisión Europea y la colaboración de más de 100 instituciones universitarias europeas. Iniciado en el contexto de reflexión sobre educación superior, tuvo por objetivo aproximar lo máximo posible la formación universitaria a las demandas sociales y del mundo productivo (Zabalza, 2008). En él se presenta el procedimiento seguido para la selección de las competencias básicas para la educación superior, proceso en el que participaron egresados, empleadores y académicos, quienes fueron consultados acerca de las competencias que consideran necesarias en cada ámbito profesional. A partir de sus valoraciones se concretó el listado de las competencias más valoradas por los tres colectivos (treinta y dos competencias resultantes) que fueron agrupadas en dos grandes categorías: generales (comunes a todas las titulaciones) y específicas (propias de cada titulación). Las generales a su vez se subdividen en tres categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas. En dicho proyecto se define competencia como “una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (en Bolívar, 2007b: 85). Este proyecto centraba su enfoque de competencias en el proceso de aprendizaje y, por ende, en el trabajo del alumno. La ANECA ha asumido (acríticamente, según Bolívar, 2007b) estas competencias generales y ha establecido las competencias específicas en los correspondientes Libros Blancos. Por su parte, Escudero (2009) señala las críticas que ha recibido debido,

a) Demanda 1: la sociedad del conocimiento¹¹⁹

Los rasgos constitutivos de la sociedad del conocimiento han sido recogidos por autores como Díaz Bernal (2012), y son los siguientes: exuberancia (gran cantidad de datos), omnipresencia (la información inunda todos los ámbitos de nuestra vida), irradiación (se acortan las distancias), velocidad (la transmisión de datos es muy rápida), multilateralidad (la información proviene de lugares diversos), interactividad (el usuario puede participar de la construcción de los datos o de la información), dinamismo (se producen constantes cambios a nivel tecnológico), heterogeneidad (hay espacio para identidades diversas), desorientación (derivada de la cantidad de información que recibimos), confusión (ligada a la falta de clasificación, revisión o selección de información difundida) y dominio de las imágenes. Por su parte, Fernández March (2006) señala que el saber es cada vez más extenso, que el conocimiento presenta una tendencia a la fragmentación y a la especialización y que el ritmo de producción de ese conocimiento es más acelerado, por lo que su obsolescencia crece también. En sentido parecido Tejada (2002a: 33) apunta que “el conocimiento deja de ser lento, escaso y estable (...), está en continua y progresiva expansión y renovación”. Desde una perspectiva muy diferente, Bauman (2005: 33) apunta que “el mundo, tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje”, y asimismo señala que “en un mundo volátil como el de la modernidad líquida (...) andar es mejor que estar sentado, correr es mejor que andar y hacer *surf* es mejor que correr”¹²⁰ (Bauman, 2005: 36), aludiendo al vertiginoso ritmo de los cambios y enfatizando el pobre papel que la memoria juega en nuestros días. Es por ello que hablaremos de una necesaria capacidad de adaptación del sujeto, de la importancia de las habilidades del individuo para el tratamiento de la información y para la construcción de conocimiento y de la relevancia del aprendizaje a lo largo de la vida.

La sociedad del conocimiento lleva aparejado, pues, el hecho de que el alumno puede acceder casi a las mismas fuentes de información que el profesorado así como que existe muchísima información a su alcance, si bien cabe tener en cuenta que cualquiera puede suministrar información y depositarla en la web, sin que ésta posea, necesariamente, valor desde el punto de vista académico, por no hablar de que se da la circunstancia de que la

fundamentalmente, a su déficit teórico y por la metodología de corte empirista basándose en las opiniones de los “clientes” (Escudero, 2009: 71). Al respecto de las opiniones de los tres colectivos, Zabalza (2008) señala que difieren acerca de lo que es importante (por ejemplo, el conocimiento de las disciplinas es más valorado por los docentes), sin embargo, existe acuerdo al respecto de la necesidad de trabajar algunas competencias (análisis/síntesis y la capacidad de aprendizaje). Para Rué (2008), la pretensión de un modelo de referencia ignora la necesidad de contextualizar la formación en competencias.

¹¹⁹ López Cerezo (2007) recoge algunas aportaciones que resulta interesante ofrecer en este contexto. Por una parte, Bell (1973, citado por López Cerezo, 2007: 124) señalaba que “la fuente más importante de cambio estructural en la sociedad (...) lo constituye el cambio en el carácter del conocimiento: el crecimiento exponencial y la especialización de la ciencia, el surgimiento de una nueva tecnología intelectual, la creación de una investigación sistemática a través de inversiones para la investigación y el desarrollo y, como meollo de todo lo anterior, la codificación del conocimiento teórico”. Por su parte, Stehr (1994) señala que el rasgo definitorio de la sociedad del conocimiento es el papel que ha alcanzado como elemento constitutivo de la sociedad, y parece ser que ha adquirido un protagonismo tal, que ha modificado los mecanismos clásicos vinculados al capital (en López Cerezo, 2007).

¹²⁰ La cursiva es del autor.

información disponible no está ordenada, seleccionada, categorizada o filtrada. Sin embargo, podemos afirmar que el hecho de que se haya avanzado en el acceso a la información no significa que la formación haya perdido su sentido. Así, Zabalza (2002: 110) sostiene que esa facilidad de acceso de la información “no supone una ayuda significativa en lo que se refiere a la decodificación, asimilación y aprovechamiento de tal información, ni garantiza la vinculación de dicho material con la práctica profesional”. El planteamiento de metas acordes con esta coyuntura así como la consideración del papel del docente serán de especial relevancia en este contexto.

Por otro lado, el docente ya no es el único depositario del saber (otrora patrimonio exclusivo de la Universidad, ahora “al alcance” de todos) de modo que las instituciones educativas ya no son las únicas vías para acceder a la información y poder construir conocimiento (Tejada, 2002a). La Universidad ya no posee el monopolio del conocimiento experto y ahora comparte su hegemonía como productora, garante y transmisora del saber con otros agentes, por lo que muy acertadamente Barnett (2001: 222) sugiere que “la educación superior ha pasado de ser una institución *en* la sociedad a ser una institución *de* la sociedad”¹²¹. Respecto del lugar en el que queda la Universidad en una sociedad que se ha entrometido en alguna de sus funciones, Tejada y De la Torre (2008: 74) afirman que “nadie cuestiona su papel fundamental en lo relativo a la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura, y menos aún la difusión, la valoración y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico, pero simultáneamente ha de preparar para el ejercicio de las actividades profesionales que exigen la aplicación de conocimientos y métodos científicos”.

Por otro lado, y respecto de la importancia o del papel del conocimiento en nuestra realidad compleja y cambiante, Marcelo (2001) destaca que, según Castells (1997), en nuestra economía, la productividad y el poder están asociados a la generación, procesamiento, transmisión de la información más que a las materias primas. En este sentido, en la sociedad del conocimiento “el valor mayor de un país o de un colectivo humano estará, no en su riqueza en materias primas, en su industria, en su comercio o en su capacidad de gestionar servicios, sino en su nivel de conocimiento, concebido como un conjunto de saberes individuales de sus ciudadanos, puestos al servicio del bien común” (Michavila y Calvo, 1998: 49). Asimismo, Marcelo (2001: 532) sostiene que “el valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y de la capacidad de innovación y de emprendimiento que estos posean”, mientras que por su parte Gijón y Crisol (2012: 392) sostienen que “la creciente interdependencia entre las naciones y la denominada sociedad de la información, hace que la competitividad económica, científica y tecnológica afecte directamente al sector de la Educación Superior”. Todo ello tiene, como podemos deducir, fuertes implicaciones educativas. En 1996 Delors ya señalaba que el desafío de la educación era el de formar para el manejo, selección, uso y organización de la información¹²², lo que implica revisar la forma como se acomete la función educativa desde la

¹²¹ La cursiva es nuestra.

¹²² En realidad, mucho antes ya se ofrecieron reflexiones en esta línea. Giner de los Ríos ya indicaba que para el hombre la suprema necesidad no es el saber en sí, sino saber hacer uso de él. Acercándonos más a nuestro tiempo, Rodríguez Izquierdo (2009) recoge dos citas de la década de los 80 que ilustran esta preocupación. Por ejemplo, Goble y Porter (1980) señalaban que “los

Universidad. Sin ir más lejos, Torres (2003: 10) recoge una afirmación con componente crítico, de Davenport y Prusak (2001), quienes mantienen que “las organizaciones necesitan personas que extraigan el conocimiento de aquellas que lo poseen, le asignen una forma estructurada y lo mantengan y pulan a medida que pasa el tiempo. De hecho, las universidades no enseñan esas aptitudes”. Para nosotros se añade un reto más: el de mantener la más que necesaria independencia entre metas productivas y metas educativas.

En nuestra experiencia nos hemos encontrado que frente a tareas en las que se le pide al alumno que busque información, éste confía que accederá con relativa facilidad a ella, aunque por lo general no realiza un trabajo personal con el fin de seleccionar fuentes válidas (de hecho suele desconocer las que pueden ser relevantes desde el punto de vista académico) o contrastar la información, y en muchas ocasiones no la elabora, interpreta o se apropia de ella ni combina información procedente de fuentes diversas, especialmente en los primeros cursos. Todo ello genera en el alumno sensaciones contradictorias, pues por un lado el hecho de poder acceder a la información le proporciona una cierta sensación de alivio y seguridad, y por otro lado, sobreviene la desorientación y la confusión cuando el resultado no es satisfactorio. Además, en lo relativo a educación, existen multitud de fuentes que proveen la red de información (centros educativos, entidades y asociaciones, organismos públicos, docentes a título individual o colectivos diversos, etc.), cada uno de ellos desde el cumplimiento de sus finalidades así como desde el filtro de sus circunstancias particulares, formación y/o visiones de la realidad educativa, aspectos no siempre tenidos en cuenta por el alumno, lo que nos conduce a la necesidad de orientar al alumnado así como de ayudarles a comprender el sentido de las tareas de búsqueda, consulta y manejo de información en una tarea particular y en un contexto formativo también específico.

En cualquier caso, todo ello nos hace pensar que el alumno no tiene desarrolladas las habilidades ligadas a la selección, uso y tratamiento de la información (queja habitual de los docentes). Así, respecto del acelerado ritmo de crecimiento y desarrollo de la información, Sánchez Delgado (2009: 2) sostiene que la educación debe tener en cuenta que los alumnos “deben desenvolverse en una sociedad con bulimia de información y anorexia de conocimiento”. Pérez Gómez (2010a: 38) se expresaba también en este mismo sentido, añadiendo un elemento más: “la era de la información y de la incertidumbre requiere ciudadanos capaces de entender la complejidad de situaciones y el incremento exponencial de la información así como adaptarse creativamente a la velocidad del cambio y a la incertidumbre que le acompaña”. Así, no es de extrañar que Tedesco (1995) señale que “el problema más grave que deberá resolver la educación es cómo promover el deseo de saber

nuevos conocimientos son descubiertos constantemente a un ritmo tan acelerado que apenas pueden ser codificados adecuadamente, y menos aún poseídos... La noción del profesor como quien posee un depósito fijo de conocimientos determinados que parecen útiles es cada vez menos sostenible” (citados en Rodríguez Izquierdo, 2009: 197). Por su parte, Debesse y Milalaret (1980) ya decían que “en nuestra época los enseñantes ya no son meros propagadores de conocimiento. Otras fuentes de información y los medios de comunicación se han convertido en rivales, en una auténtica carrera, y están destinados a atraer la atención de los alumnos. En esta situación, la principal tarea del enseñante es ahora la de enseñar a los jóvenes a arreglárselas con todas esas fuentes de información desordenadas y a darles un orden determinado. Han de ser capaces de poder apreciar y distinguir lo que es útil para el desarrollo del individuo y de la sociedad, y no limitarse a comunicar sólo lo que es apropiado en un determinado momento, sino también aquello que puede ser interesante en el futuro” (citados en Rodríguez, 2009: 197).

frente a la sobreinformación circundante en la sociedad y cómo formar los marcos de referencia para procesar la información disponible. De ahí que sea indispensable que los sistemas educativos puedan formar para manejar y orientar esas técnicas” (en Rodríguez Izquierdo, 2009: 197). Por su parte, Torres (2003: 23) señala que “el éxito, por tanto, radica en crear una cultura en el aula orientada al conocimiento, en la que los alumnos tengan curiosidad intelectual, estén dispuestos a explorar y tengan libertad para hacerlo, se tengan en cuenta sus iniciativas y se eliminen los factores de inhibición del conocimiento”. En definitiva, se trata de asumir que probablemente la meta más importante de la educación universitaria sea la de aprender a aprender (Weinstein, 1992 en Roces, Tourón y González-Torres, 1995).

Estos análisis nos conducen al cuestionamiento de lo que estamos promoviendo en la Universidad, al planteamiento de aquello que estamos exigiendo al alumnado en relación con su nivel de competencia y a la toma de conciencia de aquello que estamos descuidando desde los métodos didácticos habituales, tanto por lo que se refiere al tipo de tareas como al tipo de procesos que deben poner en marcha los alumnos en el contexto de tales tareas.

De este modo, los cambios vinculados a la mayor accesibilidad y disponibilidad de la información se dejan sentir en el terreno universitario, que camina “hacia la búsqueda de alternativas educativas a modelos limitados a la función transmisiva, insuficiente para hacer frente a la llamada sociedad del conocimiento” (Margalef y Álvarez, 2005: 52), aspecto en el que concuerdan con Zabalza (2002: 170), quien señala que “de nada sirve insistir en que la nuestra será la ‘sociedad del aprendizaje’ si orientamos los aprendizajes a repetir las cosas, a centrarse en unos pocos documentos o a dedicarse a superar exámenes para olvidarse después de lo que se aprendió”¹²³. En este sentido, Rodríguez Izquierdo (2009: 196) apunta que “la información está transformando la naturaleza del trabajo en el aula” haciendo referencia al traslado de la preocupación desde el acceso a la información a la gestión de la misma y que por tanto se trata de proporcionar a los alumnos “instrumentos cognitivos para adquirir nueva y cambiante información, nuevos y diferentes roles profesionales sociales, destrezas y habilidades diversas” (Rodríguez Izquierdo, 2009: 196).

Esa búsqueda de prácticas educativas alternativas lleva a Cruz Tomé (2003: 40) a afirmar que “en una sociedad del conocimiento, la Universidad ha de ser una organización que aprende y se cuestiona su propio ser y actuar, una organización abierta al cambio, dinámica y capaz de adaptarse a nuevas situaciones, reflexiva y crítica”. El conjunto de este planteamiento supone una actualización del profesor universitario (Marcelo, 2001) con lo que se contribuye a apoyar la tesis de la necesidad de reclamar la formación del docente como una constante, si es que pretende responder a las nuevas exigencias formativas (no ya de origen pedagógico, que también, sino a las de origen social).

Al respecto de esta demanda, queremos hacernos eco de una diferenciación de conceptos que Goñi (2005) realiza de forma muy pertinente: información y conocimiento poseen significados diferentes y por tanto implicaciones distintas. La información es externa al sujeto y es accesible por parte de todos, a través de los sentidos (podemos transmitirla y recibirla), mientras que el conocimiento es “propiedad” de cada sujeto, *ergo* es personal, idiosincrásico e intransferible, ya que requiere de un proceso de apropiación y de elaboración

¹²³ Las comillas son del autor.

de la información que ha sido recibida a través de los sentidos, lo que supone que es filtrada por los recursos de cada sujeto en particular. De este modo, es incorrecto afirmar que se transmite o se recibe conocimiento. El autor mantiene que sin información no se puede generar conocimiento, que recibir información no asegura la construcción del conocimiento y que diferentes personas con la misma información pueden generar conocimientos distintos. Asimismo, Rué (2009: 60) señala que “toda adquisición del conocimiento es el resultado de un proceso interno, complejo, en el que además de la capacidad del individuo-aprendiz, intervienen las competencias desarrolladas por la calidad del propio proceso de aprendizaje”. Todo ello, leído desde la perspectiva de la enseñanza, supone que los alumnos necesitan recibir información para construir conocimiento, pero que recibirla y poseerla no garantiza la elaboración de significados personales (lo cual nos conduce de nuevo a la importancia de la metodología docente), así como que los mismos alumnos de un aula, que en principio acceden a idéntica información, realizarán construcciones personales diferentes; por otro lado, la calidad de la docencia determinará asimismo la calidad de los procesos de construcción del conocimiento. En relación con esto, Díaz Bernal (2012) mantiene que el hecho de poder acceder a más información no repercute necesariamente en nuestro conocimiento (de hecho puede generar el efecto contrario) y sostiene, por este motivo, que nos encontramos en la sociedad de la información pero no del conocimiento.

Por otro lado, y también respecto de la perspectiva desde la que siempre hemos visto el conocimiento, Fernández March (2006) propone que frente a una concepción de éste como constructo cerrado convendría promover una concepción del conocimiento como proceso constructivo; en este sentido, se trataría, siguiendo a Barnett (1997) de procurar que en los alumnos “no enraíce la idea de que el conocimiento con el que se encuentran es algo dado y de que las estructuras del mismo son socialmente neutrales” (en Rué, 2009: 98). Asumiendo la distinción realizada por Goñi (2005) que acabamos de referir, entendemos que Fernández March se refiere a la información, o al saber, con carácter estático e inerte, que no es transformado, cuestionado o interpretado de forma personal. Esta cuestión entronca también con el perfil del alumno universitario de hoy en día¹²⁴, de forma que “los estudiantes demandan hoy un tipo de conocimiento más ‘útil’¹²⁵ y junto a ello unos métodos de

¹²⁴ Sancho Gil (2010) señala que este alumnado ha nacido en un país democrático y con un notable desarrollo económico, ha crecido en un entorno fundamentalmente digital y forma parte de una generación a la cual se ha prestado extraordinaria atención y que se considera mejor preparada. La autora señala que esta generación ha sido reconocida como la generación del yo, por desarrollarse bajo la creencia de que uno mismo es lo más importante.

¹²⁵ Michavila y Calvo (1998) recogen la idea de Gil Calvo (1993) relativa al perfil mercenario del alumno universitario, según el cual se realiza un uso instrumental de la Universidad, y ésta es utilizada como medio para obtener un título que se exige desde la sociedad, sin preocuparse por la riqueza del aprendizaje. Ellos parecen estar de acuerdo con esta premisa cuando señalan que los alumnos “asisten a las clases cuando no pueden evitarlo y cuentan los exámenes que aprueban como tantas otras liberaciones parciales de una pena impuesta” (Michavila y Calvo, 1998: 224). A este respecto, Tomás, Castro y Feixas (2012) señalan que la dificultad para acceder al mercado laboral “obliga a los estudiantes a exigir la máxima utilidad y aplicabilidad en los aprendizajes. La actividad concreta ha substituido al pensamiento abstracto y crítico” (2012: 356) al tiempo que añaden que este alumnado ha desterrado la idea de la formación como una inversión a largo plazo por lo que demanda resultados constatables en cortos períodos de tiempo. Ciertamente es una cuestión a considerar: no es que no debemos responder a esa demanda del alumnado sino que no podemos hacerlo a cualquier precio, al contrario, conviene integrar la comprensión de la utilidad de los diferentes aprendizajes en el proceso de construcción del perfil profesional.

aprendizaje diferentes a los utilizados en la actualidad”¹²⁶ (Romaña y Gros, 2003: 22), lo que de algún modo implica que debemos dar respuesta a esta cuestión.

Así pues, parece que si el reto está en la construcción, el manejo, la comprensión y la utilización de este valioso recurso humano, el alumno deberá adquirir las habilidades que le permitan seleccionar y tratar información para construir de forma personal conocimiento, y de acuerdo con Marcelo, los ciudadanos deben estar capacitados para actualizar constantemente su competencia (en sentido general, y al hilo de la obsolescencia del conocimiento). Al respecto de lo que esto supone, Tejada y De la Torre (2008) mantienen que la sociedad del conocimiento requiere individuos con altas capacidades de aprendizaje, que estén actualizados, y que posean habilidades para la resolución de problemas complejos. Es obvio, pues que convendrá acometer ciertos cambios, por lo que alguien ha señalado que “el conocimiento teórico ya no es el foco de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje sino que lo es el desempeño integral de actividades y problemas” (Cantón y Cañón, 2011: 162). Tal como veremos, en el desarrollo de determinadas actividades y problemas, el alumno no sólo genera conocimiento sino también recursos de aprendizaje. Todo ello “implica un cambio en el rol del docente, que debe orientar a los estudiantes a aprender a aprender, y a hacerlo a través de distintos tipos de experiencia de aprendizaje, dentro y fuera del aula, ligadas al ámbito laboral” (Figuroa, Gilio y Gutiérrez, 2008: 2), de forma que el día de mañana el alumno pueda adaptarse a un contexto complejo y cambiante gracias a los recursos de aprendizaje adquiridos durante su proceso formativo. Así, De Miguel (2006b: 75) mantiene que “la metodología didáctica deberá centrar sus esfuerzos en dotar a los alumnos de los métodos y técnicas de trabajo que les permitan acceder a la información que circula en la sociedad del conocimiento y utilizar los recursos disponibles para avanzar por sí mismo en su proceso formativo”.

Finalmente, queremos señalar que Marcelo (2001) señala que la tradicional división entre mundo del estudio y mundo del trabajo está dejando de tener sentido porque una formación inicial no es suficiente para el desempeño de una profesión que constantemente se regenera y redefine en una sociedad dinámica y cambiante, donde el progreso¹²⁷ es una constante. Este análisis coloca el aprendizaje permanente en lo alto de los objetivos educativos, por lo que Zabalza (2000, citado por Marcelo 2001: 542) sostiene que hemos transformado “la agradable experiencia de aprender algo nuevo cada día, en un inexcusable principio de supervivencia”.

¹²⁶ Las comillas son de las autoras.

¹²⁷ Respecto de la formación de maestros, este progreso no es necesariamente tecnológico (que también), sino sobre todo social, a nuestro entender. Los cambios que, a nivel social, acompañan siempre las transformaciones económicas se dejan sentir siempre en las escuelas, que deben hacer frente a nuevos retos y demandas (como ocurrió, por ejemplo, con el fenómeno migratorio hace unos años). Ello plantea igualmente desafíos a los maestros, quienes no pueden operar sólo con una formación que no se concibió para unas circunstancias que no son las del momento en que el docente se encuentra inmerso en el ámbito profesional. Ese maestro requiere, pues, también de la capacidad para aprender a lo largo de su trayectoria profesional con el fin de adaptarse a las nuevas circunstancias.

b) **Demanda 2: la enseñanza orientada al desarrollo de competencias**¹²⁸

Queremos iniciar el análisis de esta demanda destacando una diferenciación realizada por Leinhardt y cols. (1995, en Biggs, 2005) que atiende, por un lado, al saber profesional (procedimental, específico y pragmático) y por otro, al saber universitario (declarativo, abstracto y conceptual). Para estos autores, la Universidad prepara para nombrar, diferenciar, desarrollar y justificar, cuando en realidad los profesionales deben ejecutar, aplicar o establecer prioridades. Esta distinción adquiere sentido en la reclamada inclusión de las competencias en los planes de estudio, si bien como veremos también ha suscitado ciertas críticas.

Para comprender de qué estamos hablando, diremos que competencia¹²⁹ es un “saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente” (Cruz Tomé, 2003a: 200), de modo que constituyen una aproximación más pragmática al ejercicio profesional (Zabalza, 2008). Se podría decir que “las competencias se desarrollan mediante las *acciones* que lleva a cabo la persona en situaciones y los *recursos* sobre los que se apoya”¹³⁰ (Pérez Gómez, 2010a: 45). Así, Tejada (1999) y Villa (2004) establecen que las competencias sólo pueden definirse en la acción, es decir “no es sólo la capacidad de una persona, sino la capacidad manifiesta” (Villa, 2004: 305), algo que conduce inevitablemente a situaciones en las que sea necesario tomar decisiones y resolver problemas (Perrenoud, 2008). Por su parte, Yániz (2006) señala que además de adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para abordar las diferentes situaciones, se requiere la adquisición del conocimiento necesario para identificar qué recursos son necesarios en cada caso así como para desplegarlos con efectividad y eficacia. Por ello, el conocimiento de uno mismo, de las funciones que se deben cumplir en las diferentes situaciones, de las condiciones en que deben asumirse en cada caso y la regulación del cumplimiento de esas funciones son signos visibles de la competencia (Yániz, 2008), por lo que al hablar de competencia debemos asumir que suponen una combinación de recursos, aunque no sea su posesión el elemento crítico, sino su movilización (Tejada, 1999).

En este sentido, el conocimiento de los propios recursos, de la situación en la que se debe actuar y la adaptación de esos recursos a la misma constituyen elementos esenciales, y a ello parece que debería encaminarse la formación en la Universidad. No nos parece incompatible ni incoherente con la primera demanda, que desemboca en un planteamiento de enseñanza más activa y orientada al conocimiento y uso de recursos para el manejo de información (es, de hecho, una competencia). En este sentido, Perrenoud (2004) señala que

¹²⁸ Villa (2004) señala que la perspectiva competencial en los diferentes niveles educativos ha sido impulsada y extendida a través del *Informe Delors* (1996), que sustenta la educación sobre cuatro pilares: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos. Por su parte, Escudero (2009) apunta a la historia del currículo y de las reformas educativas como trasfondo.

¹²⁹ En Rodríguez Izquierdo (2008) el lector interesado encontrará múltiples definiciones sobre competencias. En cualquier caso, prácticamente todas las referencias consultadas que abordan la temática contienen definiciones diversas. En nuestra exposición hemos procurado la mayor sencillez y concreción posibles con el fin de clarificar la definición de un concepto enormemente complejo (Rué, 2008).

¹³⁰ Las cursivas son del autor.

la formación requiere de un doble proceso, el de adquirir los recursos y el de aprender a movilizarlos, si bien esto no supone, en ningún caso, aprender en dos momentos diferenciados, cuestión que para Zabalza (2008) ha sido malinterpretada, con lo que se ha planteado la acción tras la “teoría” cuando, como destaca el mismo autor, las prácticas constituyen el contexto esencial para la adquisición de recursos.

En otro orden de cosas, Martínez y Viader (2008: 221) señalan que “las competencias no se aprenden de igual forma que los conocimientos, las destrezas y habilidades o las actitudes. Las competencias movilizan estos recursos, integrándolos y orquestándolos de forma pertinente en una situación singular”, claro que para ello se requerirán “situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas, focalizadas en el desarrollo en los estudiantes de la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles” (Fernández March, 2006: 40), como señala también Rodríguez Rojo (1999) al proponer el acercamiento del alumno a contextos próximos a lo que constituirán el escenario de su actuación profesional, en los que actúe gracias a una metodología que movilice sus recursos. Todo ello implica que la misión de la Universidad se transforma, o debe transformarse, pues no puede reducirse al mero desarrollo intelectual (Rodríguez Rojo, 1999). Por otro lado debemos tener en cuenta que las competencias pueden demostrarse en diferentes niveles, y algunas son requisito para otras (Zabalza, 2008), lo que en términos de planificación se traduce en la necesidad de secuenciar el proceso de adquisición y desarrollo de las competencias a lo largo del plan de estudios.

Maximizando la cuestión, aunque sin entrar en debate, también se ha escrito que “la sociedad actual moderna delega en la educación superior la tarea de desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan actuar de manera eficaz en la sociedad. La sociedad está estableciendo su propia definición de conocimiento y está imponiendo y determinando las formas de conocimiento que desea. El lenguaje actual es una buena prueba de ello. Se habla de competencias, capacidades, créditos, aprendizaje basado en problemas, en casos, etc.” (Gros y Romañá, 2005: 123). Ello entronca con las críticas que ha recibido el enfoque por competencias, críticas que Zabalza (2008) agrupa en cuatro categorías: a) dependencia del mundo laboral; b) visión ateorica de la formación, debido al elevado practicismo, en detrimento del desarrollo intelectual; c) esnobismo pedagogicista que no aporta nada a las prácticas vigentes, y d) retorno a postulados conductistas. A continuación recogemos lo más relevante de cada una de estas categorías.

Para empezar, y respecto de la dependencia del mundo laboral, Rodríguez Izquierdo (2008) señala que esta cuestión suscitó un acalorado debate acerca de la relación entre formación y empleo. Recordemos que acercar los ámbitos de la formación y del empleo es uno de los objetivos, por lo que el origen de la polémica se encuentra en que “una vez establecido el perfil profesional, las competencias que implica se convierten en los objetivos del programa de formación” (Cruz Tomé, 2003a: 194). En este sentido, y tal como señala Palomero (2003a: 23), el EEES “corre el riesgo de supeditar la educación al valor supremo de la economía y a las exigencias del mercado”; asimismo Martínez y Viader (2008) también señalan la dicotomía entre visión profesionalizadora y visión formativa, al apuntar que “esta cuestión se plantea frecuentemente en relación con el papel que las necesidades de la sociedad y del sistema económico deben jugar en el momento de establecer los objetivos de la formación superior y el perfil de los futuros titulados” (2008: 218), por lo que proponen que

el diseño de objetivos formativos no se reduzca a competencias específicas ligadas al desempeño profesional sino que incluya competencias relativas a la interpretación crítica, la construcción científica del conocimiento o la autoformación y la cooperación. Con un énfasis más ideológico cabe citar la crítica de Fernández, Rodríguez y Villagrà (2009) al considerar que el modelo de competencias se mueve también en el terreno de la reproducción del orden social existente porque se habla de adaptación y porque legitima un sistema de cualificaciones profesionales como referencia para el diseño y desarrollo curricular, y de este modo, convierte la enseñanza en un “cuasi mercado”. Esta idea de mercado, si bien de forma más suavizada, se encuentra también en la crítica que desarrolla Huber (2008: 78) al sostener que “la enseñanza universitaria es un proceso de evolución intensa, acompañado de temores y sospechas, porque el proceso parece orientado más hacia las exigencias del mercado laboral que hacia las dimensiones sociales y personales del enseñar/aprender”.

En la línea de las críticas y debates señalados, Madrid (2005) cree que el proceso de convergencia supone un planteamiento profesionalizador¹³¹ de la Universidad que “puede dirigirse hacia una Universidad pragmática, reproductora, tecnocrática y mercantilista, exclusivamente atenta a las necesidades del mercado y del consumo” (2005: 52); al mismo tiempo considera que “es posible concebir una educación superior para la vida como algo diferente de la educación superior para el mercado de trabajo y la productividad económica. Para ello *se ha de insistir en la dimensión ética*, en el saber y ser estar con los demás que también está presente en el concepto de competencia. De lo que se trata es de saber qué hacer con lo que se sabe”¹³² (2005: 54). Añade, además, que “no somos autómatas y consumidores compulsivos; somos ciudadanos que saben pensar, que toman decisiones y que quieren formarse para encontrar un empleo que dignifique sus vidas” (2005: 54). Hace décadas Walter Benjamin (citado por Herrán, 2001: 36) apuntaba que “al orientar desde un principio a los estudiantes hacia fines profesionales, se deja necesariamente escapar como algo estimulador el poder inmediato de la creación. La misteriosa tiranía de la idea de utilidad, de la profesión, del ganarse la vida, es la más profunda de las falsificaciones y la muerte más profunda del futuro conocimiento (...) y, desde que la vida de los estudiantes está sometida a la idea de utilidad y de profesión, semejante idea excluye la ciencia, excluye el progreso, excluye la sabiduría, excluye el conocimiento e incluso excluye la misma realización del mundo moderno”.

Por otro lado, Martínez y Viader (2008) critican el uso reduccionista y simplista que se hace del término competencia “generando una percepción simple sobre lo que debería ser el aprendizaje en la Universidad, que de ser real puede conducir la formación universitaria a una pérdida de rigor y nivel notables” (2008: 222). Esta visión apunta la dependencia de la Universidad del mercado laboral bajo la idea de que no pueden apropiarse de todos los conocimientos y que, por tanto, deben seleccionarse aquellos que resulten útiles para la profesión. Es, pues, un “modelo que reduce la misión de la Universidad a la mera formación de profesionales para el mercado de hoy” (2008: 222). Estos autores proponen adoptar una

¹³¹ Productividad, eficacia, mercado laboral, empleabilidad o competencias profesionales son algunos de los términos que protagonizan gran parte de los textos ligados al EEES (Martínez y Viader, 2008; Ruiz, 2006; Madrid, 2005, Gros y Romañá, 2005 o Joan Rué 2004d, son algunos de los autores que resaltan este hecho). Smith (2004, en Zabalza 2008) sostiene que el lenguaje sobre competencias está lleno de interpretaciones erróneas por su asociación a la formación profesional.

¹³² La cursiva es de la autora.

visión más compleja, aquella que identifica las competencias con saberes complejos necesarios para movilizar recursos cognitivos que permitan la resolución de problemas en situaciones reales.

En la misma línea aclaratoria, Zabalza (2008) sostiene que hay una dicotomía entre competencias profesionalizantes (vinculadas a tareas y acciones propias del perfil profesional) y competencias formativas (ligadas a actitudes y valores y a las capacidades intelectuales), aunque para él “resulta absurdo pensar que las competencias profesionalizantes no son formativas o que las formativas están al margen de los perfiles profesionales” (2008: 86). Concluyendo, podríamos señalar que tal como lo expresa Zabalza (2008), el compromiso de la Universidad es con la formación, no con el empleo, de modo que se puede decir que “una instrumentalización excesiva de la universidad por parte del mercado laboral acabaría desnaturalizando el sentido amplio y polivalente de la formación reduciéndolo todo a un proceso de progresivo ajuste a las demandas del mundo productivo y de quienes se benefician de él” (Zabalza, 2008: 95).

Respecto de la segunda categoría de críticas (el abandono del desarrollo intelectual o el elevado practicismo) no hemos hallado ninguna referencia en la bibliografía consultada que contextualice esta crítica en la formación de maestros, y de hecho, si bien podría ocurrir que un acento excesivo puesto sobre la actuación del docente desvirtúe el papel del saber o induzca a pensar que lo importante es lo que el docente hace y no lo que el docente sabe, ya hemos visto que ser competente implica que uno maneja recursos diferentes y los organiza con orden a intervenir en una determinada situación, lo que significa que el docente debe pensar, reflexionar, valorar o razonar acerca de algo, por lo que no parece que el estudio de ese “algo” pueda quedar al margen¹³³. Sí se plantea, en todo caso, que el trabajo por competencias promueve la relación entre las (tradicionalmente consideradas de forma separada) dimensiones teórica y práctica de la formación. Sin embargo, en un contexto más amplio, Perrenoud (2008) intenta responder a tal cuestión, formulada según él por los escépticos, y responde complacientemente que semejante duda está fundamentada, dado que no se puede desarrollar competencias sin limitar el tiempo de dedicación a los saberes, e injustificada, dado que la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes.

Al respecto de la tercera y la cuarta categoría de críticas, que entendemos están de algún modo ligadas, Escudero (2009) se pregunta si “las competencias quieren resucitar los viejos objetivos aunque con un lenguaje que los camufla, o son de nuevo cuño y (...) son algo diferente y algo con lo que operar de acuerdo con criterios, principios y prácticas sustantivamente distintas a las del modelo de diseño en base a objetivos precisos, conductuales, jerárquicos y fácilmente evaluables” (2009: 66), y aunque su respuesta es que está claro que no, señala que “entre un determinado marco conceptual de carácter genérico sobre las competencias y el diseño del currículo hay un salto considerable” (Escudero, 2009:

¹³³ Defendemos la idea del docente como un profesional que utiliza constantemente conocimientos, ya provengan de las diferentes disciplinas que constituyen objeto de enseñanza en la educación obligatoria, o de campos como la Sociología, la Psicología Evolutiva, o la Didáctica, por poner algunos ejemplos. De hecho, consideramos que uno de los aspectos a revisar en la formación de maestros es el uso de esos conocimientos, de modo que durante el mismo proceso formativo se contribuya a favorecer la comprensión del papel que tales conocimientos juegan en la práctica docente y se integren en actividades, tareas o problemas que permitan al alumno acercarse al máximo a situaciones en las que necesitará utilizarlos.

72), algo en lo que parecen estar de acuerdo Rué et al. (2013: 130) cuando señalan que “el resultado ha sido la adaptación masiva y burocratizada del nuevo discurso pero con una asimilación y comprensión del mismo muy limitada”. Por su parte, Bolívar (2007b: 88) considera que “tal como se está empleando supone ‘formatear’ los programas en términos de una suma de competencias terminales, recordando las estrategias propias de los años setenta de ‘programación por objetivos’, al subordinar todo el proceso didáctico a los objetivos, que los alumnos deberán ser capaces de dominar al final del proceso educativo”¹³⁴, con lo que tiene lugar la atomización de los procesos, lo que significa que “la adquisición de segmentos de acción separados entre sí no constituye el dominio de la competencia. Menos aún si de todas las actuaciones u objetivos posibles dentro de una competencias nos hemos limitado a identificar aquellos que son visibles y que podemos evaluar objetivamente” (Zabalza, 2008: 97). Acaso no tan radical pero en la misma línea, Barnett (2001: 108) señalaba que “en principio, no puede existir objeción para el uso de estos términos (competencia y resultados) en el contexto del proceso educativo. Sin embargo, si caracterizamos los procesos educativos primordialmente en estos términos y los utilizamos como criterios para diseñarlos y evaluarlos, podemos entrar en un terreno preocupante”. Finalmente, López López (2007: 54) apunta al “riesgo que representa poner el énfasis en los resultados o en la rendición de cuentas cuando se trata de educación”. En el contexto de este debate, Rué (2008) nos recuerda que los primeros enfoques basados en competencias poseían un acento conductista, es decir, enfatizaban las habilidades implicadas en el desempeño de una actividad y denostaban la comprensión que tales acciones promovían, por lo que las sospechas, como mínimo, parecen justificadas (sobre todo si tenemos en cuenta que el impulso de este cambio no procede del mundo académico, tal como señala el autor). También con un propósito aclaratorio de las diferencias entre enfoques, Rué (2008) señala que el paradigma conductista enfatiza la idea de adecuación de las acciones al contexto en términos de exigencia del puesto de trabajo, fundamentando la noción de competencia en el proceso de instrucción y de entrenamiento y en los resultados, mientras que desde el paradigma socio-constructivista la competencia se contempla “como una opción estratégica para alcanzar logros de un desarrollo personal orientado hacia el ejercicio profesional, social y cívico” (Rué, 2008: 9).

En otro orden de cosas, Valle (2012: 437) señala que “metodológicamente, el nuevo modelo competencial imprime a las enseñanzas otros cambios que tampoco son menores. La enseñanza se centra más en el alumno, se despliegan en mayor medida métodos participativos y de aprendizaje cooperativo y se emplean con mayor asiduidad técnicas digitales de la información”. En esta línea, Zabalza (2008) señala las ventajas de las competencias, que atienden fundamentalmente a los cambios que supone respecto del tradicional paradigma de enseñanza-aprendizaje, y que son: la orientación hacia la práctica, la integración de diversos componentes del aprendizaje, la necesidad de considerar contextos y situaciones de aplicación y el carácter de complejidad que aportan a las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, Coll (2007) define los avances que el enfoque competencial al enfatizar el uso de los aprendizajes adquiridos para hacer frente a situaciones y problemas, la integración de distintos aprendizajes y la necesidad de

¹³⁴ Las comillas son del autor.

movilizarlos de forma integrada en tales situaciones, la importancia otorgada al contexto y el peso otorgado a las capacidades de autonomía, autorregulación y aprendizaje a lo largo de la vida (en López López, 2007).

Diversos autores contribuyen a la comprensión del papel que las competencias tienen en el cambio de paradigma universitario desde una premisa básica: “es imposible movilizar recursos cognitivos de forma satisfactoria –es decir, ser competente- si éstos no se han aprendido y construido por parte del estudiante” (Martínez y Viader, 2008: 222), cuestión que, en primer lugar, llama la atención sobre la consideración del alumno, al que se le demanda implicación y responsabilización así como el ejercicio de procesos basados en la reflexión y en la cooperación (Rué, 2008). Además, se debe modificar el modo como se accede al conocimiento, huyendo de planteamientos transmisivos, así como las concepciones de logro académico y del conocimiento mismo, pasando en el primer caso de la adaptación a una norma a la capacidad de transferencia y a la generación de formas complejas de saber, y en el segundo caso concibiéndose el conocimiento como innovación, concediéndose espacio a lo contextual y a la integración teoría-práctica (Rué, 2008). De este modo, los cambios que deben producirse a raíz de la inclusión de las competencias en los planes de estudio hacen referencia a diferentes aspectos. Por un lado, la organización curricular se modifica al quedar los contenidos disciplinares subordinados a los resultados esperados, es decir, las competencias (Cruz Tomé 2003a) y al requerirse una metodología acorde con la formación integral que conlleva la incorporación de las competencias (Fernández March, 2006). En términos de planificación, el docente no puede centrarse en determinar qué contenidos va a enseñar sino que debe explicitar qué va a hacer para que el alumno desarrolle las competencias (Goñi, 2005). Todo ello implica, como hemos señalado, que a nivel didáctico debe producirse una simbiosis entre teoría y acción, y Zabalza (2008) sostiene que en este contexto las prácticas juegan un papel fundamental, ya que los docentes deben diseñar contextos de aprendizaje activo y cooperativo en los que sea posible desarrollar tareas complejas (Cruz Tomé, 2003a), partir de casos, problemas y situaciones reales (Rué, 2008) y utilizar estrategias de evaluación auténtica y de desempeño (Blanco, 2008). Finalmente, Zabalza (2006) se fija en el hecho de que el trabajo por competencias está necesariamente ligado al trabajo en equipo del profesorado dado que no se pueden desarrollar competencias en tiempos cortos y, por tanto, supera el ámbito de una única asignatura¹³⁵, de modo que ningún profesor, de forma aislada, puede formar en competencias y esto supone realizar cambios sustanciales en la universidad, es decir, que “la visión curricular de las competencias significa, también, *visión colectiva* del proceso formativo”¹³⁶ (Zabalza 2008: 99).

¹³⁵ De hecho, se requiere superar la atomización de las disciplinas (Zabalza, 2006), lo que puede constituir “un detonante para instaurar (...) una auténtica cultura colaborativa en el marco de la docencia universitaria” (López López, 2007: 55), en el seno de la cual se intercambian experiencias, se adopten compromisos conjuntos, tenga lugar un verdadero trabajo interdisciplinar, se abran nuevos canales de comunicación y de colaboración entre docentes y, además, se construya conocimiento profesional y se revalorice la profesión docente (López López, 2007). Sin embargo, Schön no es demasiado optimista al respecto: “debido a que los feudos académicos son también territorios políticos, los proyectos interdisciplinares son rápidamente politizados, y el ingrediente político en el seno de la institución universitaria ha sido desde Aristófanes hasta Alison Lurie un terreno abonado para el ejercicio de la sátira” (1992: 271).

¹³⁶ La cursiva es del autor.

Respecto de nuestra opinión acerca de la inclusión de las competencias en los planes de estudios, creemos que en la medida en que se incorpora la adquisición y el desarrollo de recursos tales como conocerse, analizar el propio equipamiento y las situaciones en que cabe actuar y desarrollar un proceso autoformativo que mejore estas dimensiones, nuestra respuesta es favorable. Debemos tener en cuenta que los centros educativos y las aulas son entornos que se definen por su dinamismo, su complejidad, su particular idiosincrasia y su imprevisibilidad, y en ellos no puede hablarse de estabilidad, ni de uniformidad ni de previsión: el alumno necesita una elevada capacidad de adaptación y de autoconocimiento, y debe ser capaz de regular su actuación en cada una de las situaciones, siendo capaz de realizar una adecuada lectura de las demandas de cada una de ellas. Una formación basada en objetivos terminales que pone el acento en el saber, e incluso en el saber hacer y el saber ser y estar, pero que no contribuya a promover la integración de todos esos recursos en la práctica educativa, partiendo del conocimiento que el sujeto tiene de sus recursos, del análisis de las diferentes situaciones en que debe actuar y de la reflexión y la evaluación que acompañe las propias actuaciones, difícilmente promoverá una mejora en la formación de maestros. El diseño y la inclusión del tipo de tareas que las competencias demandan facilitan el establecimiento de relaciones con la práctica profesional, y de hecho, nos fuerza a los docentes a mantener ese contacto con el contexto educativo en el que se insertará el futuro maestro, a prever el tipo de demandas con las que se encontrará el alumno, a diversificar las propuestas que les realizamos y a ofrecer contextos de trabajo mucho más ricos, a pesar de que el alumno no pise el terreno hasta que inicie el proceso de formación en prácticas. No podemos ofrecer tareas lineales en las que no se incluya el análisis de situaciones, se prevean posibles actuaciones, se contrasten posibles respuestas, se valoren las condiciones y circunstancias y se diseñe una propuesta coherente con todo ello y con las posibilidades de los propios alumnos.

Queremos rescatar una valoración realizada por Säljö (1979) en el contexto de un estudio realizado sobre el aprendizaje, y en la que se hace referencia a la distinción realizada por algunos alumnos entre el aprendizaje en la escuela y el aprendizaje para la vida que permite vislumbrar “una crítica del aprendizaje en la escuela como una actividad que en gran medida se ha vuelto estereotipada y rutinaria, guiada sólo por las necesidades y principios de las mismas escuelas (...) no es comprendida como algo relacionado de forma natural con cualquier cosa externa a la situación escolar” (Säljö, 1979: 449). En este sentido más de uno habremos escuchado aquello de que “una cosa es lo que te enseñan en la Universidad y otra muy distinta lo que te pide un aula” (algo que hemos escuchado, por ejemplo, de los tutores de prácticas), y no les falta razón. La formación de maestros debería preparar más para el aula y para el centro educativo, y creemos que ello puede hacerse si el foco gira hacia la acción y nos preguntamos qué necesita un maestro para intervenir en un aula, y ello incluye sin duda los conocimientos pero también su valoración así como el análisis de su utilidad y posibilidades de aplicación.

Finalmente, quisiéramos traer a colación una reflexión que quizá contribuya a comprender en qué medida lo nuevo no puede sustituir totalmente y de forma radical lo viejo, como si ya no resultara útil: “el debate normativo sobre la función de la educación superior en un mundo que se transforma ha de basarse en un equilibrio prudente entre el mantenimiento de determinadas características que deben conservarse como parte del patrimonio educativo

y cultural, y las transformaciones indispensables para preservar la función que atribuye la sociedad a la educación superior” (UNESCO, 1995: 29). Adelantamos una cuestión que más adelante desarrollaremos algo más, al hilo de esta reflexión: la incorporación de cambios sólo puede tener lugar, a nuestro parecer, si se tiene en cuenta en qué terreno “caen”, es decir, si se plantea qué se está haciendo, cómo se está haciendo, qué resulta útil y provechoso, qué se puede mejorar y qué cabe hacer para realizar modificaciones sostenibles y aceptables por todos. Tratar de poner todos los medios en substituir un sistema por otro sin que medie reflexión alguna puede dar como resultado una actuación no sólo irresponsable, profesionalmente hablando, sino además suicida.

c) Demanda 3: el ECTS

La adopción del crédito ECTS¹³⁷ traspasa la atención desde el docente hasta el alumno y desde la enseñanza hasta el aprendizaje y, en palabras de Morales Vallejo (2012: 26), “el énfasis actual en la enseñanza centrada en el aprendizaje desdibuja las fronteras entre enseñanza y aprendizaje”. Goñi (2005) nos recuerda que existen dos términos que se asocian al ECTS: por un lado “*student-centered system*”, es decir, se trata de un sistema centrado en el alumno, y por otro lado, “*student workload*”, que hace referencia a la carga de trabajo del alumno. Así, el sistema universitario ya no se basa en la carga lectiva del docente sino en la carga de trabajo (presencial y autónomo) del alumno. Esto, para la mayoría de los autores, supone un planteamiento radical. Sin ir más lejos, Navarro (2008) habla de giro copernicano, al considerar que se emprende “una revolución que nos insta a ubicar lo que antes considerábamos en el centro en la periferia, y lo que teníamos en la periferia, en el centro” (2008: 38), refiriéndose a la enseñanza centrada en el alumno como nuevo paradigma¹³⁸. Para Fernández March (2006: 36) “la transición desde un modelo educativo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje, supone un gran ‘cambio cultural’¹³⁹ para la Universidad como institución educativa”¹⁴⁰. Sin embargo, Martínez

¹³⁷ *European Credit Transfer System*: “unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios” (Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial). Según Goñi (2005), el ECTS se origina bajo el amparo del Programa Erasmus. Por su parte, Rué (2004d) cree que el ECTS puede ser contemplado desde perspectivas diversas, si bien se requiere adoptar una visión de conjunto y, por tanto, contemplarlas a todas. Esas perspectivas son: ECTS como instrumento para hacer viable una nueva política universitaria, ECTS como modalidad de cálculo de tiempo de formación del alumno, ECTS como muestra del carácter competencial de la formación, ECTS como sistema de reconocimiento mutuo o ECTS como sistema de formación basado en la acreditación del título otorgado.

¹³⁸ Una vez más, remarcamos los antecedentes de todas estas aportaciones. García Irlles et al. (2010) señalan que la concepción de una enseñanza basada en el alumno no es tan nueva, y que Ortega y Gasset (1931), en su obra *Misión de la Universidad* (1930) reclamaba centrarse en aquello que el sujeto podía aprender -por cierto que respecto de esta obra, Ruiz (2006: 4) señala que “nunca un ensayo tan antiguo estuvo de tan plena actualidad”. Asimismo, Rousseau sostenía que “muchos se atienen a lo que los hombres desean saber, sin considerar lo que los discípulos están en condiciones de aprender” (citado por Michavila y Calvo, 1998: 149).

¹³⁹ Dada la importancia que se otorga en los diversos textos consultados al cambio cultural en la Universidad, más adelante dedicaremos un espacio a tratar esta cuestión.

¹⁴⁰ Las comillas son de la autora.

(2005) señala que este desplazamiento hacia la actividad del sujeto que aprende no debería ser nuevo (en Gros y Romañá, 2005), si bien parece serlo en el contexto de la educación superior, donde tiene lugar una lucha constantemente por demostrar por qué deben acometerse ciertos cambios didácticos que son defendidos prácticamente desde el nacimiento de la pedagogía.

Haciendo énfasis también en las implicaciones para los docentes, Morales Vallejo (2012) sostiene que poner el acento en el alumno nos lleva a enriquecer nuestra docencia, a conceder importancia a modos de aprendizaje y de evaluación que antes eran considerados, de algún modo, irrelevantes, y a comprender mejor la forma como el alumno aprende, aspectos en los que coincidimos con este autor.

Sin embargo, desde un planteamiento más crítico y al respecto de transferir el crédito desde las horas de docencia hasta las horas de trabajo del alumno, y los efectos que ello supone en términos de planificación, Hernández (2010: 27) critica el hecho de que “a modo de planificación soviética o cubana, han de especificar la distribución temporal de las actividades que se diseñan para que los alumnos aprendan. Pero ¿cómo se puede hacer una planificación de este tipo si no se conoce a los estudiantes? ¿No se contradice con la idea de que el aprendizaje ha de estar centrado en el alumno (¿teórico? ¿epistémico?) y con favorecer una atención y aprendizaje individualizado? ¿No es poco constructivista esta forma de planificación? ¿No se opone a la idea de que los conocimientos y procesos han de estar actualizados, teniendo presente también lo emergente?”. Ciertamente esta cuestión raya lo esquizofrénico, y nos hemos encontrado en la práctica con esta dificultad en la planificación docente: absoluta imposibilidad de homogeneizar horas de dedicación, incerteza en la definición de la carga de trabajo que una determinada actividad supone para el alumno, y por supuesto la comentada paradoja de cerrar un proceso de planificación educativo, a ciertos niveles de concreción, de antemano. La toma de decisiones constante, en base a la observación del proceso de aprendizaje que realizan los alumnos debería posibilitar la introducción de cambios en la planificación, lo cual no parece encajar con la previsión asociada a los créditos ECTS.

También desde el punto de vista del proceso de planificación didáctica, pero desde una visión más pragmática y funcional, Parcerisa (2005: 15) mantiene que “focalizar la atención en el proceso de aprendizaje resulta interesante porque nos ayuda a preocuparnos no sólo de lo que queremos enseñar sino también de cómo lo tenemos que hacer para ayudar a que realmente se de aprendizaje”. Un par de décadas antes, Shuell (1986) señalaba que para aprender es más importante lo que hace el alumno que lo que hace el docente, y esto ya lo decía antes de que “descubriéramos” la necesidad de considerar al alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. Por su parte, Tejedor (2003) mantiene que la preocupación actual se traduce en quienes aprenden, qué aprenden y en qué condiciones aprenden. Ello dependerá, obviamente, de lo que nosotros como docentes hagamos.

En la actualidad, lo que se va a requerir del alumno universitario es que sea capaz de gestionar su propio proceso de aprendizaje, con la ayuda de un profesor que se convierte (o debería convertirse) en auténtico gestor de escenarios de aprendizaje, y ello pasa necesariamente por comprender qué promueve el aprendizaje de los alumnos y por tanto, qué estrategias son las más adecuadas para conseguir el desarrollo esperado. En consecuencia, los roles de ambos agentes cambiarán respecto de los roles que han asumido

tradicionalmente, en un contexto educativo que reclama metodologías más activas¹⁴¹. Parece claro, pues, que deberemos orquestar ciertos cambios en el terreno pedagógico dado que “se requerirá una mayor dosis de autorregulación del aprendizaje de alumnos y, por ende, una mayor regulación de la enseñanza, por parte de los profesores” (De la Fuente y Justicia, 2003: 166), algo a lo que docentes y alumnos no estamos habituados, a tenor de lo que sabemos sobre didáctica universitaria, y todo ello implica que los profesores deberemos desaprender¹⁴² un estilo docente que hasta ahora apenas habíamos cuestionado (Morales Vallejo, 2012). Al respecto de la viabilidad de estos cambios, Torres (2003) mantiene que es posible¹⁴³ compartir la gestión de la participación y del conocimiento con el alumnado, siempre y cuando se enseñe al alumno a aprender, se promueva la reflexión y el desarrollo personal, se facilite la participación del alumno con métodos altamente flexibles y se desarrollen día a día competencias que el alumno requerirá en el ámbito profesional.

d) Demanda 4: la concepción del aprendizaje como construcción individual

Esta demanda no está (ni debería estar) exclusivamente ligada a la construcción del EEES, dado que hace ya muchos años que sabemos que las características de un aprendizaje eficaz están relacionadas con los modelos socio –constructivistas (Fernández March, 2006), si bien no han calado suficientemente en el contexto universitario, donde aún predomina la concepción del aprendizaje ligada a la recepción y a la acumulación del saber¹⁴⁴, tal como analizaremos más adelante. Ya nos hemos referido con anterioridad a la no-novedad (pedagógica) de las diversas aportaciones que se han estado realizando a propósito de la construcción del EEES, si bien valoramos que se estén produciendo numerosas propuestas, estudios y publicaciones al respecto en la enseñanza superior (en este escenario nace, de hecho, nuestro trabajo).

Con el fin de ilustrar ciertos planteamientos actuales en la enseñanza superior recogemos algunas de las reflexiones realizadas por algunos autores. Por ejemplo, Torres (2003: 10) sostiene que “se intenta superar la concepción que dedica demasiada importancia al modo en que la información se transmite al estudiante, sin analizar a fondo qué se aprende, quién lo aprende, con qué rapidez y con qué fin. Se intenta superar la concepción del estudiante como elemento pasivo, dependiente e incapaz de participar en el proceso del aprendizaje, a excepción de su actividad memorística. El aprendizaje se concibe en la actualidad como un proceso que entraña un cambio constante en la forma de pensar, sentir y actuar del estudiante”. Por su parte, Tejada y De la Torre (2008) critican las metodologías tradicionales fundamentadas en la transmisión de la información debido a que “no responden

¹⁴¹ No nos extenderemos más en este punto puesto que el papel del docente y del alumno así como las metodologías activas se desarrollan y analizan con posterioridad.

¹⁴² El concepto parece proceder de McWilliam (2005): *unlearning pedagogy* (en Morales Vallejo, 2012).

¹⁴³ La autora refiere en su publicación una experiencia de gestión compartida del conocimiento con el alumnado, partiendo de metodologías docentes distintas con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

¹⁴⁴ El modelo de formación basado en competencias, como hemos visto, también pone en cuestionamiento la idea de la formación como transmisión de información dado que supone una mayor vinculación con la práctica (Rodríguez, 2008).

a las demandas socioculturales de nuestro tiempo ni se ajustan a los principios de construcción del conocimiento que caracterizan la mayor parte de las innovaciones educativas” (2008: 74), crítica independiente de las exigencias del EEES. En este sentido, De Miguel (2006c: 41) se expresa de forma taxativa cuando afirma que “uno de los hallazgos más consistentes en relación con el aprendizaje es que se trata de un proceso de construcción individual y social, que el estudiante debe regular y del que debe responsabilizarse”. Esta responsabilidad y capacidad de regulación, a desarrollar por parte del alumno, deben modificar, sí o sí (puesto que desde modelos transmisivos no se promueve ni una cosa ni la otra), el planteamiento didáctico en la Universidad.

En este contexto, conviene recordar otro aspecto importante que afectará de igual modo al trabajo en el aula (inevitable desembocar siempre en la toma de decisiones de tipo didáctico), y es la apreciación que realizaba Beltrán (1999) antes de iniciarse el proceso de convergencia: el paradigma en el que pretendemos movernos se sustenta sobre los procesos internos al sujeto que aprende y no sobre los factores externos al proceso de aprender, lo que significa que impera la necesidad de conocer cómo son esos procesos, de hecho, qué procesos son y gracias a qué tienen lugar. Del mismo modo, cabe abordar, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo la construcción del conocimiento por parte del alumno sino también la construcción de la competencia para manejarlo (Zabalza, 2002). Se trata, pues, de ser coherentes con la naturaleza del aprendizaje y tener en cuenta, por tanto, cómo pueden abordar los alumnos los contenidos, con qué dificultades podrían encontrarse, qué apoyos podrían resultarles de utilidad, etc. (Zabalza, 2002). Todo esto debería asumirse teniendo en cuenta lo que hemos revisado en el capítulo anterior acerca del aprendizaje, y es que “en la medida en que los profesores sepan más sobre *cómo son y aprenden sus alumnos*, mayores serán también las oportunidades de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco general del aula universitaria”¹⁴⁵ (Navaridas, 2004: 87), o como apunta Zabalza (2002: 170) “parece de sentido común pensar que cuanto más sepamos sobre el aprendizaje, en mejores condiciones estaremos para facilitararlo”.

Esta consideración del aprendizaje como proceso de construcción individual (no sólo desde la comprensión de la idea, sino desde la necesidad de integrarlo en la programación didáctica) requiere realizar cambios en lo relativo a la planificación de la enseñanza, dado que los contenidos, sobre todo los conceptuales (elemento estrella de las programaciones didácticas en la Universidad, al menos en la formación de maestros), pierden protagonismo frente a nuevos objetivos educativos ligados al trabajo sobre esos contenidos, es decir, al proceso de aprendizaje que debe realizar el alumno, lo cual afecta lógicamente a la forma como tales contenidos serán abordados en el aula.

Finalmente, queremos recopilar la visión de diversos autores respecto de los elementos constitutivos del cambio de paradigma. Así, Cruz Tomé (2005, en Madrid, 2005) señala que pasamos de la Universidad del enseñar (centrada en los objetivos de enseñanza y en el profesor, en el aprendizaje de información, en la pasividad del alumnado y el protagonismo del docente, en la evaluación sumativa y en el individualismo) a la Universidad del aprender (en la que predominan los objetivos de aprendizaje y está centrada en el alumno, en el aprendizaje de competencias, en la actividad para aprender, en el profesor

¹⁴⁵ La cursiva es del autor.

como guía, en la evaluación formativa y en el trabajo docente en equipo). Se expresa de forma muy similar Madrid (2005: 56-57) cuando señala que se pasa “de un aprendizaje memorístico (reproductivo, segmentado, individualista, de contenidos genéricos, con una motivación externa y dirigido por el profesorado) a un aprendizaje significativo (constructivo, holístico y en red, producto de una construcción social, con contenidos contextualizados, con una motivación intrínseca y promotor de la autonomía del estudiante)”. Por su parte, Benito y A. Cruz (2005) destacan que el cambio supone pasar de enseñar contenidos a enseñar a aprender, de una formación técnica centrada en la materia, a una formación integral en la que el alumno es el centro. Finalmente, y de forma más sintética, Villar (2004) sostiene que pasamos de modelos unidimensionales de transmisión a modelos bidireccionales de construcción, en los que alumnos y profesor son protagonistas en un escenario en el que comparten puntos de vista. Se reconoce, en armonía con lo expresado por estos autores, que debe darse paso a un cambio en el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, al no ser posible sostener la formación universitaria en los mismos pilares sobre los que se construyó inicialmente.

Al respecto de estas diferenciaciones que atienden a dos polos, Cirigliano y Villaverde (1987) mantienen que ambos modelos se oponen pero no son antagonistas: la elección de uno no implica el descarte automático del otro (en López Noguero 2005). Ciertamente esta visión maniquea de la realidad educativa no nos resulta cómoda, no atiende a grises y, si bien sirve a propósitos de comprensión de los cambios que se proponen y que se están produciendo, entendemos que la realidad es más compleja y que se requiere la adopción de una perspectiva crítica que considere ventajas y desventajas y que tenga en consideración las condiciones en que debe tener lugar la toma de decisiones didáctica¹⁴⁶.

De forma resumida, y tal como hemos visto en el análisis de las cuatro demandas principales (altamente complementarias), parece ser que “necesitamos construir una Universidad nueva para una sociedad¹⁴⁷ también nueva. Y por ende, resulta imprescindible un nuevo modelo de profesor” (Palomero, 2003b: 17). En la misma línea y de forma muy

¹⁴⁶ La crítica a la lección magistral constituye el paradigma de lo expuesto y, por su relevancia, será abordada más adelante.

¹⁴⁷ Esa nueva sociedad incluye el nuevo perfil de alumno universitario. La Universidad ha pasado de ser una institución de élite a una institución de masas (un 27'3% de la población entre 18 y 21 años y un 19'8% de la población comprendida entre los 22 y los 25 estaba matriculada en la Universidad en 1996, según el *Informe Universidad 2000*), si bien como señala Jiménez (2010) el paso de una Universidad elitista a una Universidad abierta ha sido un proceso lento y no exento de dificultades y contradicciones y se origina con la necesidad, en los años setenta, de personal cualificado debido al proceso de crecimiento económico. Para Biggs (2005) la expansión, reestructuración y refinanciación universitaria en la década de los 90 ocasionó la masificación y el incremento de la heterogeneidad del alumnado en las aulas. Ciertamente, en esta Universidad de hoy, los estudiantes constituyen un colectivo menos homogéneo en tiempo de dedicación a los estudios, edad, formación o lugar de procedencia (Gros y Romañá, 2005) o, como señalan Michavila y Calvo (1998: 202) “conforman un colectivo en profunda transformación”. Por su parte, Imbernón (2000) nos recuerda que la educación universitaria pasó de ser un proceso ligado a la categoría social a un medio para adquirirla. En cualquier caso, respecto al número de estudiantes que acceden a la Universidad, Buendía (2003) señala que lo interesante no es cuántos alumnos acceden sino cuántos finalizan los estudios universitarios, dado que como señala Sancho Gil (2010) el incremento producido en las cifras de alumnos que acceden a la Universidad no se traduce en un aumento proporcional de las tasas de graduación (el Ministerio, en 2008, cifraba la tasa de abandono entre un 30% y un 50%, un porcentaje muy superior al 16% de media de los 15 países que formaban la UE antes de la ampliación de 2004).

ilustrativa, Tejada y De la Torre (2008: 74) afirman que “desde consideraciones epistemológicas, psicosociales y pedagógicas se hace necesaria la búsqueda de estrategias docentes alternativas que tomen en consideración los principios de creatividad, calidad, competencia y colaboración”, lo que implica, en palabras de Hernández Pina (2005: 1) que “necesitamos gestionar y desarrollar un nuevo quehacer pedagógico que sea distinto al actual”. La misma CRUE (2003: 3) habla de “una verdadera y profunda transformación en los métodos y las perspectivas educativas”, mientras que Fernández Pérez (1992: 22) recoge un eslogan de los estudiantes de educación que ilustra la cuestión a la que nos estamos refiriendo: “¿planes nuevos con métodos viejos? No, gracias”. Ello nos conduce a la necesidad de comprender una máxima que probablemente haya quedado en un segundo plano, y que Rué recoge en la siguiente afirmación: “no es posible efectuar ningún cambio sin transformar los valores de referencia” (Rué, 2009: 32).

Sin embargo, este reclamado cambio de metodologías podrá producirse, para De Miguel (2006b), siempre y cuando se revisen las concepciones que los docentes tienen sobre el aprendizaje así como los mecanismos y estrategias que lo determinan, algo que ya había sido señalado por Cruz Tomé (2003a), para quien el abandono de este necesario trámite podría generar resistencias al cambio, dado que el profesorado no cuestionaría los métodos que usa. En este sentido, ya analizaremos en otro punto de este trabajo la premisa según la cual no es probable que tengan lugar importantes cambios en la calidad de la enseñanza universitaria si se modifican las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza (por ejemplo, McAlpine y Weston, 2000); de hecho Rué (2009) señala que necesariamente se producirá conflicto entre concepciones propias de la cultura desarrollada en condiciones previas y las concepciones que emergen, sobre todo en cuatro ámbitos: el modo como se enfoca la formación, la arquitectura curricular, la racionalidad subyacente y los procesos de enseñanza-aprendizaje. El problema que podemos atisbar es que “nadie” se ha ocupado de plantear este cambio, como tampoco se ha planteado si existe este conflicto señalado por Rué y si puede influir en los procesos que se generan; tampoco parece haber existido interés por animar a los docentes a revisar las creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje sobre la que basan su actuación didáctica, al menos no de una forma que asegure que, como mínimo, se ponen en marcha procesos de reflexión al respecto en la Universidad como institución (no únicamente desde cierto sector del colectivo docente, entendemos que preocupado por la cuestión).

Por otro lado, parece ser que este es el momento de iniciar un proceso de transformación en la Universidad, debido al más que nutrido conjunto de opiniones favorables al cambio. En este sentido, Beltrán (1999: 9) sostiene que “una reforma que desafía al paradigma educativo está condenada al fracaso”, y añade que “hay una total congruencia entre el nuevo paradigma educativo, que centra su atención en el estudiante que aprende y las nuevas orientaciones del aprendizaje y de la enseñanza, que destacan, respectivamente, la construcción del conocimiento, por parte del alumno, y la mediación estratégica, por parte del profesor” (1999: 40-41). Insistimos en el hecho de que el paradigma educativo hace años que cambió, es la Universidad la que no lo ha hecho. En este sentido, la mirada rápidamente se ha posado sobre el docente universitario, los métodos que utiliza, y sobre las bases psicopedagógicas de la educación superior y, como hemos visto, existe acuerdo respecto de que no se entiende un cambio en la estructura universitaria que no considere la revisión de

los cimientos de la enseñanza superior. De algún modo, podría decirse que “actualmente no se discute el qué y el porqué innovar, falta saber y decidir cómo hacer esto en profundidad en nuestras instituciones y qué condiciones previas se requieren para que los cambios no provoquen un impacto negativo” (Cebrián de la Serna, 2008: 21).

Para muchos de los autores cuyas publicaciones hemos revisado (por ejemplo, Fernández Pérez, 1989; Fullan, 2002a; Michavila, 2005; Escudero, 2006; López López, 2007; Rué, 2009), la implementación del cambio requiere de la participación activa del profesorado¹⁴⁸, y sin ella “no es posible una auténtica transformación de los hábitos, funciones, tareas y, en definitiva, de la forma de trabajar del docente universitario” (Martínez-Cocó et al. 2007: 50). Por un lado, Rué (2009: 13) se muestra pesimista al señalar que “debemos perder toda ilusión políticos, administradores y docentes, de que raramente estas respuestas van a provenir de forma causal de los discursos oficiales sobre el cambio”; por otro lado, Margalef y Álvarez (2005: 57) señalan que “la innovación en la enseñanza no se impone ni se decreta, sino que es necesario que los profesores se impliquen en ella”, de hecho, Rué (2009) considera que ese cambio se gestará gracias al profesorado y a las experiencias docentes que desarrolle. Para Michavila (2005) es necesaria la complicidad y participación del profesorado dado que “no hay cambios factibles (...) sin la participación activa de los docentes”¹⁴⁹ (2005: 38), que se erige en pieza angular de la reforma, si bien debe estar “capacitado y motivado” (2005: 38). Del mismo modo, y en una obra anterior al inicio del proceso de convergencia, Fernández Pérez (1989: 31) señalaba que “los objetivos de cualquier proyecto humano colectivo o son asumidos por quienes han de llevarlos a cabo, en nuestro caso los profesores universitarios, convencidos, no vencidos, o estaríamos ante

¹⁴⁸ La importancia que se concede a esta figura en los procesos de cambio en general, y en el derivado de la creación del EEES en particular es elevadísima, y se liga irremediamente a la formación docente, cuestión que por su relevancia, será abordada en este mismo capítulo.

¹⁴⁹ Randi y Corno (2000) señalan que la visión de los profesores como técnicos ha estado acompañada de la concepción según la cual los investigadores debían crear nuevas prácticas que los docentes debían implementar, por lo que investigación y práctica se abordaban por separado, dejando el ámbito educativo en manos de innovadores ajenos a las aulas. Little (1993, en Randi y Corno, 2000) denominaba *consumismo* a este fenómeno en el que los profesionales son empujados a adoptar innovaciones generadas externamente o, lo que es lo mismo, consumirlas de forma pasiva. A este respecto, las autoras señalan que “la innovación ha ocupado un papel central en el proceso de cambio. Sin embargo, rara vez los profesores han sido animados a innovar. En lugar de ello, se ha esperado que los profesores lleven las ideas de los demás a la práctica” (Randi y Corno, 2000: 185-186), al tiempo que destacan el hecho de que “pocos programas de desarrollo de personal han ayudado a los profesores en el aprendizaje de la innovación” (Randi y Corno, 2000: 187). Estos programas “diseminaban” los productos de la investigación educativa (Little 1989) y se orientaban al conocimiento procedimental, es decir, que se orientaban a reproducir conductas de enseñanza concretas y específicas pero no se acompañaban de reflexiones sobre cuándo y porqué usarla. Poco después se demostró la dificultad de transferir esa formación a las aulas, ya que su implementación no generaba mejoras. Asimismo las autoras recuerdan que John Dewey (1904) sugería entonces que las aportaciones de los docentes reemplazaran las innovaciones generadas de forma externa: “si los profesores estuvieran poseídos por el espíritu de un estudiante permanente de la educación, este espíritu encontraría la manera de abrirse entre la malla y la espiral de circunstancias, y encontraría expresión por sí mismo” (Dewey, 1904 citado por Randi y Corno, 2000: 186). Sin duda, uno de los autores, ya referido con anterioridad, que se ha preocupado de esta cuestión, ha sido Schön. La relevancia de su obra es indudable y, pese al interés de algunas de sus reflexiones y de la claridad con que expresa esta problemática, nos resulta imposible profundizar en la cuestión. En cualquier caso, parece claramente aceptado el hecho de que no pueden acometerse cambios impuestos sino desde el convencimiento, la reflexión y la capacitación de los propios protagonistas.

un caso más, escandalosamente típico, de un cambio para no cambiar, o todavía peor, de un 'progreso regresivo' de los que tanto abundan en la reciente historia de los intentos ingenuos de innovación educativa"¹⁵⁰. De forma concluyente, Marín y Teruel (2004: 140) sostienen que "la iniciativa nos corresponde a cada uno de los profesores, y apostamos por incrementar la reflexión y la toma de consciencia de que la innovación y la mejora de la docencia no puede ser dictada institucionalmente".

Sin embargo, Rué (2008: 4) sostiene que "la concreción del concepto de '*cambio*', en una institución tan compleja como la Universidad, es todo menos sencilla. Especialmente, cuando se plantea un cambio de naturaleza cultural tan importante como el presente. No se debe olvidar que para los actuales profesores, en especial para el sector con mayor capacidad de influencia interna en la opinión y en la política institucional, el modelo vigente es el que valida la propia biografía académica, científica, profesional y personal. Desde este punto de vista, hay que asumir que el mismo concepto de cambio implica en muchos universitarios una profunda perplejidad, cuando no abierta desconfianza"¹⁵¹. Asimismo, se ha dicho que la crítica a la práctica docente y a la filosofía sobre la que ésta descansa manifiestan un conjunto de debilidades que podrían amenazar la implicación del profesorado (López, Pérez-García y Rodríguez, 2015).

En esta misma línea y también a pesar del reconocimiento de esta necesidad, López López (2007: 53) sostiene que "ni tan siquiera la situación profesional que viven los docentes en las aulas universitarias hace propicia la ocasión para impulsar transformaciones de esta envergadura (número alumnos por aula, desprestigio de la labor docente, excesivo academicismo, falta de coordinación, inercia de la práctica educativa,...)". En este sentido, cabe tener en cuenta también la opinión de P. del Core (2012), que habla de crisis del docente a nivel europeo, y señala el malestar con el que convive a causa de las dificultades que se le presentan para entrar en relación con los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje: "las dificultades encontradas por los docentes en el desarrollo de su tarea de docencia a las nuevas generaciones están muy relacionadas con el problema de la calidad de los procesos formativos, que corren el riesgo de ser inadecuados y obsoletos" (Core, 2012: 69). Parece ser que "los cambios de la sociedad están golpeando la frágil resistencia de los docentes que, no estando suficientemente preparados, tienden a fosilizarse en métodos y actitudes 'conservadoras' propias de una cultura alfabética, lineal, cartesiana, por lo que entran fatigosamente en la lógica de una cultura digital, de nuevas formas de saberes en red, visuales y simultáneos"¹⁵² (Core, 2012: 70). Del mismo modo, Goodlad (1990) señaló que la rápida expansión de la educación superior han sumido a los profesores en la confusión respecto de la misión en la educación superior, generando inseguridad (en Fullan, 2002b). Esta cuestión es relevante ya que, tal como señala Sarason (citado por Fullan 2002b), mientras el profesorado no se sienta capaz de cambiar nada de forma significativa, seguirán constituyendo parte del problema. Parece necesario, si deseamos que se produzca un cambio auténtico, determinar y analizar cuál es el sentir general del profesorado universitario respecto de su papel en el contexto presente así como delimitar cuáles son sus fuerzas, disposiciones, motivaciones y recursos al respecto de los cambios a acometer.

¹⁵⁰ Las comillas son del autor.

¹⁵¹ Las comillas y la cursiva son del autor.

¹⁵² Las comillas son de la autora.

Profundizando en esta cuestión, Fullan, un autor de referencia en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de cambio, nos ayuda a comprender los motivos por los que no pueden acometerse los cambios necesarios sin contar con los docentes: por un lado, está la cuestión cultural, lo que significa que “el cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense: es tan simple y tan complejo como eso” (Fullan, 2002a: 141), y por otro lado, el cambio educativo supone cambio en la práctica, cuestión que debería ser aprovechada, en opinión de autores como Zabalza (2008), quien vincula la reclamada participación del profesorado a la necesidad de iniciar los procesos de cambio desde la práctica, no sólo por motivos de corte pedagógico, sino también desde el punto de vista psicológico (motivación del profesorado) en el sentido de que “el contexto docente universitario estaría mucho más abierto a construir nuevas prácticas pero desde la propia práctica (...) ya que la práctica docente no se moviliza con modelos teóricos” (Zabalza, 2008: 97).

Partiendo de esta reconocida necesidad de participación del profesorado, y a propósito de todos los cambios derivados del EEES, un estudio realizado por Ruiz y Martín (2005), en el que participaron 1670 profesores de 34 Universidades diferentes mostró que el 73,7% del profesorado consideró necesaria la formación sobre el proceso de convergencia; al mismo tiempo evidenció que para un 73,8% no existía información suficiente para acometer la reforma y que el 67,8% no se sentía preparado para ello¹⁵³. Sin duda, estos datos resultan alarmantes puesto que no es posible poner en marcha procesos de cambio (no digamos ya de innovación) en condiciones semejantes.

Así pues, a pesar del más que evidente reconocimiento de las necesidades de nuestro sistema universitario se han levantado algunas críticas contra el aparente inmovilismo de la Universidad como institución. Por ejemplo, López López (2007: 53) señala que “los temores se acentúan si tenemos en cuenta que la institución universitaria se ha caracterizado precisamente por su carácter conservador e inmovilista, que le han permitido permanecer fiel a los principios decimonónicos que le vieron nacer e impermeable a los avatares que han marcado la vida social. Por otra parte, la rigidez de las estructuras administrativas y burocráticas que sustentan la educación superior no parece ser un buen aliado para impulsar los cambios que requiere el espacio europeo de educación superior”. Por otro lado, y considerando no tanto la historia de la Universidad como la situación presente, Navarro (2008: 38) considera que “es lamentable que no se esté aprovechando la ocasión para sacar un partido efectivo de las oportunidades que se ofrecen, y que el imperativo del contexto económico, las reticencias al cambio de la comunidad académica y la manifiesta incompetencia de algunos de los políticos y mandos intermedios que habrían de llevar a cabo la reforma estén condenando la Universidad al inmovilismo”, al mismo tiempo que también subraya que “cabe la posibilidad de que sucumbamos ante sus peligros sin haber siquiera entrevisto sus posibles beneficios”. En la misma línea se manifiestan Escudero, Villamandos o Rué; para el primero, esta reforma “va a correr también el riesgo de que, a la postre, alguien pueda decir que, en realidad, generó más ruido que nueces” (Escudero, 2006: 3), en cambio para Villamandos (2010: 31), el proceso de convergencia puede ser una “catarsis, necesaria y esperada, pero también podemos caer en el riesgo de siempre. El de cambiarlo todo para que

¹⁵³ Los profesores consideraron que los dos ámbitos sobre los que el EEES tendría mayor impacto serían la metodología y la tutoría. Nos resulta interesante por cuanto estamos centrando nuestra atención sobre uno de estos dos aspectos.

todo siga igual”. En este mismo sentido se expresa Rué (2004b: 50), quien advierte que “parece que todos los cambios pueden hacerse a *coste cero* dejando intacta la arquitectura que sostiene la vigente cultura docente universitaria”¹⁵⁴. Al respecto de esta cuestión, Michavila (2011: 22) mantiene que “no hay cambio fundamental, del que se deriven reformas auténticas, que no conlleve inversiones notables destinadas a tal fin. Recursos y reformas legislativas constituyen las condiciones necesarias, pero no suficientes, de las reformas universitarias”¹⁵⁵.

Todas estas opiniones y valoraciones nos conducen directamente a la revisión de un tema esencial en todo proceso de cambio, tal como han señalado estos autores: el cambio cultural¹⁵⁶.

2.4. Acometer reformas: la cultura de la Universidad y del docente universitario

El cambio¹⁵⁷ de la cultura docente (Martínez y Viader, 2008; Bolívar, 2007a; Martínez-Cocó et al., 2007; Madrid, 2005; Margalef y Álvarez, 2005; Marín y Teruel, 2004; Cruz Tomé, 2003a; Zabalza, 2002; Herrán, 2001; Imbernón, 2000; Escudero 1999) se plantea como una

¹⁵⁴ La cursiva es del autor.

¹⁵⁵ En la citada obra el autor, refiriéndose a los recursos, destaca la relevancia de la dimensión económica entre otras, y analiza el impacto de los recortes en materia educativa sobre la implementación del proceso de convergencia, si bien nos resulta imposible adentrarnos en la cuestión.

¹⁵⁶ La mayoría de los autores se refieren a la concepción de la función docente en la Universidad.

¹⁵⁷ Ferreres (2001), inspirado en Bolívar (1999), señala las diferencias entre reforma, cambio, innovación y mejora. El cambio haría referencia a alteraciones o variaciones a diferentes niveles (sistema, centro, aula) de estados o prácticas ya existentes, mientras que la reforma supone cambios de tipo estructural en el sistema, constituyendo una modificación a gran escala y, según Gairín (2001: 636) “su realización puede ser insuficiente si no se tiene en cuenta la necesidad de acompañarse de pequeñas reformas (innovaciones) que se sitúan a nivel de profesorado y de los centros formativos”. La innovación supone cambios en los procesos educativos que implican simultáneamente uso de nuevos recursos, puesta en marcha de nuevas prácticas y cambios en las creencias subyacentes y “se puede plantear así como una constante búsqueda de respuestas a la pregunta sobre qué cambios son necesarios y deseables en la sociedad del concomimiento, del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, de la globalización y sostenibilidad, de los derechos humanos, de la multiculturalidad, de la integración de personas y pueblos, del reconocimiento de la diversidad, de la cohesión local, nacional e internacional y del uso de las nuevas tecnologías en la educación” (Gairín, 2001: 635). Finalmente, la mejora constituiría el fruto deseable de la innovación, entendida desde el punto de vista de los resultados pero también del mismo proceso (Gairín, 2001) y que procede del juicio valorativo al comparar el cambio o los resultados con estados previos (Ferreres, 2001). Mientras que los cambios se usan con tintes descriptivos, las mejoras contienen tintes valorativos y son “objeto de una decisión dependiente de un propósito moral” (Ferreres, 2001: 121). Asimismo, la innovación debe ser una actitud que se mantiene gracias a un compromiso moral. Todos ellos implican una novedad de modos de hacer y de pensar, una alteración cualitativa del estado previo existente y una propuesta planificada e intencional. Por su parte, Caballero (2007: 169) habla de dos posicionamientos diferentes: uno superficial “que busca soluciones a corto plazo, y que por tanto no va a afectar a nuestro modo de vida” y otro reflexivo y crítico “que busca soluciones duraderas y que necesariamente exige la reorganización y transformación de nuestros planteamientos”. Obviamente, desde nuestro punto de vista el deseable es el segundo.

necesidad¹⁵⁸, hasta el punto que Martínez y Viader (2008: 227) señalan que “el logro de mayor calidad en la docencia es alcanzable si la gestión del cambio de cultura docente es de calidad” para lo cual Troiano (2000: 147) recomienda “dedicar las habilidades analíticas de las que se dispone a conocer bien la cultura y la tradición de la organización”. Una vez más, Prieto (2007b) enfatiza la importancia de las concepciones, esta vez a través de Rando y Menges (1991, citados por Prieto, 2007b: 51), quienes manifiestan que “para que las experiencias de desarrollo profesional promuevan cambios significativos, han de tener en cuenta el conocimiento y las creencias de los profesores”. En la literatura estudiada se constata esta defensa de la necesidad de revisión y análisis de las creencias¹⁵⁹, concepciones y prácticas sobre las que se asienta la docencia universitaria, es decir, las que

¹⁵⁸ Margalef y Álvarez (2005) apuntan algunas de las razones que están tras esta necesidad (no vivida como tal por una parte del profesorado), como por ejemplo las que se derivan de cuestiones socioeconómicas (demandas del mercado, reducción del financiamiento público, descenso de estudiantes matriculados o fuerte competitividad), en las que la evaluación institucional desempeña un papel relevante “aunque limitado a una interpretación que la aproxima a mecanismos de control sobre costes-resultados” (2005: 54).

¹⁵⁹ Recogemos diferentes conceptualizaciones del término: “tendencias o disposiciones de los profesores que les llevan a enseñar de un modo determinado” (Prieto, 2007: 33); “interpretaciones de la propia experiencia que sirven de base para ejecutar acciones posteriores, conocimientos, actitudes hacia la educación” (Tabachnick y Zeichner, 1984 citados por Prieto, 2007b: 36). Tales creencias pueden referirse: a los alumnos y a la forma como aprenden, a la naturaleza y las metas de la enseñanza, a la asignatura que imparten, al desarrollo profesional, a la forma como se aprende a enseñar o al rol docente (Prieto, 2007b). La misma autora señala que las creencias de los profesores se denominan en la literatura también bajo otros términos: teorías implícitas, percepciones, orientaciones o concepciones. En este sentido deseamos destacar que Pajares (1992), a partir de una extensa revisión de estudios y publicaciones, señaló los principios siguientes respecto de las creencias de los profesores: (1) se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo o la experiencia, (2) los sujetos desarrollan un sistema de creencias que estructura todas las creencias adquiridas, (3) este sistema tiene una función adaptativa, al ayudar al sujeto a definir y comprender el mundo y a sí mismos, (4) conocimiento y creencias están relacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias filtra la interpretación de cualquier fenómeno, y ello criba o tergiversa el pensamiento y el procesamiento de la información, (5) las creencias son priorizadas de acuerdo con su relación con otras creencias o con otras estructuras afectivas o cognitivas, (6) las subestructuras de creencias (como por ejemplo las educativas) se deben comprender en términos de conexiones con el resto de creencias del sistema, (7) por su origen y naturaleza, algunas creencias son más incontrovertibles que otras, (8) cuanto más antigua es una creencia más difícil es cambiarla, (9) los sujetos tienden a mantener creencias basadas en conocimiento incompleto o incorrecto, (10) las creencias constituyen piezas instrumentales al definir tareas y tomar decisiones respecto de éstas, (11) las creencias influyen potentemente sobre la percepción si bien son poco fiables, (12) las creencias de los sujetos influyen asimismo en su conducta, (13) las creencias pueden ser inferidas y esta inferencia debe tener en cuenta la congruencia entre el sistema de creencias de sujeto, la intención de actuar de una determinada manera y el comportamiento respecto de esa creencia, y (14) finalmente pero no menos importante, las creencias acerca de la enseñanza están bien asentadas en el momento en que se inician los estudios universitarios. El autor, en la publicación referida, realiza una excelente revisión del estudio y conceptualización de las creencias en Educación así como de las relaciones y diferencias entre creencias y conocimiento, si bien por la limitación de este trabajo no podemos detenernos en su clarificación. Sí deberíamos tener en cuenta el peso de estas creencias tanto en el colectivo docente en la Universidad (y fuera de ella, sin duda) como en nuestro alumnado, que ya posee una concepción acerca del aprendizaje y de la enseñanza, acerca de su función y del rol o papel de sus futuros alumnos, acerca del papel del conocimiento y de las metas educativas, etc. Creemos que una labor esencial, en el contexto de la formación de maestros, estaría constituida por la necesidad de hacer emerger tales creencias y trabajarlas (identificarlas, analizarlas, cuestionarlas, someterlas a juicio, etc.).

poseen los profesores, agentes esenciales en todo proceso de cambio, un proceso del que no sólo participarían sino del que se beneficiarían en términos de desarrollo profesional. De un modo más contundente, Imbernón (2000: 38) considera que “la Universidad debe abandonar la concepción decimonónica de la que procede y que ha quedado totalmente obsoleta, y debe asumir una nueva cultura tanto en la forma como en el contenido”.

Por otro lado, el cambio de mentalidad que debe acometerse en la Universidad requiere, para Cruz Tomé (2003a) motivación (querer), formación (saber) y posibilidad (poder), lo que significa que es un “proceso lento, difícil y costoso” (2003a: 193). Esta autora sostiene que el cambio de concepciones, conductas e ideas no es sencillo, por motivos diversos: tienden a reproducirse, encierran valoraciones, están reforzadas y avaladas por la experiencia y son teorías autoconfirmadas. Por ello y para ello, se requiere de tiempo y de un proceso de “desaprendizaje y reaprendizaje” (Cruz Tomé 2003a: 197); además, la autora recalca que el cambio ha sido exigido por las circunstancias, no buscado por el profesorado, lo cual puede generar más resistencias, si cabe. De nuevo Fullan (2002b) señala que el colectivo docente tiene la responsabilidad de contribuir a la creación de una organización capaz de investigar y de renovarse continuamente, y critica el hecho de que no formamos parte de una profesión que aprende¹⁶⁰. Coherentemente con este planteamiento de motivación, formación y posibilidad, Caballero (2007) advierte que el cambio legislativo por sí solo no va a garantizar la transformación de la función docente. En definitiva, parece ser que el objetivo se concretaría en generar las condiciones que capaciten e incentiven procesos de reflexión sobre las visiones comunes e individuales (Fullan, 2002b).

En la misma línea de apuesta por el cambio cultural, Escudero (2006) mantiene que la renovación que se pide para la Universidad es, ante todo, una renovación cultural, pero además es moral y ética, y señala que “sin las transformaciones adecuadas de mentalidades y prácticas, las estructuras que lleguen a implantarse y legislarse (...) pueden terminar haciendo bueno, una vez más, aquello de ‘los mismos perros con distintos collares’¹⁶¹” (Escudero, 2006: 33), riesgo al que ya nos hemos referido con anterioridad. Por su parte, Fernández March (2003) cree que se debe “admitir que lo más decisivo no es el tipo de procedimiento y técnica que debemos diseñar sino qué cambios deben darse en la estructura de valores y sentimientos que tejen la identidad del profesor universitario” (2003: 172), cuestión que también será abordada.

Desde una perspectiva crítica, Fullan (2002a: 65) ya sostenía la idea de que la mayoría de las reformas no tienen en cuenta las culturas existentes: “la *reestructuración* (qué puede imponerse) es muy común mientras que la *reculturización* (cómo los maestros ponen en cuestión y cambian sus propios hábitos y creencias) es lo más necesario”¹⁶². Nosotros somos de la opinión que en el proceso de convergencia de nuevo se ha producido este fenómeno: se han descuidado los mecanismos necesarios para revisar creencias y concepciones. Además, el autor sostiene que “necesitamos tener presentes los valores, los objetivos y las consecuencias asociadas a cambios educativos específicos” (Fullan, 2002a: 42) y que deben tenerse en cuenta tanto el qué como el cómo, de forma que los agentes implicados puedan

¹⁶⁰ En esta cuestión entroncamos, una vez más, con el tema de la formación del profesorado, al señalar Fullan (2002b) que ésta no está orientada hacia el aprendizaje permanente.

¹⁶¹ Las comillas son del autor.

¹⁶² Las cursivas son del autor.

comprender qué debe cambiar y cuál es la forma de conseguirlo, así como darse cuenta de que el qué y el cómo “interactúan y se redefinen constantemente” (Fullan, 2002a: 42).

Por otro lado, y al respecto del proceso de implementación del cambio, Escudero (2006) nos recuerda que el conflicto es consustancial a los cambios (en eso concuerda con Fullan, 2002b) y que es extraño que tratándose de reformas domine una única racionalidad. En la Universidad, como contexto social que es, existen racionalidades divergentes, intereses no siempre convergentes, y poderes explícitos y legítimos que cohabitan con otros más sutiles pero igualmente influyentes (Escudero, 2006). Para asegurar la aceptación del cambio debemos, pues, tener en cuenta una serie de factores que pueden contribuir a garantizarla, tales como apoyo institucional, confianza en la habilidad del docente, formación específica y cursos de perfeccionamiento, intercambio de responsabilidades, comunicación entre docentes y participación en la toma de decisiones (Sáenz, 1990 en Ruiz y Martín, 2005). La literatura revisada y nuestra modesta experiencia nos indican que estos factores no han estado presentes, o bien no hemos sido testigos de un solo proceso de reflexión conjunta acerca de qué debe cambiar, qué supone para el profesorado, qué se pone en riesgo respecto de las prácticas que se estaban llevando a cabo y cuáles son las ventajas de acometer ciertos cambios estructurales. Del mismo modo, Escudero advierte que cuando las reformas no traspasan alteraciones estructurales, son puramente superficiales dado que “no llegan a tocar substantivamente los valores y las concepciones de la formación, de lo que se enseña, cómo y para qué se hacen las cosas” (Escudero, 2006: 76). Si bien es posible conseguir mejoras a corto plazo en los resultados de los alumnos sin desarrollar un proceso de culturización, las mejoras resultantes al parecer son superficiales¹⁶³ (Fullan, 2002a), como creemos que ha sucedido. Del mismo modo, Cebrián de la Serna (2008) señala que los cambios estructurales y organizacionales deben acometerse al mismo tiempo que los conductuales y personales, dado que los primeros afectan al modo de relacionarnos y producir en el trabajo, y los últimos dependen mucho de las actitudes adoptadas. Al respecto de la implementación del cambio también se pronuncia De la Torre (2002: 117) para quien éste “no consiste en la ejecución lineal del plan, al estilo tecnológico, sino en una puesta en práctica en la que entran en juego intereses, ideologías, valores, expectativas humanas, cultura del centro, resistencias, etc.”¹⁶⁴. Esta ejecución ha tenido lugar, lo que dudamos es que se haya producido un cambio en los modos de pensar y de actuar de la totalidad del profesorado universitario y, si consideramos los resultados del estudio señalado acerca de la falta de información y las necesidades formativas ligadas al EEES, podemos interpretar que sí se ha producido una modificación desde fuera y sin contar con el profesorado como agente implicado y participante de la definición de dicho proceso (no hablamos de las decisiones

¹⁶³ Fullan (2002a) señala, respecto del alumnado, que constituye el colectivo olvidado de los procesos de cambio y que se piensa en ellos como destinatarios o beneficiarios pero no como agentes con capacidad y derecho a participar en ese proceso.

¹⁶⁴ Una investigación desarrollada en la Universidad de Granada con una muestra de 200 profesores pone de manifiesto la existencia de diferencias en las necesidades estructurales (financiación, incentivos, ratios,...) y profesionales-personales (formación, dedicación, evaluación, promoción, satisfacción, dificultades o rechazo ante el cambio,...) de los docentes, en función de la facultad y en algún caso de la categoría profesional, así como que parece que el profesorado no posee demasiadas expectativas respecto del cambio (López, Pérez-García y Rodríguez, 2015), algo que sin duda podría hacer peligrar la participación del colectivo.

políticas sino de las institucionales), por lo que no se ha llegado a producir una modificación de la cultura vigente.

Por otro lado, De la Herrán (2001) señala los motivos por los que la tarea de reformar la enseñanza universitaria no es sencilla: el ego docente como obstáculo para la formación, las creencias implícitas¹⁶⁵, los mecanismos de defensa contra la formación y las limitaciones organizativas, económicas y formativas. Conviene asumir, pues, que los cambios en educación son, por naturaleza, complejos, y que son difíciles de manejar “en sus dinámicas, relaciones, procesos y concierto de poderes e influencias” (Escudero, 2006: 61). Abundando en ello, Zabalza (1998) también cree que debemos ser conocedores de los factores que pueden afectar a la viabilidad de los procesos de cambio en instituciones educativas, y realiza una propuesta exhaustiva de aspectos a considerar: las resistencias a romper el status quo, la importancia de una conciencia compartida sobre la necesidad de cambio, la necesidad de lograr una cultura de consenso, el ritmo al que pretenden darse los diferentes pasos y las diferencias entre cambios propuestos y situación anterior, la consideración de la problemática de los agentes implicados, la necesidad de liderazgo institucional que oriente y gestione el cambio y, finalmente, la capacidad de mantener el proceso de cambio en un contexto en el que emerjan conflictos de intereses y lógicas cruzadas. Para Fullan (2002b) se requiere una verdadera comprensión de las nuevas ideas además de un auténtico compromiso para que funcionen, y no creemos que ambas condiciones hayan tenido lugar en su totalidad (no al menos desde nuestra experiencia).

Respecto de cómo acometer el cambio, no parece que podamos estar desorientados. El ya citado Fullan (2002a) sostiene que la base de conocimiento con los que contamos acerca del cambio es profunda y extensa¹⁶⁶, y señala que “uno de los rasgos más prometedores de este nuevo conocimiento sobre el cambio es que tiene sentido” (Fullan, 2002a: 31). Por otro lado, el mismo autor señala que “es necesario tomar en serio los

¹⁶⁵ Por ejemplo, él cita las siguientes creencias: saber basta para enseñar, el conocimiento didáctico es superfluo, o la enseñanza es una profesión inferior.

¹⁶⁶ Dado que el autor es una de las figuras que más ha contribuido al conocimiento y definición de los procesos de cambio, nos parece relevante sintetizar algunas de sus contribuciones al respecto de lo que es el cambio y cómo debería producirse. Para empezar, sostiene que “el cambio es una proposición interminable bajo condiciones de complejidad dinámica” (2002b: 38) porque se fundamenta en formas de entender, porque no puede plantearse la solución de antemano, porque es imprevisible el curso que seguirá... En este sentido el autor señala que la visión acerca de cómo deberían ser las cosas es posterior, ya que surge de la acción, debe ser compartida y debería estar precedida por procesos reflexivos surgidos en el seno de la interacción entre los participantes del cambio. En todo caso, la visión sería provisional, abierta y fruto de procesos en los que las visiones personales se comparten y comprenden. Como resultado, el autor defiende un paradigma de cambio dinámico, en el que “el objetivo es adquirir el hábito de experimentar y considerar los procesos de cambio como una serie solapada de fenómenos dinámicamente complejos” (2002b: 35). Algunas de las que él considera “lecciones básicas” y que desarrolla en la citada obra serían: lo importante no se puede imponer por mandato, el cambio es un viaje, no un proyecto establecido, los problemas son bienvenidos puesto que podemos aprender gracias a ellos, la visión y la planificación estratégica son posteriores, el individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo, se requiere de la descentralización y de la centralización por igual, las conexiones con el entorno más amplio son esenciales y todas las personas son agentes de cambio. Ello implica que los docentes deben asumir su papel en el proceso de cambio, deben ser tenidas en cuenta las interpretaciones individuales, dónde nacen, cómo y qué las mantiene, debe plantearse una meta amplia y establecer espacios en los que la interacción tenga cabida, superando el individualismo imperante en la universidad, etc.

problemas y no atribuirlos a la ‘resistencia’¹⁶⁷, a la ignorancia o a la obstinación de los demás”¹⁶⁸ (2002b: 40), algo que parece haber sido asumido por una parte del colectivo docente, a tenor de las publicaciones que se orientan a favor del cambio cultural, si bien debemos ser conscientes de ciertas dificultades. Por ejemplo, al respecto de lo que suponen los cambios, Huba y Freed (2000) sostienen que un verdadero cambio de paradigma supone afrontar las creencias subyacentes en la práctica docente, aceptar riesgos, emprender acciones no familiares, ser aprendiz en la docencia y mantener una actitud abierta a nuevas oportunidades (en Prieto, 2004), algo que implica someter a juicios de valor las prácticas vigentes y cuestionar modos de hacer y de pensar, con sus correspondientes consecuencias en el terreno afectivo. Profundizando en este sentido cabe decir que Marris (1975, en Fullan, 2002a) ya atendía a la dimensión afectiva de los procesos de cambio al sugerir que todo cambio real implica pérdida, ansiedad y lucha, por lo que asumir la incerteza que acompaña al cambio es necesario para éste se produzca (Fullan 2002b). Asimismo Escudero señala que la Universidad es “un territorio en el que no sólo impera la racionalidad sino también sentimientos y percepciones, temores y tensiones, raíces que provocan continuidades y estabilidad, al lado de urgencias y fuerzas que presionan por rupturas” (Escudero, 2006: 77).

De todas formas, atisbamos la luz al final del túnel en esta afirmación de Fullan (2002a: 63), para quien el cambio, “sea o no deseado, representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; y que si prospera, comporta sentimientos de seguridad, superación y éxito profesional”.

La revisión de la literatura generada en el contexto del EEES nos hace pensar que los valores y los objetivos están claros, al menos para un sector de la Universidad. Otra cosa es que ello sea compartido y asumido. Como mínimo, deberían iniciarse debates y procesos reflexivos conjuntos acerca de la visión de la necesidad de cambio primero y de esos valores, objetivos y posibles consecuencias después. En estos espacios debería valorarse la energía que posee el profesorado así como los recursos de que se disponen para iniciar el cambio (experiencia, formación, redes docentes en la institución, oportunidades dentro del plan de estudios, necesidades, creencias, expectativas y concepciones acerca de la formación de maestros y del rol del docente universitario, etc.), todo ello acompañado de un profundo conocimiento de quienes somos como institución¹⁶⁹. Sin duda opinamos que hemos perdido una oportunidad, la de acompañar el proceso de convergencia de un proceso de cambio cultural en la Universidad, si bien como hemos señalado en otros momentos, consideramos que la reforma estructural de la enseñanza superior y el cambio en los modos de pensar y actuar de los docentes pueden ser independientes, dado que ese cambio, el deseado, podría haberse iniciado antes del proceso de construcción del EEES, como de hecho ya se estaba

¹⁶⁷ Fullan considera que no es la resistencia al cambio el obstáculo, sino el hecho de que las reformas o las innovaciones se impongan o se adopten sin espíritu crítico y de forma superficial “sobre una base especialmente fragmentada” (2002b: 37). De hecho, Richardson (1990, 1991 en Randi y Corno, 2000) ya señalaba que los docentes no son resistentes al cambio sino a las innovaciones impuestas de forma externa (si bien siguiendo a Bolívar no se impone una innovación, sino en todo caso una reforma).

¹⁶⁸ Las comillas son del autor.

¹⁶⁹ En este sentido adaptamos a nuestros propósitos una cita que Trillo (2008: 40) recoge de Ortega y Gasset y que debería invitarnos a reflexionar conjuntamente: “podemos pretender ser cuanto queramos pero no es lícito fingir que somos lo que no somos... Una institución en que se finja dar y exigir lo que no se puede exigir ni dar es una institución falsa y desmoralizada”.

reclamando. Es por todo ello que asumimos las palabras de Cebrián de la Serna, quien mantiene que “ahí está nuestro mayor reto: aprender desde las acciones de cambio y su impacto, e institucionalizar la innovación” (2008: 22).

Por su relevancia en el contexto actual y en la literatura revisada, queremos centrarnos en el análisis de las barreras al cambio que forman parte del ADN de la Universidad y que han sido señaladas por diversos autores (por ejemplo, Zabalza, 2000; Herrán, 2001; Cruz Tomé, 2003a). Parece ser que uno de los motivos por los que la Universidad es tan resistente al cambio, se halla en determinadas creencias y prácticas firmemente asentadas (constitutivas de lo que se ha venido a llamar cultura docente). La primera de ellas haría referencia al desequilibrio otorgado a las diferentes funciones del profesor universitario. La segunda haría referencia a la creencia de que el profesor universitario es profesional en su ámbito disciplinario antes que docente. Ambas se encuentran íntimamente ligadas, como veremos, si bien entendemos que es importante analizarlas de forma independiente. Como telón de fondo de tales creencias y *modus operandi* de la Universidad, sobrevuela el tema de la formación del profesorado.

2.4.1. Acerca del desequilibrio entre las funciones docente e investigadora

Uno de los principales focos de preocupación detectados en la literatura revisada (por ejemplo, Fernández Pérez, 1989; De Miguel, 1998, 2003; Escudero, 1999; Gozalo y León, 1999; Guerrero y Vicente, 1999; Herrán, 2001; Zabalza, 2002; De Ketele, 2003; Palomero, 2003; Valcárcel, 2003; Gros y Romañá, 2005; López Noguero, 2005; Madrid, 2005; Michavila, 2005; Moreno y Mayor, 2006; Yañiz, 2006; Villa, 2008; Mérida, 2009) se refiere a la desigual consideración de las funciones del docente universitario, siendo la función investigadora la que ha recibido mayor atención tanto por parte de las propias instituciones universitarias como por parte del mismo profesorado¹⁷⁰. Sintetizando la cuestión podría decirse que “la relación entre las funciones docente e investigadora es causa de tensión en la Universidad. Ésta se expresa tanto en el grado de integración en la vida académica de unas respecto de las otras, como en la evaluación diferenciada que se realiza al profesorado de ambas funciones, o en el trato divergente que se hace para la financiación de los complementos referidos a las tareas docente e investigadora en las universidades públicas” (Tomás, Castro y Feixas: 2012: 344); en pocas palabras, “los girasoles miran al sol y en la Universidad el sol es la investigación” (Goñi, 2005: 70).

Acerca del origen de este desequilibrio, Yániz (2006) o Gros y Romañá (2005) subrayan la idea de que la cultura universitaria española ha priorizado la formación de investigadores más que la formación de docentes, y en este sentido parece ser que la legislación actual y el sistema de acreditación siguen beneficiando la investigación en detrimento de la docencia, lo que se traduce en la concesión de una elevada importancia a dicha función, por lo que de forma más o menos directa, “no existe un reconocimiento explícito de su tarea docente” (Gozalo y León, 1999: 80) y así, no es de extrañar que algunos autores se lamenten de que “el tema de la docencia ha sido durante mucho tiempo el

¹⁷⁰ Para Rué et al. (2013), la nueva identidad académica del profesor universitario como investigador se ha ido forjando desde la LRU (Ley de Reforma Universitaria, 1983).

hermano pobre, el tema menospreciado en la institución universitaria” (Gros y Romañá, 2005: 15). Esta desigualdad se manifiesta también en afirmaciones como la de García-Valcárcel (2002), quien señala que “la investigación se considera la niña bonita, siendo la función que más tiempo consume y más beneficios reporta”¹⁷¹ (citada por Marín y Teruel, 2004: 142), mientras que, como ya hemos señalado, la función docente se halla desvalorizada.

Del mismo modo, Ferreres (2001) sostiene que las autoridades no han adoptado una postura decidida para que la docencia adquiera un protagonismo que en la actualidad no tiene. El mismo sistema universitario ha contribuido a generar tal desigualdad desde los procesos de evaluación, y así lo reconoce De Miguel (1998: 67) al señalar que “el modelo y los procedimientos utilizados para evaluar la actividad docente del profesorado por las instituciones universitarias lejos de cooperar a resaltar y potenciar esta función han contribuido claramente a su marginación, especialmente cuando se compara con lo que ha sucedido en el ámbito de la investigación”. Así, se producen críticas como la de Goñi (2005), quien reprueba la meritocracia¹⁷² en la que se basa la Universidad española; críticas que provienen también de los mismos docentes, tal como señalan Tomás, Castro y Feixas (2012: 359): “esta doble y dispar forma de evaluar las dos funciones básicas del profesorado universitario levanta no pocos breves y voces críticas. Los resultados empíricos de la investigación confirman que, en general, el profesorado se manifiesta muy poco de acuerdo con el sistema de valoración vigente en los tramos de investigación, considerando que debe modificarse sustancialmente”.

A continuación hemos recopilado algunas citas que ilustran el sentir general respecto de esta desproporción en el reconocimiento de ambas funciones y sus implicaciones en el valor otorgado a la docencia. Así, De Miguel (1998: 67) mantiene que mientras que la calidad de la función investigadora se ha potenciado de forma notable, “la función docente se halla sometida a una progresiva devaluación tanto desde el punto de vista profesional como social”. Por su parte, Imbernón (1999: 125) realiza una valoración más amplia, al mantener que “se asocia únicamente la aportación universitaria con la investigación científica (desde una perspectiva técnica y un modelo de investigación y desarrollo promocionado por los poderes públicos académicos), dejando los aspectos docentes en segundo plano por no decir infravalorados”. Por su parte, Escudero (1999: 136) apunta que “la Universidad valora un modelo de profesor permanentemente abierto a un saber cada vez más profundo y extenso en su área del conocimiento, así como en capacidades y disposiciones que le lleven a participar activamente en la recreación del mismo a través de la práctica investigadora”. Finalmente, Bowden y Marton (2011: 16) sostienen que “la alianza de la enseñanza con la investigación ha sido lo más característico de la Universidad durante el siglo XX, por lo cual, actualmente, la Universidad es concebida como *la Universidad de la enseñanza*¹⁷³ y de la

¹⁷¹ En el Informe *Universidad 2000* se subraya la necesidad de incrementar la motivación intrínseca del profesorado universitario debido a que “la dependencia excesiva del personal de recompensas externas –así como de sanciones- puede ser contraproducente y originar también una reducción de la motivación y de la eficacia global del trabajo” (2000: 346).

¹⁷² Se escala en el sistema a medida que se obtienen méritos.

¹⁷³ De hecho, los autores propugnan un cambio acaso más radical en la nomenclatura, afirmando (y de una forma muy coherente con la trayectoria del sueco Ference Marton) que deberíamos hablar de la “Universidad del Aprendizaje”, dado que es el aprendizaje “el rasgo crítico que representa a la Universidad” (2011: 18). Parece ser, en esta misma línea, que el Informe Kellog (2000) sobre las

*Investigación*¹⁷⁴. Como vemos, la vinculación entre Universidad y producción investigadora es mucho más estrecha que la relación entre Universidad y binomio enseñanza/aprendizaje, algo que resulta sorprendente teniendo en cuenta que estamos hablando de una institución destinada a formar a un colectivo numeroso de la población.

Tal como hemos señalado, uno de los aspectos que probablemente mantenga (y siga manteniendo, de no producirse ningún cambio) la primacía de la función investigadora sobre la función docente tiene que ver con el proceso de selección, evaluación y/o promoción del profesorado universitario¹⁷⁵. Respecto de la selección, resulta que “los puestos de trabajo de los académicos en las universidades españolas se definen en función de las necesidades de enseñanza mientras que la selección tiene en cuenta principalmente el currículo de investigación” (Vidal y Quintanilla, 2002 en Tesouro et al., 2014: 172). Por su parte, De Miguel (2003) critica que la cultura académica fije sólo un tipo de mérito, vinculado a la tarea investigadora¹⁷⁶ (el índice de impacto de revistas especializadas) y se lamenta de que a efectos de promoción la enseñanza de calidad no constituya un mérito. Por su parte, Tejedor (2003) critica el hecho de que la mayoría de los indicadores empleados para la evaluación del profesorado están más relacionados con la productividad investigadora que con la calidad de la docencia. Respecto de ésta última, por cierto, Rué et al. (2013) señalan que el indicador de eficiencia docente¹⁷⁷ no informa sobre la calidad de los aprendizajes y añaden que “el hecho de ignorar el valor intrínseco de los procesos formativos, la calidad de los mismos y su contextualización, permite persistir en algunos tópicos comunes e impide aprender de la experiencia docente y mejorarla” (Rué et al., 2013: 127).

De Miguel (2003) realiza, además, un interesante análisis al señalar que “la cultura y valores dominantes en las instituciones universitarias es de total predominio de la investigación sobre la docencia, hasta el punto que premiamos a los buenos investigadores liberándoles de ‘carga docente’ – ¿por qué lo denominaremos carga? – y no reconocemos a los buenos docentes, su dedicación y saber hacer”¹⁷⁸ (De Miguel, 2003: 24). En una línea similar, Romañá y Gros (2003) reconocen que la elevada necesidad¹⁷⁹ de orientar la labor hacia tareas relacionadas con la investigación estaría en el origen del uso y extensión de expresiones como “carga docente” o “liberarse de docencia”, que dan testimonio de la

universidades estatales de EEUU propone que la tradicional tríada de la misión universitaria (docencia-investigación-extensión) se modifique a favor de otra más sensible a las necesidades actuales: aprendizaje-descubrimiento-servicio (en Zabalza, Cid y Trillo, 2014). Como vemos esta recoge de algún modo las ideas de Bowden Marton, si bien se contempla desde una visión más amplia.

¹⁷⁴ La cursiva es de los autores.

¹⁷⁵ De la Herrán (2001) sostiene, en este sentido, que parece confundirse evaluación de la docencia con valoración del prestigio científico y realiza un análisis relevante al señalar que, si bien la calidad de las investigaciones podría repercutir en los objetivos o contenidos didácticos, nunca podrá hacerlo sobre la comunicación didáctica, y esta cuestión nos conduce de nuevo a la formación del profesorado universitario.

¹⁷⁶ Fernández Pérez (1989: 85) ridiculiza la desmesurada consideración de la función investigadora hablando de “metros o kilos de publicaciones”.

¹⁷⁷ Tasa de créditos aprobados sobre créditos matriculados. De Azcárraga y Goñi (2014) cargan contra el uso del número de aprobados como criterio de calidad, debido al conflicto de intereses que conlleva. Por su parte, Rué et al. (2013) comentan lo diferente que es considerar este indicador en comparación con el de aprendizajes basados en la adopción de un enfoque profundo.

¹⁷⁸ Las comillas son del autor.

¹⁷⁹ Motivada por el mayor atractivo, menor coste o mayor beneficio de la tarea investigadora.

devaluación de la tarea docente. De este modo, resulta que “el respeto profesional proviene de criterios de evaluación externa vinculados a la investigación, e incluso a la gestión universitaria¹⁸⁰ y no tanto por el compromiso con la enseñanza” (Gros y Romañá, 2005: 121). Con anterioridad, Fernández Pérez había advertido que el uso de estas expresiones (carga docente y liberarse de actividad docente) atiende a “la huida/refugio, en masa, de los profesores universitarios que pueden hacerlo, a otras dimensiones o campos distintos de la actividad docente” (Fernández Pérez, 1989: 136).

Abundando en la crítica a la Universidad, Zabalza (2009) sostiene que el interés de las Universidades por ser líderes en investigación, en presencia social y cultural o en influencia política, ha supuesto que en este contexto hayan surgido ideas tales como que a enseñar se aprende enseñando, que para ser buen profesor basta con ser buen investigador, o que aprender es algo que sólo depende del alumno. Estas creencias sustentan parte de las prácticas educativas en la Universidad y creemos que mientras se mantengan, seguirá vigente el perfil de un docente más centrado en la dimensión investigadora, que no se preocupa por cómo aprende el alumno (ni si aprende) y que no se pregunta qué puede hacer para mejorar su aprendizaje.

Por otro lado, el problema no es ya que la función investigadora esté mejor considerada y recompensada que la función docente, sino que, para algunos autores, ambas funciones son independientes la una de la otra. En este sentido, el divorcio entre ambos aspectos podría suponer, en el campo educativo, una rebaja en la calidad de la docencia y, según parece (González, 1988 en Guerrero y Vicente, 1999), esta separación tiene una interpretación sociológica (prestigio alcanzable a través de la actividad investigadora) y psicológica (la obligación de compatibilizar ambas funciones y los sistemas de reconocimiento profesional como fuente de desgaste y de malestar). Adentrándonos en el análisis de esta relación, Tomás, Castro y Feixas (2012: 347) sostienen que “afrentar las relaciones, interconexiones y posibles interferencias entre las diferentes tareas del profesor, principalmente la docencia universitaria y la investigación, es un importante punto de partida para repensar la cultura universitaria”.

A este respecto, Hernández Pina (2002) nos recuerda que el nexo entre docencia e investigación ha sido analizado en las últimas décadas, si bien las diferentes perspectivas y los parámetros metodológicos desde los que han sido llevados a cabo dificultan llegar a conclusiones únicas y definitivas. Esta autora recoge los resultados de las principales investigaciones llevadas a cabo con el fin de determinar la presencia y naturaleza de dicha relación¹⁸¹, hallando tres posibles respuestas: existe relación positiva, existe relación negativa, o no existe relación. En el primer caso, en el que docencia e investigación se relacionan positivamente y se enriquecen, los trabajos de investigación parecen apoyar la idea de que la investigación posee beneficios sobre la docencia, pero no se ha hallado esa relación en sentido contrario. Para Sáenz y Lorenzo (1993) ambas dimensiones están ligadas, dado que se alimentan mutuamente: “la docencia en ocasiones puede generar

¹⁸⁰ De Azcárraga y Goñi (2014) también resaltan el hecho de que la gestión académica (que en algunos casos se equipara a administración y que, en su opinión, sería una función propia del PAS y no del PDI) constituya un mérito para la selección del PDI, preguntándose a quién beneficia el hecho de que así sea y cuestionándose qué aportan las tareas de gestión académica a la mejora de la docencia y de la investigación.

¹⁸¹ Para mayor detalle, el lector interesado puede consultar la publicación citada.

problemas que pueden ser resueltos a través de la investigación. A la inversa, la investigación es fuente de conocimiento para la docencia, puede generar nuevos conocimientos y valida o pone en crisis conocimientos establecidos” (citados por Guerrero y Vicente, 1999: 577), si bien para autores como Elton (2001, en Tesouro et al., 2014), este nexo sólo puede existir si la enseñanza se orienta al sujeto que aprende. Respecto del segundo caso, en el que docencia e investigación se relacionan negativamente, los factores que lo explican parecen ser de tres tipos: incentivos, personalidad del docente y, finalmente, dedicación, tiempo y compromiso. Algunas de las conclusiones presentadas por Hernández Pina (2002) hacen referencia a la correlación negativa entre tiempo invertido en investigación y tiempo invertido en docencia (Jauch, 1976 en Hernández Pina, 2002) o al hecho de que ambas funciones correlacionan negativamente dado que requieren de rasgos de personalidad diferentes (Eble, 1976 en Hernández Pina, 2002). Finalmente, algunas investigaciones hallaron que la relación entre ambas funciones es nula (o se percibe como tal¹⁸²), y son tres los factores asociados a esta falta de relación: el hecho de que son actividades diferentes, el hecho de que investigadores y docentes constituyan perfiles distintos y la burocracia.

Por otra parte, algunos autores abordan la cuestión realizando propuestas con carácter unificador, como la de Benito y Cruz (2005: 135), quienes señalan que “investigar sobre la docencia constituye una forma innegable de vincular las funciones docente e investigadora del profesor universitario, a menudo disociadas y, a veces, casi incompatibles”. Al respecto de esta relación, consideramos que en la formación de maestros la investigación ligada a la docencia resulta esencial, lo que supondría de algún modo mantener lazos con los escenarios en los que tiene lugar la práctica profesional; de hecho, para Zabalza (2002) podría ser incluso más interesante que los docentes mantengan un contacto intenso con esa práctica profesional antes que con la investigación. Por otro lado consideramos que la investigación puede enriquecerse de la docencia (nuestro trabajo tiene, de hecho, este origen), al plantear interrogantes, analizar la práctica docente, retroalimentar procesos educativos y plantear modelos de intervención.

Ahondando en las implicaciones de esta desigual consideración, el desequilibrio entre las dos principales funciones¹⁸³ del profesor universitario, posee sus consecuencias sobre la

¹⁸² Esta sería, por ejemplo, la conclusión que obtienen M. Tesouro et al. (2014) de un estudio realizado en la Universidad de Girona con 259 docentes que realizan labores vinculadas tanto a la docencia como a la investigación. Los investigadores hallaron que no existían diferencias en la percepción de autoeficacia ligada a la docencia y a la investigación, si bien se valoran ligeramente mejor como docentes que como investigadores.

¹⁸³ La tercera función tradicionalmente reconocida sería la de gestión, si bien Zabalza (2002) añade dos funciones más: *business* (búsqueda de financiación, negociación de proyectos y convenios con empresas o instituciones) y relaciones institucionales (representación de la Universidad en los foros en los que es reclamada, creación y mantenimiento de relaciones con otras universidades, empresas o instituciones), algo manifiesto también en el planteamiento de Benedito (1993, citado por García y González, 2007: 183-184), para quien “tareas típicas del profesor universitario podrían cifrarse en: el estudio y la investigación; la docencia, su organización y el perfeccionamiento de ambas; la comunicación de sus investigaciones; la innovación y la comunicación de innovaciones pedagógicas; la tutoría y la evaluación de alumnos; la participación responsable en la selección de otros profesores; la evaluación de la docencia y la investigación; la participación en la gestión académica; el establecimiento de relaciones con el exterior: mundo de trabajo, de la cultura, etc.; la promoción de relaciones e intercambio departamental e interuniversitario; así como la contribución a crear un clima de cooperación entre los docentes”. Así, y siguiendo a Rué (2010) resulta que los profesores universitarios gestionan grupos de alumnos, realizan coordinaciones,

calidad de la enseñanza (Porta, 1998). Por ejemplo, Fernández Pérez (1989) sostiene que la desprofesionalización pedagógica del profesorado universitario no estaría institucionalizada de no haber sido previamente institucionalizada por la administración “con generosa solidez y eficacia” (1989: 85), que como hemos visto no exige saber enseñar sino saber y pondera la tarea investigadora pero no la docente, de modo que una mayor dedicación a las labores de investigación ha llevado consigo una menor dedicación a la función docente, lo cual incluiría preparación de las clases, la formación didáctica del profesorado, el tiempo de dedicación a la docencia, a la evaluación o a la atención de alumnos, etc. Desde esta perspectiva no nos sorprende que Gros y Romaña (2005: 95) afirmen que “mejorar la docencia, realizar innovaciones en este terreno, resulta complicado, ya que para muchos profesores, supone una inversión poco rentable”.

Existen otro tipo de consecuencias, ligadas a la forma como el sistema de reconocimientos socializa al profesorado en este desequilibrio de funciones. Así, respecto del profesorado novel y de cómo “se integra” en estas dinámicas, Sánchez Moreno y Mayor Ruiz (2006) consideran que la necesidad de promocionar para consolidar la situación laboral provoca que los docentes universitarios concentren sus esfuerzos en la investigación, y este aspecto genera, en los primeros años de experiencia, un cierto aislamiento profesional. Tal como señala Mérida (2009: 46) “el profesorado novel va socializándose en este tipo de cultura de infravaloración docente e hipervaloración investigadora, entendiendo, desde el comienzo, que un buen futuro en la Universidad requiere una sólida experiencia en investigación, quedando la calidad de los procesos educativos relegados al ostracismo”.

Otra cuestión relevante es la que podemos ligar a los riesgos derivados del sistema de méritos establecido, de tal modo que Guerrero y Vicente (1999: 576), por ejemplo, alertan de que “la investigación se tiende a enfocar de manera selectiva en los temas de moda, eligiéndose temas que se ‘vendan’, y de fácil difusión nacional e internacional y se abandona la investigación que sirva para complementar la formación del profesor y que repercuta en una mayor calidad de la enseñanza”¹⁸⁴. Otro riesgo, señalado por Zabalza (2002), supondría orientar a los profesores a limitar su enseñanza a los contenidos sobre los que están investigando (dado que les resultan más accesibles por su dedicación a ellos).

Finalmente, acercándonos a lo que podríamos considerar como propuestas de mejora respecto de esta asimetría, De Miguel (1998) considera que el desequilibrio entre ambas funciones debe abordarse de forma urgente mediante un sistema de medidas y recompensas orientadas al desarrollo profesional del profesor universitario sobre la base de criterios docentes (y no exclusivamente de investigación). Por su parte, López Noguero (2005) apuesta por considerar la investigación educativa como un proceso de formación para la

participan de la elaboración de currículos, seleccionan personas, elaboran presupuestos, gestionan unidades, departamentos, facultades, etc., lo cual, para este autor evoca “la imagen de un hiperactivismo en el desarrollo de la profesionalidad universitaria” (Rué, 2010: 15). De hecho, Dubet (2006) mantiene que la explosión de funciones que deben acometerse desde representaciones tan simples como la vocacional y la acreditación no sólo no fortalece las instituciones sino que las debilita (en Rué, 2010).

¹⁸⁴ Las comillas son de los autores.

mejora de la práctica docente¹⁸⁵, y no es el único autor que realiza una propuesta similar, tal como veremos al hablar de la formación del profesorado universitario. En consonancia con esta necesidad de buscar la complementariedad de ambas funciones, Bolívar (2007a: 7) sostiene que “el auténtico cambio de cultura es que la enseñanza y la investigación formen parte de una misma tarea y estándares”. De todo ello se desprende la necesidad de invertir, al menos en parte, la valoración de la doble funcionalidad del profesorado universitario, tal como nos informa Valcárcel (2005) al considerar que el reto consiste en erradicar entre el profesorado la creencia de que dedicarse a la docencia es perder el tiempo a efectos de reconocimiento o de promoción (en Madrid, 2005).

A modo de conclusión, desatacamos el hecho de que Villa (2008) no abjura tanto de la necesidad investigadora al manifestar que las Universidades necesitan buenos docentes y buenos investigadores, por lo que ambas funciones deberían ser consideradas de forma equilibrada. Esta conclusión es compartida por los diversos autores a los que hemos hecho referencia al respecto de las funciones docente e investigadora: se trata de revalorizar la docencia universitaria y, según Valcárcel (2003), este proceso pasa por prestar atención a cuestiones ligadas a la planificación de la docencia, a su desarrollo y a su evaluación.

2.4.2. Acerca de la identidad¹⁸⁶ del profesor universitario

La creencia de que el profesor universitario es profesional antes que docente es inseparable de un hecho (el profesorado universitario es experto en un determinado ámbito disciplinar¹⁸⁷), de una creencia muy enraizada y nutrida en la cultura universitaria (la Universidad está llamada, desde sus orígenes, a difundir el conocimiento que genera desde su función investigadora) y de una práctica docente muy extendida (la transmisión de información). Tal como apuntan la mayoría de los autores que han analizado la función docente, la identificación de la Universidad con el saber específico antes que con la misión formativa ha constituido un rasgo característico de las Universidades desde su nacimiento, tal como taxativamente se expresa Blázquez (1999: 172), al afirmar que “nuestra Universidad prefiere pertenecer al sistema científico más que considerarse parte del sistema educativo”. Por su parte, Zabalza (2002: 123) sostiene que “no son muchos los profesores universitarios que

¹⁸⁵ Autores como Schön o De la Torre han realizado propuestas acerca de la necesidad de ligar la formación y la innovación a la investigación, con un marcado carácter crítico y reflexivo, tomando la práctica docente como terreno idóneo para el ejercicio de tales funciones.

¹⁸⁶ Gewerc y Montero (2000), siguiendo a Dubar (1994), señalan que “la noción de identidad aborda la construcción mental y discursiva que los actores sociales realizan sobre ellos mismos u otros actores sociales con los que ellos entran en contacto; es decir, lo que estos actores sociales dicen de sí mismos. Se construye en un proceso histórico y sincrónico al mismo tiempo. En el devenir de la historia, cada generación incorpora de la anterior modos de ser y hacer en la profesión en un proceso que al mismo tiempo se acomoda a las condiciones organizativas de la institución en donde trabaja”. En definitiva, y según Dubar (1991, en Gewerc, 2001: 35) la identidad es “el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones”. Tal como señalan Monereo y Domínguez (2014) la identidad ha dejado de considerarse una cualidad fija, inmutable y única para conceptualizarse como discontinua, sensible al contexto y múltiple.

¹⁸⁷ Este hecho podría constituir un motivo por el que el docente universitario se sienta más vinculado a la disciplina que a la función docente (Zabalza, Cid y Trillo, 2014).

asumen que su compromiso provisional como docentes es hacer (propiciar, facilitar, acompañar) que los alumnos aprendan”. En este contexto, Gewerc y Montero (2000) llevaron a cabo un estudio orientado a conocer la influencia de las condiciones históricas y organizativas del contexto universitario en la construcción de la identidad del profesor a través del estudio de casos, formulando la hipótesis de que los docentes universitarios trasladan sus mecanismos de aprendizaje de la construcción de la disciplina a la construcción de la enseñanza, es decir, que no adoptan mecanismos específicos y nuevos aplicados a la docencia. Por otro lado, parece ser que los catedráticos entrevistados no se sienten profesionales de la docencia ni se sienten preparados para ello¹⁸⁸ (Gewerc, 2001), motivo por el que Zabalza (2002: 123) señala que “por eso resuelven este dilema concentrando su energía en el polo de la enseñanza”.

Esta imagen que los docentes poseen de sí mismos se alimenta debido a las prácticas educativas que predominan en las aulas universitarias (mostrar y explicar los contenidos). Tal como lo expresa Fernández Pérez (1989), al ser la docencia una actividad rutinaria, trivial y acrítica¹⁸⁹, difícilmente el profesor universitario accederá al bienestar profesional¹⁹⁰, negándose de esta manera su identidad como profesional de la educación, por lo que los docentes “pertenecen a cuerpos cuya alma detestan, a fin de salvaguardar su prestigio ante sí mismos (...) y ante sus colegas de ‘la otra’ profesión, la que no les define oficialmente, pero con la que se identifican positivamente”¹⁹¹ (Fernández Pérez, 1989: 83). En este contexto se da la circunstancia de que “la docencia es vivida como un elemento institucional normado, que ata, que no es posible cambiar, al que hay que atenerse como norma fija, mientras que en las otras tareas (investigación y gestión) las reglas varían, los horarios son más flexibles, no está institucionalizado el modo de ser y de actuar” (Gewerc, 1999 citada por Romañá y Gros, 2003: 9).

Por otro lado, Zabalza (2009) habla de la doble identidad del profesorado universitario: “estamos llamados a ser especialistas en nuestro campo científico y especialistas en el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje de nuestra disciplina” (2009: 75). Esto supondría que uno debería ser buen conocedor del campo disciplinar así como ser un buen docente, y esta apreciación entronca con un tema controvertido en la Universidad, que no es otro que el de la formación del profesorado¹⁹². En este sentido, Fernández March (2003: 174) sostiene que “la dimensión de la actividad profesional docente casa mal con un mero equipamiento científico por parte de los profesores universitarios”. Para muchos autores

¹⁸⁸ Por cierto que la autora se pregunta en su publicación si “dar” clase (las comillas son suyas) significa ser profesional de la enseñanza y respondemos, al igual que diversos autores y a la luz de lo que hemos estado revisando, que no.

¹⁸⁹ El autor se refiere a la docencia desarrollada de forma mecánica desde la función puramente transmisiva de información al alumnado.

¹⁹⁰ Fernández Pérez (1995) recoge los rasgos de las profesiones, entre los que se encuentra la autopercepción del profesional, identificándose con cierto grado de satisfacción, en este caso como profesional de la enseñanza. Los otros rasgos son el saber específico, el progreso continuo, la fundamentación sobre la que se apoya, el reconocimiento social y un cierto grado de institucionalización. Para el autor, tres de estos rasgos (fundamentación, saber específico y progreso continuo) son subestimados en el caso de los docentes universitarios.

¹⁹¹ Las comillas son del autor.

¹⁹² Es controvertido puesto que durante mucho tiempo no se cuestionó (o no del modo contundente con que se está haciendo en la actualidad) la idea de que para enseñar es suficiente con saber. En este contexto, la formación pedagógica resultaba irrelevante.

(Michavila y Calvo, 1998; Imbernón, 2000; Herrán, 2001), tal como veremos, el docente universitario no sólo debe ser competente en el dominio de los contenidos propios de la asignatura que imparte sino que debe manejar de forma adecuada las herramientas didácticas que le permitan ajustarse, entre otras cosas, a la forma como los alumnos aprenden. Sin duda, ello sólo puede hacerse si uno se siente un docente o conceptualiza su profesión desde la perspectiva educativa.

Antes de abordar el origen de la identidad del profesor universitario queremos resaltar un interesante análisis realizado por Huba y Freed (2000) que vincula proceso de cambio e identidad del profesorado, y del que sin duda conviene tomar nota, por sus implicaciones. Así, atendiendo a la incertidumbre y a la amenaza percibidas en relación al cambio que se está produciendo, señalan que “la perspectiva de no hacer las cosas que sabemos hacer es amenazadora porque cambiar lo que hacemos significa cambiar lo que somos. ¿Qué haremos entonces? ¿Quiénes somos sin nuestras herramientas?... Todos los profesionales poseen múltiples creencias, expectativas, costumbres, rutinas y preferencias personales que les dificulta contemplar y hacer las cosas de un modo diferente, considerar interpretaciones alternativas de lo que sucede a su alrededor, y modificar lo que habitualmente hacen” (en Prieto, 2004: 114-115).

A continuación referiremos las bases sobre las que se ha construido la identidad del profesor universitario. En primer lugar, en un contexto en el que se potencia fundamentalmente la función investigadora nace y se desarrolla la creencia de que para enseñar es suficiente con saber. El dominio de la disciplina, rasgo esencial del profesor universitario según esta creencia, “capacitaría”, pues, para la enseñanza. Por ejemplo, León y Latas (2007: 270) apuntan que “entre los docentes existe la creencia generalizada de que para saber enseñar basta con saber el contenido de las disciplinas y que, por lo tanto, la calidad de la enseñanza depende del nivel científico del profesorado y de los recursos materiales disponibles”¹⁹³, es decir, que las publicaciones se entienden como una extensión de lo que el docente sabe (De Miguel, 2003). Sin embargo, Zabalza (2002: 126) nos recuerda que desde la publicación de los trabajos de Schön “la idea de un profesional reflexivo se ha convertido en uno de los postulados básicos de la nueva profesionalidad. Trata de romper con el prejuicio pernicioso de que la ‘práctica’ genera conocimiento. No es la práctica la que incrementa la competencia, sino la práctica reflexionada (...) La práctica puede reforzar el hábito pero si no se analiza, si no se somete a contraste y no se reajusta podemos pasarnos la vida cometiendo los mismos errores”¹⁹⁴. Del mismo modo, y procurando desmitificar esa concepción, De Miguel (2003: 24), siguiendo a Gibbs (1995), afirma que “lo correcto sería afirmar que para ser buen docente se necesita investigar, pero creer que la calidad de la enseñanza de un profesor fluye directamente de su trabajo como investigador es un absurdo porque ambas funciones son actividades diferentes y exigen, por tanto, conocimientos y habilidades distintas”¹⁹⁵. Respecto de otros estudios no señalados en la publicación de Hernández Pina (2002) y que hemos hallado en contextos de análisis de la identidad del

¹⁹³ Esta idea es sostenida por otros muchos autores, entre los que se encuentran Díaz Herrera (1999), De la Herrán (2001) o Rodríguez Rojo (1999).

¹⁹⁴ Las comillas son de Zabalza.

¹⁹⁵ Esta reflexión está relacionada con la revisión de los estudios señalados por Hernández Pina (2002) que hemos esbozado en el apartado anterior.

docente universitario, queremos señalar que, por ejemplo, León y Latas (2007) remarcan que no existen evidencias al respecto de que la calidad investigadora derive en calidad docente, tal como se desprende de los resultados que recogen los resultados de un estudio realizado por Aparicio (1991) en el que se halló que producción científica y eficacia docente son dimensiones independientes. Otras investigaciones señalan también que la relación entre productividad científica y eficacia docente es escasa¹⁹⁶ (en Guerrero y Vicente, 1999). Más recientemente, García-Berro et al. (2013) se preguntan también acerca de esta cuestión (si la docencia universitaria de calidad está relacionada con una investigación acreditada) y, con el fin de dar respuesta a su interrogante, realizan un estudio que compara los resultados de ambos procesos de evaluación¹⁹⁷. Su conclusión es que un buen investigador es valorado como buen docente por parte de los alumnos, si bien los autores esperaban hallar correlaciones más fuertes. La premisa sobre la que se construye fundamentalmente la identidad del profesor universitario sería la siguiente: el nivel científico supuestamente necesario para ser un buen docente se conseguiría gracias a las labores de investigación de modo que un buen investigador sería un buen docente, aspecto que ya hemos abordado al tratar el desequilibrio entre las funciones docente e investigadora.

En segundo lugar cabe tener en cuenta, tal como nos recuerda Rué (2010), que los docentes son seleccionados en base a su currículo académico y su actividad investigadora (y sin embargo llevan a cabo funciones diversas, como ya hemos señalado con anterioridad). Las consecuencias de este proceso de selección del profesorado que no valora la dimensión pedagógica son preocupantes, dado que “se autoestiman por la temática científica a la que se dedican, no por la profesión que ejercen” (Fernández Pérez, 1989: 135), con lo que “se refuerza el círculo pernicioso de la desprofesionalización docente del profesorado universitario: cada uno cultiva y desarrolla aquellas dimensiones en las que se autopercibe como valioso (identificación profesional positiva) e ignora/menosprecia aquellas otras en las que se autopercibe como deleznable (identificación profesional negativa)”¹⁹⁸ (Fernández Pérez, 1989: 136).

¹⁹⁶ Por ejemplo, De Juan y colaboradores (1991) o Mingorance y colaboradores (1993), ambos en Guerrero y Vicente (1999) quienes también refieren el estudio de Aparicio (1991).

¹⁹⁷ El estudio tuvo lugar en el contexto de la Universitat Politècnica de Catalunya.

¹⁹⁸ A propósito del comentario de Fernández Pérez queremos señalar que se ha estudiado la autoeficacia del docente universitario como variable relevante en su perfil profesional. La autoeficacia se entiende como un mecanismo cognitivo que media entre motivación y conducta, según Albert Bandura, quien publica en 1977 un artículo titulado “Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change” en el que defiende que las intervenciones de los sujetos pueden mejorar si se implican en procesos de pensamiento que guíen su conducta, sosteniendo que el funcionamiento personal es fruto de la interacción dinámica que tiene lugar entre elementos personales, conductuales y ambientales. La capacidad de autorregulación y el pensamiento reflexivo constituyen procesos esenciales de los sujetos, al poder influir sobre la propia conducta. En este sentido, “el sentimiento de autoeficacia del profesor influye en su comportamiento” (Gozalo y León, 1999: 82), esencialmente a través de la motivación y a través de ésta (materializada, por ejemplo, en la comunicación que establece con los alumnos o las diferentes decisiones acerca de las estrategias), en el aprendizaje de los alumnos (Prieto, 2007 en base a conclusiones de diversos estudios). Presumiblemente una mayor preparación y reflexión sobre el papel del docente en el aula universitaria mejorará no sólo la propia capacidad sino los sentimientos de autoeficacia (sin embargo, como nos recuerda Prieto, 2007, la autoeficacia, por sí sola, no contribuye a la eficacia de la enseñanza, constituye una variable mediadora entre el conocimiento y la acción del profesor). El sentimiento de autoeficacia se ve agitado continuamente debido a los retos a los que se enfrenta el docente, y Gozalo y León (1999: 81) recuerdan que “ha sido repetidamente probado que la

En tercer lugar, una posible explicación del origen y mantenimiento de esta creencia la podríamos encontrar en las diferencias entre la concepción que se posee sobre el alumnado de la enseñanza pre-universitaria y sobre el alumnado de la enseñanza universitaria, así como en las finalidades que históricamente se han asignado, de forma diferencial, a la escuela y a la Universidad¹⁹⁹. En este contexto Rodríguez Rojo (1999: 118) nos recuerda que “hay quienes piensan que la Universidad no tiene nada que ver con la educación. A la institución de más alto nivel docente se va a conocer”, sustentándose esta premisa en la consideración del alumno como persona “semiterminada”, en palabras del propio Rodríguez Rojo (1999: 118), formada ya en las etapas educativas anteriores y con un cierto criterio sobre la vida o la sociedad. Esta idea es señalada también por Goñi (2005), quien comenta que en la Universidad está muy extendida la idea de que el estudiante ya es maduro y que por tanto el aprendizaje es cosa suya. Al hilo de esta cuestión, M. Valcárcel (2003) recoge una cita de Giner de los Ríos, que recordemos era catedrático de Universidad, pero que sin embargo siempre mantuvo una fe inquebrantable en la acción pedagógica, de tal forma que ya hace más de 125 años se preguntaba “¿cuántos catedráticos dan muestra de sospechar que la pedagogía tiene que ver con ellos? Parece como si, a medida que se asciende en la llamada ‘jerarquía’ de los estudios, decreciese la importancia del problema educativo”²⁰⁰ (Giner de los Ríos, 1887 citado por Valcárcel, 2003: 33). Es posiblemente la primera advertencia histórica que incide en la cuestión que tratamos y que hoy en día algunos autores pretenden actualizar; así Villar (2001: 39) apunta que “no reside en algunas Universidades la imagen de que el mundo educativo (las didácticas o las ciencias vinculadas con la educación) sea un tema que tenga la misma métrica y rima de oportunidades que otros en el seno de una junta de gobierno o en una comisión de investigación”.

De este modo, en el contexto de los discursos enfocados desde la óptica del EEES “la nueva imagen del profesor que pone el acento en el aprendizaje de los alumnos es la idea que debiera resultar *obvia y sencilla* (*¿para qué enseñamos? para que otros aprendan*). Pero... la imagen internalizada que tenemos de ser profesor es una *imagen heredada*”²⁰¹ (Morales Vallejo, 2012: 25), haciéndose referencia al peso de la cultura y de la influencia de esa cultura, históricamente tejida, en el presente. Es decir, que una cosa es lo que se le presupone al docente en este cambio (también en relación a su identidad) y otra la cultura

sensación de autoeficacia del profesor es una de sus pocas características que se relaciona con la conducta o con el aprendizaje de sus alumnos”. Woolfolk y Hoy (1990 citados por Prieto, 2007: 137) señalan que “los investigadores apenas han encontrado relaciones consistentes entre las características de los profesores y la conducta y el aprendizaje de los alumnos. Más el sentimiento de autoeficacia de los primeros constituye una excepción a esta regla”. Algunas conclusiones relevantes hacen referencia al hecho de que la autoeficacia se asocia a las innovaciones que los docentes incorporan a su docencia o a la influencia que la autoeficacia ejerce sobre los resultados de los alumnos: “los resultados que se derivan de la investigación sobre la autoeficacia docente demuestran la importancia de este constructo en la predicción de los resultados que pueden alcanzar tanto los profesores como los alumnos” (Ross, 1994 citado por Prieto 2007: 138).

¹⁹⁹ Gozalo y León (1999) contribuyen a resaltar las diferencias más significativas entre la docencia universitaria y la que tiene lugar en etapas anteriores: el nivel de especialización y de actualización es mayor, la enseñanza está vinculada al desarrollo y cualificación dentro de un campo profesional y no está tan claro que se presuponga (de forma generalizada, institucionalizada e incluso normativa, añadiríamos nosotros) la necesidad de formación necesaria para enseñar (aspecto que sí se asume en los niveles de enseñanza previos).

²⁰⁰ Las comillas son de Giner de los Ríos.

²⁰¹ Las cursivas son del autor.

existente, no ya acerca del docente universitario como agente que promueve oportunidades para que el alumno aprenda de forma autónoma y cooperativa, sino del docente como tal (sin entrar en consideraciones de tipo didáctico).

Algunos autores proponen, al hilo de esta problemática, la revisión de la identidad del docente y su actualización como elemento fundamental de este proceso de cambio. Por ejemplo, Margalef (2005b) habla de la construcción de la identidad del profesorado universitario como uno de los desafíos de la actualidad: “analizar cómo se ven a ellos mismos, cómo perciben y viven los cambios, cómo afecta a su identidad el contexto social incierto en el que se están desarrollando” (2005b: 390), lo que por cierto ya había apuntado Cruz Tomé (2003a: 198) al afirmar que “previo al cambio de comportamiento docente se tiene que experimentar un cambio en la manera de ser y percibirse como profesor” y advertía que la identidad del profesor universitario podría ponerse en peligro con el cambio de paradigma. Es decir, que “no mejorará la enseñanza universitaria (...) si no se refuerza la formación docente del profesorado, su identidad personal como docente y sus competencias para el ejercicio de la docencia” (Zabalza, 2009: 79). Del mismo modo, De la Torre (2008: 90) mantiene que “la imagen ideal del docente universitario no está tanto en el dominio del contenido, que ha de presumirse como paso previo a su actuación en el aula, sino en el modo como planifica, organiza y logra que el alumno aprenda”.

Repensar la función docente formaría parte de este proceso de construcción de la identidad del profesorado en consonancia con el contexto actual. Así, De Miguel (2003: 21) considera que “no es ninguna utopía hacer un esfuerzo para reconceptualizar la función docente de la Universidad como un servicio social comprometido con las necesidades de nuestros alumnos y de la comunidad respectiva”. Del mismo modo, García y González (2007) recogen la preocupación, materializada en diversos estudios, por la definición de la profesión universitaria, y recogen una de las conclusiones del *Informe sobre la innovación de la docencia en las universidades andaluzas* (2005), a saber: “la complejidad de las nuevas tareas, la urgencia de abordar la especificidad del trabajo del profesor universitario como tarea primordial en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y la falta de antecedentes sistemáticos, hacen que emerja la necesidad de profundizar en la caracterización profesional del docente universitario” (2007: 182).

2.4.3. Acerca de la formación pedagógica del profesorado universitario

En este contexto de proclamación de la necesidad de transformación de los cimientos de la Universidad, la formación pedagógica del profesorado es vista como una necesidad por numerosos autores (Benedito, 1983; Fernández Pérez, 1989; Rodríguez Espinar, 1994; Quintanilla, 1995; Michavila y Calvo, 1998; Escudero, 1999, 2006; Cruz Tomé 2000; Imbernón, 2000; Rodríguez Rojo, 2000b; Herrán, 2001; Sánchez Gómez y García-Valcárcel, 2002; Tejada, 2002b; Zabalza, 2002; Buendía, 2003; De Ketele, 2003; De Miguel 2003; Fernández March, 2003; Palomero, 2003a; Tejedor, 2003; Valcárcel, 2003; Arquero y Donoso, 2004; Marín y Teruel, 2004; Navaridas, 2004; Rué 2004c; Villa, 2004; Villar y Alegre, 2004; Goñi, 2005; Gros y Romaña, 2005; Hernández Pina, 2005; López Noguero, 2005; Madrid, 2005; Margalef, 2005b; Ruiz y Martín, 2005; Sánchez y Mayor Ruiz, 2006; Troyano,

García y Marín, 2006; García y González, 2007; Mayor Ruiz, 2007; Martínez y Viader, 2008; Figueroa, Gilio y Gutiérrez, 2008; González y Raposo, 2008; Villa, 2008; Contreras, 2010; Pérez Gómez, 2010a; Sánchez Marín et al., 2010; Vázquez et al., 2012; Rué et al. 2013; Zabalza, Cid y Trillo, 2014), con lo que la afirmación de Fernández Pérez acerca de que “afortunadamente no estamos solos en el descubrimiento de esta preocupación” (1989: 13) cobra todo su sentido, y tan relevante resulta esta cuestión en el contexto de la enseñanza superior que para Tejada (2002b: 26), “el análisis de la función docente²⁰² no puede realizarse al margen de la formación del profesor”. Más concretamente, podríamos decir que la formación del docente universitario, o sea, su sentido así como el enfoque desde el que se definan sus parámetros y los mecanismos de planificación, seguimiento y evaluación que se establezcan no pueden desligarse en modo alguno de la concepción que se posea de la docencia, si bien no debemos olvidar que en el ámbito educativo “hay un exceso de discursos, redundantes y repetitivos, que se traduce en una pobreza de prácticas” (Novoa, 2009: 205). Podemos intuir, pues, que nos adentramos en el análisis de un ámbito esencial y complejo²⁰³ por igual, tal como se desprende de los análisis acerca de la identidad y funciones del profesor universitario.

Adentrándonos ya en la cuestión, Escudero (1999: 141) señala “la cualificación y potenciación del profesorado es una vía de obligado recorrido en cualquier política que persiga la mejora de la educación, pero también sabemos que ésta, para bien o para mal, es un terreno entreverado de responsabilidades compartidas, así como de opciones ideológicas y políticas, culturales e institucionales que no se prestan a fáciles y satisfactorias políticas y decisiones”. Como veremos, de entrada deberían darse ciertas condiciones desde el punto de vista político e institucional para que la profesionalización del docente universitario sea vivida como una necesidad; en nuestra opinión la primera condición pasa por revalorizar la docencia en la Universidad.

Gran parte de la literatura revisada, por no decir su totalidad, hace referencia en un momento u otro a esta necesidad, al mismo tiempo que se reconoce que se están removiendo ciertos supuestos que hasta la fecha parecían inamovibles, creándose “un tímido marco de preocupación” (Imbernón 2000: 42). Esta necesidad es, para Goñi (2005: 19), “estructural y crónica”, dado que por un lado no se requiere formación inicial para la función docente y por otro lado tampoco se requiere formación permanente durante el desempeño de dicha función, ni se organizan acciones de calado suficiente que permitan mejorar las

²⁰² Siguiendo a Escámez (2013), la búsqueda de la excelencia en el docente universitario se ha realizado desde diversas perspectivas (en Zabalza, Cid y Trillo, 2014): ontológica, preocupada por clarificar que hace y debería hacer un profesor universitario; psicológica, ligada a la construcción de la identidad docente, y que hemos abordado por su relación con las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje; funcional, orientada a determinar los componentes ligados a la profesión docente; histórica, que analiza la evolución del rol docente en la universidad; legal, interesada por el reconocimiento de estatus y derechos del profesor universitario; sindical, orientada al conocimiento de relaciones laborales; política, dirigida al análisis del papel del docente en la sociedad, y finalmente la didáctica. Nosotros nos centraremos fundamentalmente en esta última, por imposibilidad de abordarlas todas, y por estar más vinculada con nuestros propósitos.

²⁰³ Parte de esta complejidad proviene del conjunto de variables que inciden en la formación docente (Zabalza, Cid y Trillo, 2014): referidas al profesorado (edad, nivel intelectual, bagaje formativo y tiempo disponible), referidas al contexto institucional (proceso de socialización profesional, presiones para la estabilización y el progreso y condiciones laborales) y referidas a la formación (oferta formativa y acreditación y efectos de la formación).

carencias derivadas de ese vacío formativo. Entendemos en este sentido que “la formación pedagógica del profesorado es una exigencia desde la concepción del profesor como profesional de la docencia” (Cruz Tomé, 1999: 43), y dada la situación actual, podemos comprender la siguiente afirmación de Palomero (2003a: 33): “a la Universidad le quedan muchos retos por resolver y uno de los más urgentes es la formación psicopedagógica de su profesorado. Un campo lleno de lagunas, inercias y arenas movedizas, en las que es fácil quedar atrapado profesionalmente”.

Por otro lado, coherentemente con las demandas señaladas en este capítulo respecto de la enseñanza superior, Ramsden (1992: 9) señala que “la autoridad profesional del académico como investigador se basa en un cuerpo de conocimientos; la autoridad profesional del académico como docente debería basarse en un cuerpo de conocimiento didáctico. Esto comprende conocimiento acerca de cómo el contenido que (el docente) profesa puede ser enseñado y aprendido mejor”. Así, Michavila (2005) considera que debe comenzarse el cambio por emprender la capacitación profesional a fin de que los docentes puedan desempeñar el nuevo rol en los procesos de enseñanza-aprendizaje, algo que debe valorarse a la luz de la afirmación de Fullan (2002a: 122) según la cual “la formación del profesorado sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”.

Por su parte, y orientándose más hacia el origen de dicha necesidad (y probablemente de gran parte de las acciones formativas), Zabalza (2002) opina que el acento puesto sobre la calidad de los servicios es la variable que más ha movilizado la cuestión de la formación del profesorado universitario, algo con lo que se manifiestan de acuerdo Rué et al. (2013), quienes señalan que la puesta en marcha de los sistemas internos de garantía de calidad ha venido acompañada de la exigencia de “asumir la obligación de velar por el desarrollo de la carrera profesional del personal docente e investigador, proporcionando la formación necesaria para el correcto cumplimiento de sus obligaciones” (ANECA, en Rué et al., 2013: 128). Por todo ello se han ido desarrollando programas formativos en diferentes universidades, si bien “reúnen iniciativas muy variadas, con desigual orientación y propósitos y su impacto ha sido muy borroso y de difícil objetivación” (Rué et al., 2013: 129), lo que indica que queda un largo camino por recorrer todavía en lo que se refiere al desarrollo profesional del docente. En este contexto de creciente interés por la formación pedagógica del profesorado, resulta llamativa la siguiente reflexión realizada por Imbernón (2004: 147) y es que “aunque parezca que lo sabemos casi todo acerca del profesorado, su profesionalidad, su profesionalización, su desarrollo profesional y su formación, lo cierto es que hace pocos años que analizamos, investigamos y escribimos sobre estos temas”. No nos cabe ninguna duda que se trata de un terreno al que conviene dedicar grandes dosis de esfuerzo y motivación, en un sentido colectivo, especialmente si consideramos la forma como el docente influye sobre la calidad del aprendizaje del alumnado, aspecto que abordaremos más adelante.

Esbozando lo que serán los principales argumentos a favor de la cuestión, queremos destacar las aportaciones de una autora que ha dedicado gran parte de su labor a esta temática, Cruz Tomé (1999), quien perfila las razones que fundamentan la formación inicial y permanente del profesorado universitario: su relación con la calidad docente, con la satisfacción laboral, con la innovación pedagógica y con el desarrollo profesional, así como su

vinculación con la exigencia de una enseñanza eficaz. Por su parte, Zabalza, Cid y Trillo (2014) se refieren a lo que la formación del profesorado universitario podría aportar a la construcción de la identidad docente, a la mejora del aprendizaje y al desarrollo institucional²⁰⁴.

Lo cierto es que resulta irónico que una institución dedicada a la enseñanza presente carencias tan directamente vinculadas al ejercicio de su función, del mismo modo que llama la atención el hecho, apuntado por Llopis (2003) de que el profesorado de mayor nivel académico y científico sea el que peor esté formado pedagógicamente así como que “la formación del profesorado universitario sigue sin tener un respaldo legislativo” (Llopis, 2003: 109). Al respecto de esta paradoja, Fernández Pérez (1995: 5) señala que “la desprofesionalización anida donde menos cabía esperar: en los centros académicos mismos en que se forman profesionalmente (o deberían formarse) los futuros profesionales de la educación”. En este sentido, no parece que estemos aprovechando (sin duda, no del todo) una de las ventajas de nuestra profesión, señalada por Romañá y Gros (2003: 8), a saber: “pocos lugares, aparte de la Universidad, permiten desarrollar una vida profesional ligada a aspectos autoformativos y el atractivo que inicialmente tiene la academia es precisamente el de ser un lugar para continuar aprendiendo”. En este sentido, Zabalza, Cid y Trillo (2014) sostienen que la formación del profesorado genera cultura de la calidad de la docencia, un beneficio en el que estamos particularmente interesados.

En otro orden de cosas, parece obvio que no podemos ignorar el análisis de las consecuencias de esta situación, que se proyectan en diversas direcciones. Por un lado, “debido a esta falta de formación para la docencia el profesorado universitario ha ido elaborando su propia teoría pedagógica personal a través de otras fuentes alternativas de información procedentes principalmente de: su propia experiencia como estudiante, su experiencia personal como profesor y del intercambio de opinión con otros colegas” (Domenech, 1999: 27). Por otro lado, parece ser que “los profesores universitarios siguen siendo socializados y enseñados en contextos en los que prima la transmisión y la reproducción de información en sus prácticas, en sus modos y estilos de enseñar. Es la experiencia de alumno vivida ayer, que condiciona las prácticas docentes de hoy. Los modelos tienden a reproducirse”²⁰⁵ (Margalef y Álvarez, 2005: 64). La influencia que el vacío formativo ejerce sobre cuestiones didácticas configura, sin duda, una de nuestras preocupaciones, que resuena de forma especial en el contexto de la formación de maestros.

Respecto del interés que el colectivo docente podría tener acerca de la cuestión, recogemos datos de tres estudios. En primer lugar, un estudio llevado a cabo hace más de

²⁰⁴ Los autores vinculan este último aspecto con los procesos de cambio, revisados con anterioridad, al señalar que pocas veces éstos se confían al profesorado, cuando sabemos que constituyen pieza clave de tales procesos. No entienden, pues, un proceso de cambio desligado de un proceso de formación de los docentes.

²⁰⁵ Esta cuestión enlaza con la selección del profesorado universitario, comentada por Fernández Pérez (1989: 63-64): “estos fósiles didácticos que mayoritariamente somos los profesores universitarios actuales tenemos un enorme poder histórico-generacional, el poder de autorreproducción de nuestro propio modelo anacrónico a través de nuestra práctica docente y de nuestro poder de decisión sobre los futuros profesores universitarios, pues somos nosotros quienes los seleccionamos en las comisiones de adjudicación de plazas docentes”.

veinte años²⁰⁶ (Fernández Pérez, 1989) ya reveló que tanto alumnos como docentes reconocían la necesidad de la formación del profesorado universitario (en concreto, el 90% de alumnos y el 80% de profesores). En segundo lugar, un estudio²⁰⁷ realizado por Sánchez Gómez y García-Valcárcel (2002) también arrojó resultados cuanto menos reveladores: el 82% del profesorado consideró necesario recibir formación pedagógica para el desempeño de su profesión, un 74% asistía, como mínimo una vez al año, a alguna acción formativa (congresos, jornadas, etc.) vinculada con su disciplina, un 62% no realizaba ninguna actividad de formación pedagógica y un 80% manifestaba interés por participar en este tipo de actividades, constituyendo los principales temas de interés la motivación y participación del alumnado, los métodos de enseñanza y la didáctica específica. Finalmente, el tercer estudio²⁰⁸ (Aciego, Martín y García, 2003) mostró resultados similares: un 84% del profesorado encuestado consideraba necesaria una oferta de formación permanente, el 80% se muestra dispuesto a participar en seminarios de formación docente, y, por nuestro particular interés en la cuestión, resaltamos el hecho de que la metodología didáctica fue la temática más demandada (69%). En estos tres estudios vemos reconocida la necesidad por parte del profesorado, algo que sin duda contribuye a apostar por el diseño y desarrollo de acciones formativas, si bien su éxito estará de algún modo condicionado por los principios sobre los que se asienta, los contenidos que le dan cuerpo y la metodología en que se sustenta, aspectos que abordaremos más adelante.

Con el fin de ilustrar, aunque sea de forma muy rápida, parte de la problemática sobre la formación del profesorado, Arquero y Donoso (2004) preguntaron a un grupo de docentes cuáles habían sido sus fuentes de capacitación. En primer lugar se concedió importancia a la influencia de los profesores que los actuales docentes habían tenido como alumnos²⁰⁹, y en último lugar se hacía referencia a la lectura de documentos de índole pedagógico. A este respecto, Goñi (2005) sostiene que los textos a los que pueden acudir los docentes universitarios interesados no están concebidos para ser utilizados por personas ajenas al campo de la pedagogía, lo que sin duda no contribuye a acrecentar el interés por la formación pedagógica. Los riesgos que Arquero y Donoso (2004) atribuyen a una "formación"²¹⁰ basada en la experiencia vivida como alumno son: la falta de renovación, el aprendizaje fundamentado en el ensayo-error y la dificultad para adaptarse a cambios. Podemos imaginarnos las inquietantes consecuencias que ello puede tener sobre la formación de los alumnos universitarios, máxime en nuestro caso, tratándose de futuros maestros (que adoptarán, el día de mañana, patrones didácticos de quienes les han enseñado a ellos, es decir, de sus profesores universitarios, entre otros). Y todo ello parece agudizarse en el caso

²⁰⁶ Debido a la relevancia de sus resultados en relación a cuestiones didácticas, describiremos más adelante los parámetros de dicho estudio.

²⁰⁷ El estudio se realizó mediante cuestionario cerrado y contó con un 21'32% de la población total de profesores de las Universidades públicas de Burgos, León, Salamanca y Valladolid durante el curso 1997-1998.

²⁰⁸ Un 11% del profesorado de la Universidad de La Laguna respondió al cuestionario que sirvió de instrumento para la recogida de datos.

²⁰⁹ Este dato entronca directamente con uno de nuestros intereses, puesto de manifiesto en la introducción de este documento.

²¹⁰ Las comillas son nuestras y pretenden enfatizar la idea de que fundamentarse en una experiencia probablemente intensa pero no sometida a la reflexión, el análisis o la crítica no puede considerarse formación en sentido estricto.

del profesorado universitario novel²¹¹, por lo que Michavila se lamenta de que no tengan a su alcance recursos para su formación: “amateurismo por todas partes, repetición rutinaria de lo que otros ya hacen. Así generación tras generación. ¿Hay actividad humana que haya evolucionado menos en el último siglo?” (2005: 40). Finalmente, Zabalza (2009) ilustra la problemática del siguiente modo:

“Si enseñar es la función que desarrollan los profesores de la docencia cabe suponer que ése es el ámbito en cuyo dominio un buen profesor o profesora de Universidad ha de demostrarse competente. Competencia que se adquiere, según la teoría de las profesiones, a través de una formación suficiente y acreditada. Y aquí aparece otro de los volcanes cuyas erupciones periódicas (últimamente bastante frecuentes) provocan terremotos y confusiones varias. ¿Será preciso formarse como docente para poder ejercer la docencia? Así parece entenderse en todos los niveles de la enseñanza. Excepto en la Universidad” (Zabalza, 2009: 75).

La Conferencia de la UNESCO *Visión y Acción*, celebrada en París en 1998 ya destacaba la escasa formación que se exige al profesorado universitario, y más recientemente León y Latas (2007) señalaban que a la formación pedagógica del profesorado universitario no se le presta la atención que se requiere, ni en España, ni en la mayoría de los países europeos; de hecho, señalan que apenas Noruega y Reino Unido consideran esta formación de carácter obligatorio (no centrada de forma exclusiva en profesorado novel). Quizá por ello se ha señalado que “el desarrollo profesional del docente no es una preocupación fundamental de las autoridades académicas ni administrativas” (Ferrerres, 2001: 105). Parece ser que, tal como sostiene De Ketele (2003: 146-147), “o bien la formación pedagógica es considerada inútil –incluso nociva– o bien se estima no prioritaria, o bien es juzgada importante pero considerada como asunto personal de cada profesor”. De hecho, Palomero (2003a) nos recuerda que hasta hace unos años la formación estaba reducida “a mera autoformación voluntaria y a socialización no consciente” (2003a: 26).

En este contexto del EEES, Valcárcel (2003) se lamenta de que no haya existido un plan sistemático para la formación del profesorado, pese a constituir una pieza clave en el proceso de convergencia²¹²: “el profesorado es el verdadero ‘cuello de botella’ para alcanzar plenamente los objetivos de la Convergencia Europea. Debe propiciarse la renuncia a los hábitos ya establecidos, fomentando una actitud abierta, receptiva, progresista, favoreciendo su aptitud ante la nueva situación”²¹³ (Valcárcel, 2003: 16). En este sentido cabe apuntar que de un estudio²¹⁴ realizado se desprende que la formación del profesorado se considera prioritaria para asegurar el éxito del proceso de convergencia. Por su parte, Madrid (2005) cree que el EEES ha impulsado la cuestión de la formación docente como una necesidad pero que sin embargo “asistimos a una novedosa y desigual revalorización de la formación (inicial y permanente) del profesorado universitario” (2005: 61).

²¹¹ Recordemos la tesis según la cual el profesorado novel, inmerso en un proceso de construcción de su carrera profesional marcada por la dedicación a la tarea investigadora, está sometido a un cierto aislamiento docente y a procesos de socialización docente no conscientes ni sometidos a análisis.

²¹² La mayor parte de los autores consultados apuntan a esta idea. Véase a modo de ejemplo Ruiz y Martín Sánchez (2005).

²¹³ Las comillas son del autor.

²¹⁴ El estudio, fundamentado en la recogida de información mediante encuestas, contó con la participación de un 73,6% de las Universidades españolas (Valcárcel, 2003).

Al margen de los aspectos ya señalados, son muy diversas las cuestiones que abordaremos en este apartado, dado que diversas son también las temáticas analizadas por los diferentes autores, y si bien es difícil delimitar unas de otras, puesto que mantienen relaciones de dependencia, nos proponemos realizar una revisión secuencial de las diferentes dimensiones que hemos considerado relevantes. Aunque realizaremos algún apunte histórico y estableceremos la relación entre la formación del profesorado y otras dimensiones (profesionalización docente o calidad), nos dedicaremos especialmente a dos cuestiones. Por un lado nos centraremos en el análisis de las causas vinculadas a la escasa consideración de la formación del profesorado universitario y, por otro lado, dirigiremos la mirada hacia las condiciones que se estiman pertinentes en relación a los programas de formación del profesorado.

Respecto de las consideraciones históricas, Cruz Tomé (2000) sitúa en la década de los setenta, y a la sombra de la creación de los ICE (Institutos de Ciencias de la Educación) añadimos nosotros, la nueva²¹⁵ preocupación por la formación del profesorado universitario, con la organización de diversos seminarios sobre el lugar que ocupa la pedagogía en la enseñanza superior. En el año 1978 el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid puso en marcha un programa de perfeccionamiento didáctico para el profesorado, que en los ochenta se amplía a diversas Universidades españolas²¹⁶. Con el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1998) la tendencia a considerar la formación del profesorado universitario se incrementa (Palomero, 2003a). Más concretamente Cruz Tomé (2000) recoge en su publicación la diversidad de congresos, seminarios o jornadas que comenzaron a proliferar en la década de los 90 y que dan muestra del interés creciente por la formación docente, de modo que “la necesidad y posibilidad de la formación pedagógica de los profesores universitarios españoles hoy es una realidad palpable” (Cruz Tomé, 2003a: 23).

Por otro lado, antes de profundizar en la temática nos preguntamos qué se entiende por formación del profesorado. El mismo MEC la conceptualiza como “cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del profesorado universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente” (en Palomero, 2003a: 24) mientras que algunos autores entienden la formación del profesorado universitario únicamente si se conecta a otros procesos igualmente relevantes en la Universidad. Por ejemplo, para Benedito y Imbernón (1999: 66) “la formación del profesorado no es una actividad aislada ni puede considerarse como una parcela autónoma e independiente de la investigación educativa”, entretanto para Tejada y De la Torre (2008) debería estar conectada coherentemente a la innovación y a la investigación²¹⁷. Del mismo modo, Fernández Pérez (1995) sostiene también que el perfeccionamiento debe apoyarse sobre un eje, la innovación,

²¹⁵ Buendía (2003) nos recuerda que la investigación educativa y la formación del profesorado tienen, en España, una vida muy corta. Hace sesenta años que se empezó a considerar que valía la pena invertir en ello (el IV programa marco de I+D 1994-1998 es el primero en considerar la educación como ámbito de investigación específico, según la autora).

²¹⁶ Parece ser que la implantación del sistema de evaluación personal del profesorado, consecuencia de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, tuvo influencia sobre esta cuestión (Palomero, 2003a). Por cierto, al respecto de la evaluación del profesorado, Benedito (1983) se pregunta bajo qué paradigma se realiza, ya que hablar de eficacia docente supone asumir que intervienen concepciones diferentes, criterios subjetivos, enfoques distintos... etc.

²¹⁷ De hecho, los autores presentan el modelo IFI (Innovación-Formación-Investigación) de desarrollo profesional de un docente innovador y creativo.

que responda a problemas e interrogantes reales y debe vincularse a la investigación a pie de aula, articulándose paralelamente un sistema permanente de comunicación horizontal de lo que se está haciendo para perfeccionar al profesorado. En el marco de la definición de propuestas veremos materializada esta premisa de conectar la investigación, la formación y los procesos de mejora docente.

Lo cierto es que se conocen diversas acciones²¹⁸ dirigidas a mejorar la formación del profesorado universitario si bien resultan insuficientes debido a la falta de institucionalización²¹⁹, cuestión que queda por ahora pendiente, así como la consideración de que la formación en docencia universitaria constituya parte de la esencia de la profesión docente en la enseñanza superior (Imbernón 2000). Tal como veremos, en la literatura revisada se asume que la formación del profesorado debe alejarse de planteamientos basados en la voluntariedad y la iniciativa personal, y deben promoverse, regularse y reconocerse desde el plano institucional y cultural de la Universidad, y en este sentido se pronuncian diversos autores, como Escudero (2006: 49), quien subraya que “por su importancia para la calidad, la formación del profesorado para la docencia no puede ser un accidente voluntario o algo marginal, sino una pauta regular, común y reconocida como se merecen dentro de la cultura y sistemas de incentivos de la carrera universitaria”. También desde esta óptica, De Ketele (1996, en Cruz Tomé, 2003) sitúa la formación pedagógica de los profesores universitarios en el cruce de las lógicas personales y las lógicas institucionales, algo que pasa a nuestro entender por reconstruir la identidad del profesor universitario (o de lo contrario no tendrá lugar esa implicación personal). De este modo se define una de las metas a conseguir, a saber, la de institucionalizar la formación del docente universitario como requisito necesario para que podamos hablar de un perfeccionamiento auténtico, puesto que de otro modo “se trataría de ir sustituyendo estatuas rígidas e inmóviles por otras, en lugar de eliminar estatuas y pedestal” (Fernández Pérez, 1995: 49).

²¹⁸ Hemos consultado algunos trabajos realizados al respecto de programas de formación del profesorado universitario en nuestro país (Arquero y Donoso, 2004; Margalef, 2005b; Sánchez Moreno y Mayor Ruiz, 2006; Mayor Ruiz, 2007; Sánchez et al., 2010; Vázquez et al., 2012; Potro y Mosteiro, 2014), si bien no podemos revisar una diversidad de propuestas ni profundizar en ellas. Dichos programas parten de la premisa básica de que es esencial dotar al docente universitario de herramientas pedagógicas que le permitan ejercer su labor académica así como que deben ligarse formación y contexto laboral. Los correspondientes estudios muestran resultados satisfactorios, tanto desde el punto de vista estadístico (hay diferencias significativas en momentos distintos respecto de una serie de indicadores ligados a la docencia, en el estudio de Sánchez et al.) como desde el punto de vista de la satisfacción de los docentes, en este sentido cabe apuntar que Arquero y Donoso (2004) o Mayor Ruiz (2007) partieron de una detección previa de necesidades formativas. Algunos formatos de formación se basaron en grupos de docentes noveles y experimentados que comparten momentos para el asesoramiento y la reflexión (Arquero y Donoso, 2004; Mayor Ruiz, 2007). Por su parte, Vázquez et al. (2012) presentan la evaluación de un entorno formativo, de la que se desprende que las herramientas telemáticas contribuyen también a la formación del profesorado universitario. Pese a todo, Valcárcel (2003) considera que, si bien las experiencias formativas resultan interesantes, “el desarrollo de estas iniciativas es desigual en las distintas Universidades y es necesario un esfuerzo importante para sistematizar de forma cooperativa esta formación” (Valcárcel, 2003: 43).

²¹⁹ En Rué et al. (2013) se puede consultar la descripción de tres experiencias formativas ligadas a cambios institucionales, en concreto en el seno de la Universidad de Zaragoza, de la Universidad Politécnica de Valencia y de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos de la Universidad Pública de Navarra.

Ya hemos señalado, al hablar del papel otorgado a la calidad en el EEES, que diversos autores vinculan la calidad universitaria a una formación adecuada del profesorado (por ejemplo Imbernón, 2000; Zabalza, 2002; De Miguel, 2003; Arquero y Donoso, 2004; Marín y Teruel, 2004; Margalef y Álvarez, 2005), si bien parece ser que esta cuestión “es más evidente en la doctrina que en la políticas activas de las universidades” (Zabalza, 2002: 145). Especificando algo más acerca de la cuestión, M. Valcárcel (2005) considera que la calidad docente debe integrar tres dimensiones: la trayectoria docente, la valoración de la misma y las actividades de mejora docente (en Madrid, 2005), de tal manera que ya de forma taxativa Sánchez Gómez y García-Valcárcel señalan que la profesionalización docente puede contribuir a la calidad de la enseñanza “si entendemos que la profesión docente se basa en tres actividades: perfeccionamiento permanente de los profesores, análisis de su práctica e investigación en el aula” (2002: 164).

La ENQA²²⁰, entidad a la que pertenece la ANECA²²¹, establece en su documento sobre criterios y directrices para la garantía de la calidad, que “las instituciones deben disponer de medios que garanticen que el personal docente esté capacitado y es competente para su trabajo” (ENQA, 2005: 18). Además, en el mismo documento se señala que los docentes son el recurso más valioso para la mayor parte del alumnado, y que por tanto es importante que quienes enseñan tengan acceso a oportunidades para la formación; asimismo se recoge, entre otras, la finalidad de mejorar los procesos de aprendizaje. Todo ello nos remite al tema de la evaluación del profesorado universitario, asunto sobre el que algunos autores se han pronunciado. Por ejemplo, Tejedor (2003) señala que la evaluación debe desligarse de cualquier intento de fiscalización y de penalización y que debe orientarse, por el contrario, a informar de las condiciones de mejora. Por su parte, De Miguel (1998) defiende también el carácter formativo de la evaluación del profesorado y señala que “la excesiva polarización sobre la finalidad sumativa no sólo ha resultado inoperante sino que ha impedido que las estrategias utilizadas puedan ser consideradas como herramientas de ‘feedback’ y mejora”²²² (1998: 81). Del mismo modo, incentivar la calidad supone, para Madrid (2005), incentivar tanto la formación como la evaluación²²³ docente, si bien no como acción de

²²⁰European Association for Quality Assurance in Higher Education, creada en 1999 con el objetivo de promover la cooperación europea en materia de calidad en educación superior (Marcellán, 2005).

²²¹ La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación “es un organismo técnico que brinda metodologías, apoyos y referentes externos para que las Universidades desarrollen sus propias políticas” (Marcellán, 2005: 27). Fue creada en julio de 2002 con la finalidad de incorporar prácticas orientadas a la garantía de calidad, reflejando el modelo existente en buena parte de los países europeos (Marcellán, 2005), y se desarrolló en el marco del EEES para cumplir los requerimientos evaluativos correspondientes, desde la acreditación de las titulaciones, su seguimiento y evaluación a la evaluación de las instituciones y del profesorado; en este sentido cumple una función de equidad en el conjunto del estado (Tejedor y Jornet, 2008).

²²² Las comillas son del autor.

²²³ Tejedor (2003) desarrolla pautas para un sistema de evaluación del profesorado y presenta un modelo de evaluación del profesorado, del que destacamos que las cuestiones metodológicas tienen un papel relevante. Por otro lado, Tejedor y Jornet (2008) realizan un recorrido histórico por la historia de la evaluación del profesorado universitario en España, y analizan diferentes planes de evaluación del profesorado así como el programa DOCENTIA de evaluación de profesores universitarios de la ANECA. Estos autores sitúan en el Plan Nacional de Evaluación de las Universidades la consolidación de la cultura evaluativa en nuestro país, asumiendo que pese a sus limitaciones, la situación actual no podría entenderse sin el mentado Plan, que fijó criterios y, por tanto, se constituyó en referencia para la acción.

carácter punitivo sino transformador, idea que subraya también Marcellán (2005). Además, Martínez, Gros y Romañá (1998: 47) sostienen que “sin esta preocupación por la calidad y la evaluación de la actividad docente, los programas de formación del profesorado pueden quedar reducidos a una simple oferta de cursos de carácter más o menos obligatorio y, en el caso de su obligatoriedad, pueden ser vividos más como un trámite administrativo que como una contribución a mejorar los recursos para el ejercicio de la función docente del profesorado”. En definitiva, existe una clara preocupación por la dimensión formativa de los procesos de evaluación docente y por su conexión con las diversas acciones formativas, en el sentido que ambas pueden contribuir a la mejora de la calidad docente.

Finalmente, creemos que vale la pena hacer de nuevo referencia a la cuestión de la visión colectiva de la profesión docente, en este caso en relación con la formación de profesorado y con la calidad. Por ejemplo, Solé (2003: 212) sostiene que “discutir sobre formación y los modelos más idóneos para llevarla a cabo, sobre calidad y excelencia, es algo muy distinto si nos movemos en un plano estrictamente individual o en uno más colegiado”.

A continuación detallamos algunas de las causas a las que se atribuye la escasa formación pedagógica del profesorado y como veremos, en gran parte hacen referencia a cuestiones de carácter cultural. Así, Benedito (1983) apunta que el poco arraigo de la formación pedagógica en la Universidad tiene su origen en la actitud de rechazo por parte de una parte del profesorado y al escaso valor científico de las aportaciones provenientes de la didáctica universitaria, mientras que Fullan (2000b) señala que no hay confianza en que la inversión en la formación del profesorado sea útil. En esta misma línea se sitúa De la Herrán (2001), para quien las principales barreras que impiden la formación pedagógica en la Universidad, se encuentran en la sospecha de la escasa formación didáctica que se recibirá, la negación de la condición de profesional de la enseñanza o la consideración de que lo único realmente relevante es el saber práctico. Todo ello evidencia la escasa preocupación que se ha otorgado a la formación desde la vertiente cultural e institucional de la Universidad.

Por otra parte, De Miguel (2003) considera insuficiente el papel otorgado a la formación del profesorado en la normativa, algo señalado también por Aciego, Martín y García (2003) para quienes la ausencia de marco legal²²⁴ en relación a la formación del profesorado resulta llamativa, y recogen una cita de Cruz Tomé (2000: 24) que ilustra esta crítica: “sin un marco legal ni un enfoque institucional que ofrecieran soporte y continuidad a los programas de formación en cada universidad, con demasiada frecuencia he observado que hay programas de actividades de formación que *aparecen y desaparecen ‘mágicamente’*²²⁵”, haciendo referencia a los cambios en las políticas de formación que se producen como consecuencia de variaciones en el personal responsable de esos programas de formación. De este modo se puede decir que existen iniciativas pero que éstas quedan aisladas, desligadas y sin continuidad, que posiblemente parchean la realidad formativa durante un tiempo determinado, sin que se puedan producir mejoras reales en la práctica educativa.

²²⁴ La LOU, sin ir más lejos, señala en su artículo 2.2.e que las Universidades, haciendo uso de su autonomía, seleccionarán, formarán y promocionarán el personal docente, sin detallar más respecto de la cuestión. No debe ser asunto de vital importancia cuando no se concretan requisitos, condiciones o medidas, por generales que sean en el marco de una ley orgánica.

²²⁵ Las comillas y la cursiva son de la autora.

Al margen de marcos normativos, conviene tener en cuenta, como afirma Escudero (1999), que la formación permanente en la Universidad no es tanto una cuestión técnica o estratégica como cultural y política: “en este contexto institucional y cultural, que también representa el escenario de socialización y construcción de la personalidad del docente universitario, la formación permanente no es una realidad ausente sino, por el contrario, un valor esencial y constitutivo. Pertenece, a fin de cuentas, al tesoro históricamente fundacional de la Universidad como espacio de creación y propagación del conocimiento” (Escudero, 1999: 136), por lo que podría decirse que una institución dedicada a la formación descuida este aspecto en los agentes a los que se encomienda tal misión, teniéndose esta práctica (ausencia de) como seña de identidad.

Por otro lado, aunque sin abandonar la cuestión cultural, parece ser que uno de los grandes problemas que afectan a la docencia universitaria y por tanto a la formación pedagógica del profesorado son, como afirma Villamandos (2010), los criterios para la selección y formación del profesorado, que son los mismos para todos los docentes en la Universidad (ya nos hemos referido con anterioridad a la cuestión de los índices de impacto de las publicaciones). En este sentido, De Miguel (2003) mantiene que la formación del profesorado constituye una cuestión controvertida, dado que se equipara calidad de la enseñanza con calidad del profesorado por lo que, en su opinión, los problemas se originan en la selección²²⁶, formación y evaluación del profesorado. Asimismo Villamandos (2010) critica la (incomprensible) falta de coherencia al no tenerse en cuenta, para los docentes que tienen encomendada la formación inicial del profesorado, criterios ligados a la calidad de la formación que reciben sus alumnos ni relacionados con la coherencia con las necesidades del sistema educativo, del mismo modo que no se tiene en cuenta el nivel de las publicaciones por el impacto que puedan tener sobre el sistema educativo próximo. Todo ello constituye una aportación notabilísima, en nuestra opinión, en el contexto de la formación de maestros. Por su parte, Arquero y Donoso (2004: 99) señalan que “los sistemas de méritos que recompensan más la investigación que la docencia es una de las limitaciones para introducir cambios necesarios en la formación”.

Volvemos de nuevo a una cuestión que ya hemos abordado, las creencias implícitas del profesorado, por su implicación en la dificultad para instaurar la formación del profesorado universitario. Madrid (2005) señala que en la Universidad española no ha existido cultura institucional sobre la formación docente sino que se entendía que con su experiencia era suficiente (creencia de que se aprende a través de la práctica). Como señala Imbernón (1999: 125), “se da, en muchos profesores y profesoras, una sobrevaloración de la experiencia subjetiva con el equívoco de cuanta más experiencia tienes mejor enseñas, experiencia que ya se ha adquirido mediante un empirismo elemental e individual y que les enquistas en la rutina y en la acomodación o frustración”. También Navaridas (2004) se refiere a los mitos o

²²⁶ De la Herrán (2001: 16) recoge una cita de Marañón (1953) muy crítica con este aspecto: “el maestro sólo puede ser elegido entre aquellos que tengan probada, con un largo sacrificio de dedicación al saber y al enseñar, la vocación de maestro. Ni oposiciones palabreras, ni concursos decididos con espíritu caciquil, ni influencias amparadas en las ideologías políticas; sino religioso respeto a la eficacia ya probada. Dicen que esto es difícil, algunos, sin conciencia de lo que dicen, afirman que esto es irrealizable. Pero esto, es decir, el escoger el personaje más apto para una empresa, lo hacen todos los días, sin equivocarse, los que crean cualquier empresa, industrial o de cualquier otro orden”.

creencias que forman parte de esa cultura y que “restan valor a la formación del profesor universitario como profesional y experto de la función docente” (2004: 42). De nuevo Fullan (2002b) critica el mantenimiento del mito de que una persona inteligente es capaz de enseñar²²⁷. Otra creencia, la de que el saber específico es realmente lo importante, señalada por De la Herrán (2001) supone asimismo una barrera para la pedagogización del profesorado universitario, al conceder toda importancia al conocimiento disciplinar.

De algún modo hemos comentado que la formación del profesorado es inseparable de una serie de dimensiones. Para empezar, Cruz Tomé (2000, 2003) considera que los retos a los que se enfrenta el profesorado universitario, la complejidad de la tarea docente y la necesidad de proporcionar una enseñanza de calidad obligan a plantearse la profesionalización de la tarea docente frente al modelo artesanal²²⁸, y ello supone institucionalizar la formación pedagógica del profesorado y profesionalizarla. Respecto de la concepción artesanal de la docencia, la autora señala que “los conocimientos intuitivos, naturales o espontáneos son insuficientes para cumplir con las exigencias de calidad y excelencia que hoy tiene la formación y el profesor universitario” (Cruz Tomé, 2000: 33), y de forma coherente con esta premisa Marcelo (2001: 533) apuesta por una formación “que contribuya a reprofesionalizar la docencia frente a aquellos que pretenden simplificar la complejidad del acto de enseñar”. De este modo, la profesionalización del docente universitario (propuesta también por Sánchez Gómez y García-Valcárcel, 2002, por Romañá y Gros, 2003 o por Tejedor, 2003) se contempla como un requisito esencial en la enseñanza superior, y ello pasa por estar convenientemente formado, y para algunos, como ya hemos señalado, debe estar ligada a procesos de innovación²²⁹, considerándose como “un proceso de mejora que afecta a todos los componentes del sistema de enseñanza” (Sánchez Gómez y García-Valcárcel, 2002: 166) y a procesos de evaluación docente desde su vertiente formativa, es decir, como análisis de la práctica (Tejedor, 2003), con la reflexión como mecanismo para promover el cambio en la docencia y el desarrollo profesional²³⁰ (Prieto, 2007b). En definitiva, la formación del profesorado esta intrínsecamente vinculada a la profesionalización de la figura del docente universitario, a su desarrollo profesional, a la

²²⁷ Con el fin de ilustrar de alguna manera su malestar al respecto, cita a Kramer (1992), quien, tras visitar diversas facultades de educación, apostilló que “todo lo que (una persona) necesita saber sobre el modo de enseñar podrán aprenderlo las personas inteligentes en un curso de verano bien planificado” (citado por Fullan, 2002b: 129), haciendo referencia al hecho que “cualquiera” que siguiera ese curso demostraría ser tan competente como algunos de los docentes en activo que fueron observados durante ese período.

²²⁸ Con el fin de facilitar la comprensión de este modelo, Zabalza (2003: 65) señala que desde esta perspectiva se entiende que “enseñar, se dice a veces, es una cuestión artística y depende de las particulares cualidades de cada docente. A enseñar se aprende enseñando. No se trata de una actividad científica ni de algo regulable. No hay normas sobre cómo enseñar bien. Es otra forma de minusvalorar el sentido y la importancia de la enseñanza como actividad profesional”. En este sentido, la formación profesional se realiza desde un “progresivo ateoricismo” (2003: 66).

²²⁹ Para Tejada (2002c), por ejemplo, la profesionalización docente debe ir ligada al desarrollo profesional y, por tanto, tiene que ver con procesos de mejora.

²³⁰ Para Tejedor (2003: 178), de acuerdo con Benedito (1991) el desarrollo profesional se entiende como “cualquier intento sistemático de mejorar la vida profesional, la práctica, las creencias y conocimientos profesionales del profesor universitario con el propósito de aumentar la calidad docente e investigadora”. Además, debe entenderse como un proceso planificado que pretende mejorar conocimientos y destrezas y generar actitudes positivas hacia la actividad profesional (Tejedor y Jornet, 2008).

evaluación de su tarea y a procesos de innovación. Esto supone, como podemos imaginar, un ambicioso proyecto de transformación de la Universidad a todos los niveles.

Por otro lado, y adentrándonos en lo que sería la definición de las líneas generales de la formación del profesorado, Escudero (1999: 143) mantiene que “cualquier política de formación en la Universidad obedece, al menos, a dos cuestiones sustantivas que han de precisarse: la primera de ellas tiene que ver directamente con el modelo de universidad, como institución educativa, en el que se piensa, se valora y se pretende promover; el otro, con el correspondiente modelo de profesor por el que se apueste y se pretende estimular y activa, entre otros mecanismos, a través, precisamente, de las políticas destinadas a su formación y desarrollo”. Por lo que respecta a la primera condición, Ferreres (2001: 108) se muestra de acuerdo con Escudero, sin embargo matiza que “una de las circunstancias y/o problemas es la definición del modelo de Universidad que perseguimos. Yo, atento a lo que veo, no vislumbro ningún modelo universitario medianamente claro en el que la docencia sea el eje fundamental, -evidentemente, la docencia entendida en el más amplio sentido formativo-”. Ciertamente tiene sentido que en un modelo de Universidad que no contempla la docencia como rasgo fundamental y constitutivo, la formación del profesorado universitario no constituya una prioridad en los discursos normativos, en los objetivos o en las líneas de acción.

Por lo que respecta a la segunda condición señalada por Escudero (1999), la definición del perfil profesional del docente universitario, Imbernón (2000) señala que debatir acerca de esta cuestión es debatir acerca de la profesión docente en su globalidad, al tiempo que Palomero (2003a) nos concreta algo más al sostener que “el profesor lo es en la medida en que está dispuesto a estudiar, a renovarse, a investigar y a despertar y avivar la curiosidad intelectual de los estudiantes” (2003a: 30). Claro que para calibrar tal afirmación se debe ser consciente de cómo se forma el docente universitario, de tal manera que Sánchez Gómez y García-Valcárcel (2002) describen el siguiente proceso mediante el cual un docente “se forma” como tal en las Universidades: “el profesor universitario aprende a serlo mediante un proceso de socialización²³¹ que está lejos de ser racional y consciente, el cual va imponiendo un prototipo de actitudes y prácticas docentes intencionadas” (2002: 155). Tal como hemos señalado con anterioridad, “el profesor principiante lleva consigo algunos juicios intuitivos de experiencia, que le llevan a un cierto entendimiento de la situación didáctica” (Martínez, Gros y Romañá, 1998: 42), lo que le conduce a una determinada toma postural y por tanto define una determinada actuación docente, de modo que se va configurando un modelo de profesor en base a creencias implícitas y a un proceso de socialización en un contexto en el que la docencia no ocupa una posición privilegiada. Un determinado modelo de profesor, ajeno a planteamientos formativos, se perpetúa.

Directamente relacionado con la cuestión del modelo de profesor, se ha hablado de lo que debería ser un buen docente universitario²³² (Benedito, 1983), y ello remite

²³¹ Gewerc (2001) mantiene que se trata de un proceso en el que el profesional asume la profesión como propia y aprende las reglas básicas de pertenencia a un determinado grupo, así como el saber y el saber hacer, y se acompaña de la construcción de la identidad.

²³² En la referencia de Cruz Tomé (2003) podemos encontrar un modelo de lo que sería un buen profesor universitario que no desarrollaremos pero del que destacamos que se plantea que posea habilidades docentes específicas como organizador y gestor de escenarios y recursos de aprendizaje, que planifique a corto y largo plazo actividades, que facilite el aprendizaje individual y

inevitablemente a la selección y evaluación del profesorado universitario (por ejemplo, de Miguel, 1998; Ferreres 2001). A este respecto, no parece existir acuerdo²³³ (Tejedor, 2003) sino que asistimos a una verdadera diversidad de opiniones, que se originan en el sistema de valores, en las tendencias pedagógicas, en la naturaleza de la disciplina y en las características de los alumnos (Postic, 1978 en Benedito, 1983). Como vemos, la definición de lo que constituiría un buen docente no resulta fácil, y en relación con un determinado cuerpo de investigaciones, De Miguel (1998) critica que se haya reducido el concepto de competencia docente a una serie de rasgos o características en forma de variables de presagio, proceso y producto, con el fin de determinar qué indicadores configuran la eficacia docente. Ese reduccionismo es definitivamente rematado, en su opinión, con el hecho extendido de que la mayor parte de las evaluaciones se basan en el juicio que emiten los alumnos, que “restringe la definición de competencia docente a la perspectiva de una audiencia” (De Miguel, 1998: 72), constituyendo por tanto una forma sesgada de evaluar, y además se lleva a cabo “sin tener en cuenta que la eficacia de un profesor debe estimarse en función de su contribución al logro de los objetivos que persigue la institución donde trabaja”, es decir, que el trabajo del docente no puede evaluarse al margen de la realidad de cada institución. El autor añade, además, que los cuestionarios de evaluación por parte del alumnado²³⁴ no contribuyen a la finalidad formativa de la evaluación, es decir, que se centra en resultados pero no aportan la retroalimentación necesaria para que tenga incidencia en el desarrollo profesional docente²³⁵. Por ello, el autor propone sustituir el constructo de competencia docente por el de desarrollo profesional, que incluye la contribución del docente a las diferentes tareas que le son propias de forma que parte de la excelencia individual se

el aprendizaje grupal, que innove en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que sea buen comunicador y que despierte el interés por aprender, que promueva el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico... En el primer capítulo hemos abordado suficientemente esta cuestión.

²³³ Máxime teniendo en cuenta que tampoco lo existe acerca de cuáles deberían ser las finalidades de la enseñanza universitaria (Tejedor, 2003).

²³⁴ Los cuestionarios pecan de otras limitaciones: reducido número de ítems, condiciones de aplicación o focalización en conductas exclusivamente referidas al aula. Al respecto, Navaridas (2004) señala que estos cuestionarios se centran fundamentalmente en dos variables: por un lado la competencia del docente (métodos apropiados, claridad de las explicaciones, dominio de los contenidos) y por otro lado la actitud profesional (asistencia, puntualidad, respecto al alumno, cumplimiento de las tutorías, etc.). El autor considera que la actuación real del docente no puede equipararse a tales rasgos, actitudes o habilidades y propone que se incluya en el marco de la evaluación docente la información acerca de los propios alumnos, en concreto, qué estrategias usan y qué motivaciones les conducen a la selección y uso de esas estrategias (como sabemos, ambas variables se conjugan en los enfoques de aprendizaje), ya que conocer esta información le permitirá al docente realizar valoraciones más amplias y ajustar su actividad didáctica. Por otro lado, Reyer (2014) mantiene que estos instrumentos no atienden a la dimensión relacional de la enseñanza, y recoge diversos estudios que muestran la inoperatividad de las encuestas de satisfacción como instrumento para valorar la calidad de la enseñanza. De ellos, nos llama la atención un estudio (Braga et al., 2011 en Reyer, 2014) que encuentra que los alumnos valoran mejor a aquellos docentes que “entrenan” al alumno para la prueba de evaluación más que a aquellos que provocan aprendizajes más profundos.

²³⁵ Al respecto de lo que constituye una buena retroalimentación, Exley y Dennick (2007) señalan los rasgos que la definen: ha de ser constructiva, justificable, respetuosa, edificante, vinculada a evaluaciones formativas y sumativas, oportuna, concreta, personal y priorizada. Todo ello supone que la retroalimentación debería indicar qué aspectos concretos resultan satisfactorios o no y qué puede hacerse para mejorar, algo que no ocurre con los cuestionarios de evaluación por parte del alumnado.

explicaría por la contribución que ésta realiza a la excelencia institucional. De este modo, lo que se propone es sustituir una evaluación menos estandarizada y general por otra más situacional y específica, considerando las finalidades educativas de cada institución y, por qué no decirlo, de cada titulación (en este sentido convenimos con las ideas ya expuestas de Villamandos acerca de considerar la contribución del docente universitario a la formación inicial del profesorado), y atendiendo especialmente a la dimensión formativa de la misma evaluación.

En este punto, queremos recordar que la cuestión de la definición del perfil del docente es relevante por cuanto hemos hablado en el primer capítulo de la influencia que tiene su actuación sobre el aprendizaje de los alumnos, y de cómo ciertas variables se relacionan con bajo rendimiento académico²³⁶ o con la adopción, por parte del alumno, de un enfoque superficial del aprendizaje²³⁷. La formación del profesorado, en tanto que posibilite la reflexión y la comprensión del papel del docente y de su relevancia en el aprendizaje de los alumnos, podría constituir el marco ideal para el desarrollo de recursos para la docencia en contextos particulares, es decir, considerando necesidades y objetivos formativos y características del alumnado. En este sentido resulta significativa la afirmación de Fernández Pérez (1995: 25), quien señala que “el día en que los profesores tomen conciencia de que su práctica docente diaria, debidamente reflexionada, evaluada y comunicada, puede constituir una aportación insustituible a la construcción de los saberes pedagógicos (teóricos y prácticos), en una especie de solidaridad epistémica racionalmente organizada, ese día los profesores habrán encontrado una motivación intrínseca para su profesión”. Su afirmación entronca con una cuestión a la que este autor alude en distintos puntos de las publicaciones que hemos revisado: el bienestar y la satisfacción como profesionales de la docencia.

Progresando en el análisis de tan compleja temática, abordamos ahora las razones que apoyan la necesidad de institucionalizar la formación del profesorado universitario. En primer lugar, acerca de la consideración del docente como profesional, Zabalza (2009: 78), haciendo uso de una lógica aplastante, advierte que “si lo que me hace un químico competente es lo que sé de química, lo que investigo sobre química, lo que me actualizo sobre química, los congresos a los que asisto sobre química, etc., lo que me hará más competente en la enseñanza de la química será lo que sé de enseñanza, lo que investigo sobre enseñanza (...), lo que me actualizo sobre enseñanza, los congresos a los que asisto sobre enseñanza, etc.”. Recordemos, en este sentido, que “si funcionalmente, *saber enseñar* no se puede equiparar al mero *saber*, es obvio o lógico que precise una formación diferente”²³⁸ (Herrán, 2001: 15). O como afirman Gros y Román (2005: 83), “la docencia no se diferencia demasiado de otras actividades profesionales y, por tanto, exige un aprendizaje”, cuestión que ya había sido apuntada por Benedito (1983). Todo ello de alguna manera da la razón a Biggs (1993: 73) cuando nos dice que “enseñar es indudablemente un

²³⁶ Por ejemplo, Tejedor y García-Valcárcel (2007: 449) sintetizan tales variables: “deficiencias pedagógicas (escasa motivación de los estudiantes, falta de claridad expositiva, actividades poco adecuadas, mal uso de recursos didácticos, inadecuada evaluación etc.), falta de tratamiento individualizado a los estudiantes y falta de mayor dedicación a las tareas docentes”.

²³⁷ Recordemos, en este sentido, las conclusiones de estudios como el de Trigwell y Prosser (1991), que estableció que las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que poseen los docentes influyen en sus prácticas y éstas, a su vez, en el aprendizaje de los alumnos.

²³⁸ La cursiva es del autor.

arte pero mucho más cierto que es una profesión, y en las profesiones su validez proviene de la teoría”.

En segundo lugar, atendiendo a motivos o razones de corte más específico, De la Herrán (2001: 17) señala que el docente universitario “como las edificaciones más sólidas, precisará de buenos cimientos (condiciones personales), fuertes vigas (dominio de su disciplina) y asentadas traviesas (didáctica)” y señala algunas de las cualidades que debería poseer el docente universitario, entre las cuales destacamos estar dotado de fundamentos, técnicas, métodos y recursos válidos para la planificación, promover la interacción y la evaluación de la enseñanza aprendizaje, ser capaz de crear un substrato relacional fundamentado en la comunicación didáctica, constituirse como investigador de su quehacer, ser acompañante y orientador del aprendizaje y en la elaboración de conocimiento así como ser un buen conocedor de sus alumnos. Por su parte, Cruz Tomé (2003: 38) mantiene que los docentes “tendrán que poseer los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y las virtudes que se necesitan para realizar su tarea con excelencia, eficacia y satisfacción” y añade que “la concepción del proceso de aprendizaje-enseñanza como un procedimiento de transmisión, búsqueda y construcción crítica del conocimiento que facilite al alumno el aprender a aprender, la autonomía personal, el desarrollo de un pensamiento crítico y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje convierte (...) la ocupación docente en una tarea compleja, difícil y retadora” (2003: 46). Estas aspiraciones condicionarán el tipo de contenidos que se presumen imprescindibles en las propuestas dirigidas a la formación del profesorado y, sobre todo, a la metodología que debe prevalecer en las mismas, tal como veremos más adelante.

Antes de definir y describir las condiciones y las variables vinculadas a la formación del profesorado, tal como se conciben en la literatura revisada, queremos señalar una cuestión apuntada por Zabalza (2002), que remite directamente a los diversos dilemas que afectan a la formación del profesorado, y de los que destacamos aquellos que constituyen objeto de debate entre los diferentes autores: dilema entre una formación para el desarrollo personal o una formación para resolver las necesidades institucionales, dilema entre la obligatoriedad y la voluntariedad²³⁹, dilema entre la motivación intrínseca y la motivación por el reconocimiento, dilema entre una formación generalista o una formación específica, dilema entre formación para la docencia y formación para la investigación, dilema entre una formación para la enseñanza y una formación para el aprendizaje, dilema de la formación para profesores noveles o formación para todos o dilema entre iniciativas de formación a corto plazo e iniciativas de formación a medio-largo plazo. En nuestra opinión tales dilemas deben resolverse en contextos específicos, lo que nos remite de nuevo a instituciones particulares y a facultades y departamentos concretos, más allá de la evidente necesidad de articular, a nivel normativo, pautas y condiciones generales y comunes. Ello supone aceptar el hecho de que las respuestas a tales dilemas no pueden ser definitivas, lo que nos conduce a la necesaria adaptación y evaluación en la toma de decisiones así como a la necesidad de

²³⁹ Margalef y Álvarez (2005) proponen que los programas de formación del profesorado universitario se asienten sobre la voluntariedad y, si bien las autoras reconocen los riesgos derivados de una formación voluntaria, creen que la imposición no conducirá a un auténtico compromiso.

equilibrar tales decisiones en un intento de no contemplar una única posibilidad sino de combinarlas, en caso de ser lo más apropiado.

Casi respondiendo a parte de estos dilemas, Imbernón (2000) alerta de los errores que deberían evitarse: realizar una formación uniforme para todo el profesorado, no considerar la naturaleza contextual de la formación en docencia universitaria, no actuar sobre personas y contextos, y despojarla de valores y de formas de interpretar la realidad. Asimismo, los rasgos o condiciones que deberían tener las propuestas sobre la formación universitaria realizadas por diversos autores abordan también tales dilemas. Por ejemplo, Cruz Tomé (1999) perfila los siguientes rasgos: estar ubicada en un marco institucional en el que se impliquen las autoridades académicas, valorar de forma equivalente docencia e investigación, aportar recursos e infraestructura, partir de la sensibilización del profesorado, reconocerse de forma oficial, establecer objetivos realistas, focalizarse en la práctica de aula (necesidades percibidas) y asegurar la calidad de sus programas y de su desarrollo. Por otro lado, para Valcárcel (2003) los planes formativos en las Universidades deben considerar, para su diseño, criterios como la detección de necesidades, la definición de un modelo de Universidad y de profesor (en la línea ya comentada por Escudero o Ferreres) y la priorización de contenidos relevantes, y deben respetar principios tales como la revisión y actualización de las concepciones de los profesores acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, ser coherentes con la forma como se pretende formen los docentes universitarios, es decir, usar métodos y finalidades similares, y finalmente la educación en valores. Estas aportaciones permiten dar forma a dos aspectos que, a nuestro entender, resultan prioritarios y que más adelante analizaremos, a saber: la metodología que debe articularse y la necesaria relación entre formación y actividad docente. Por otro lado, como vemos se hace referencia a algunas cuestiones culturales e institucionales, tanto por lo que se refiere a la consideración de las funciones del docente universitario y su evaluación como por lo que concierne a la implicación de las instituciones y a la aportación de recursos. Además, se destaca el papel de los valores en la definición de las propuestas y la consideración del conjunto de creencias que poseen los docentes, aspecto cuya relevancia ya hemos señalado.

Al mismo tiempo, se ha apuntado que el marco legal parece ser la puerta abierta a la consolidación de las iniciativas referidas a la formación inicial y permanente del profesorado universitario. De algún modo, obligaría a la definición de metas, a la detección de necesidades, al diseño y revisión de las diferentes acciones, a la generación y articulación de recursos formativos, etc. En este sentido, De Miguel (2003) apunta que “las Universidades están obligadas a regular con urgencia el nivel formativo que deben reunir sus profesores, no sólo con el fin de promover una enseñanza de calidad sino como estrategia para garantizar a la sociedad que los seleccionados reúnen las condiciones necesarias para desempeñar las tareas docentes” (2003: 25).

Contribuyendo a configurar las propuestas que remedien la escasa formación pedagógico-didáctica del profesor universitario, cabe recoger la aportación de Zabalza (2004), quien señala algunos posibles modelos de formación del profesorado: basados en el apoyo mutuo, basados en programas de investigación acción, basados en el enriquecimiento doctrinal, y basados en la documentación y la reflexión. Quizá sea nuestro particular punto de vista acerca de las cuestiones formativas pero entendemos que el modelo deseable sería aquel que pudiera satisfacer las necesidades del profesorado a quien se dirige y, por este

motivo, resultan de especial relevancia desde la óptica de nuestros propósitos aquellos que se basan en el apoyo mutuo, en la investigación acción y en la reflexión, dado que parten de la participación e implicación del docente (algo que sin duda puede ser posible desde los otros modelos, si bien entendemos que no de forma tan directa). Recogemos, en este sentido, una afirmación de Biggs (recogida en Prieto, 2007b: 21) que a nuestro entender ilustra adecuadamente la esencia de la cuestión: “aprender nuevas técnicas para enseñar es como el pescado que nos da de comer hoy; la práctica reflexiva es la red que proporciona comida para el resto de nuestra vida”.

Para finalizar, nos aproximamos a la delicada cuestión del patrón deseable de las propuestas formativas en la educación superior. Son diversas y relevantes las contribuciones que se realizan en este contexto, y existe bastante acuerdo respecto de algunas cuestiones. Una de las propuestas más recientes (Torra et al., 2012; Triadó et al., 2014) se ha orientado a la definición del perfil competencial del profesorado con la finalidad de establecer un marco de referencia para el diseño de propuestas formativas²⁴⁰, que incluye las siguientes competencias²⁴¹: interpersonal, comunicativa, metodológica, de planificación y gestión, de trabajo en equipo y de innovación, siendo las tres primeras de ellas las más valoradas algo que, en opinión de los autores, representa el reto a conseguir en relación a la identidad del profesorado. Otra de las propuestas, también orientada a la construcción del perfil competencial del docente universitario (López Cámara, González López y De León, 2014), ha consistido en diseñar²⁴² un modelo de indicadores para la evaluación de la calidad de la docencia, “radicando su utilidad en el autoconocimiento y autoevaluación del profesorado, así como en el diseño y elaboración de propuestas para la mejora de su labor docente” (López Cámara, González López y De León, 2014: 134), y ha incluido la participación del alumnado²⁴³.

A continuación, y de forma correlativa, señalamos las principales aportaciones relativas a los principios, contenidos y metodología que los diferentes autores realizan, procurando respetar las aportaciones de los propios autores así como destacar los elementos comunes a las diferentes propuestas. Por su relevancia e interés, ahondamos algo más en la dimensión metodológica de la formación.

Respecto de los principios, son diversos los autores que señalan cuáles deberían ser los pilares de la formación pedagógica del profesorado. Así, Ferreres (2001) habla de continuidad, crecimiento compartido en el seno de los departamentos, desarrollo de liderazgo comprometido con la docencia, diversidad de ofertas que posibilite formarse en función de necesidades e intereses²⁴⁴, separar la evaluación de la formación así como crear un sistema

²⁴⁰ Este trabajo se llevó a cabo por el Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD), integrado por investigadores de las ocho universidades públicas de la provincia de Cataluña, y contó con una muestra de 2.340 profesores que participó del proceso de valoración de la relevancia de las competencias propuestas por el GIFD. El instrumento utilizado para realizar la consulta a la muestra de docentes puede consultarse en Monereo y Domínguez (2014).

²⁴¹ Su descripción puede consultarse en las publicaciones mencionadas.

²⁴² En este trabajo participan 32 unidades técnicas de diferentes instituciones universitarias de carácter público.

²⁴³ En concreto la muestra fue de 1316 alumnos de cinco universidades.

²⁴⁴ Esta cuestión (respecto de la cual diversos autores manifiestan su acuerdo) resulta tan relevante, que Cruz Tomé (2003) considera que los programas de formación del profesorado serán

de incentivos, algo con lo que están de acuerdo Sánchez Moreno y Mayor Ruiz (2006), quienes concluyen, tras la realización de una experiencia de formación, que los incentivos son necesarios en los programas de formación del profesorado. Por su parte, Fernández March (2003) sostiene que en la formación del profesorado deberían respetarse los siguientes principios: isomorfismo entre estrategias de formación y las que se consideran adecuadas para la enseñanza universitaria, contextualización, consideración de las teorías implícitas como base para la formación, variedad de estrategias y continuidad entre formación inicial y formación permanente. Además, propone una formación basada en cinco ejes de intervención: información, formación, asesoramiento, apoyo a iniciativas de innovación y evaluación formativa.

En esta misma línea, Navaridas (2004) considera que dejar de considerar en las acciones formativas dimensiones tales como la continuidad institucional, la reflexión continua, la colaboración, la implicación del profesorado y la consideración de sus necesidades o el desarrollo profesional a través de la formación docente y de la promoción del profesorado “puede desencadenar una falta de reconocimiento, degradación o desmotivación general ente los profesores con serias repercusiones en la calidad educativa de nuestras instituciones universitarias” (Navaridas, 2004: 45). Para Marcelo (1995) la formación del docente universitario debe sustentarse en principios como colaboración, reflexión, voluntariedad, institucionalización, continuidad, conexión con el desarrollo profesional, integración de conocimientos o individualización. Finalmente, Margalef (2005) realiza una descripción más exhaustiva de los siguientes principios que deberían guiar la formación del profesorado si bien los presentamos brevemente: participar en el proceso de construcción del conocimiento, generar interés por aprender, partir de la resolución de problemas reales, indagar y comprender creencias e ideas de los docentes, promover un aprendizaje autónomo, cooperativo, comprensivo y crítico, potenciar la interdisciplinariedad, atender a la reflexión sobre la propia práctica, integrar teoría-práctica, potenciar actitudes positivas, otorgar continuidad, seguimiento y apoyo a las propuestas, y considerar sistemas de reconocimiento y acreditación.

A nuestro modo de ver, los autores formulan principios relacionados con dos dimensiones: por un lado, hacen notar la importancia de la dimensión institucional, refiriéndose sobre todo a cuestiones como la continuidad, el sistema de reconocimiento, la desvinculación de los procesos de evaluación²⁴⁵, e incluso la revalorización del papel de la docencia, y por otro lado se refieren a las bases didácticas sobre las que debería construirse un proyecto de esta envergadura, como por ejemplo la consideración de las necesidades formativas del profesorado así como de sus intereses, el papel de la reflexión sobre la práctica, la vinculación con procesos de innovación educativa, la integración de conocimientos o la consideración de las concepciones del profesorado.

Respecto de los contenidos, Fernández Pérez (1995: 20) mantiene que “por muy favorable que sea la actitud de los profesores hacia su perfeccionamiento permanente, fruto

eficaces en la medida en que satisfagan las necesidades de los docentes (y así lo han considerado algunos de los programas de formación que hemos comentado).

²⁴⁵ Si bien con anterioridad hemos recogido opiniones a favor de la vinculación entre evaluación y formación, en este contexto entendemos que lo que se propone es desvincular el tipo de evaluación que tiene lugar con carácter sumativo, en los términos en los que se realiza, y que en ningún caso parece de lógica que se esté proponiendo la separación entre evaluación formativa y formación.

de su convencimiento intelectual y de su responsabilidad profesional; por muy urgente y razonadísimo que ese perfeccionamiento pueda ser (...) la deseada institucionalización del perfeccionamiento docente nunca se da en vacío o en precario, es decir, sin un contenido temático que atraiga la atención y el interés de los profesores (pertinente respecto de sus problemas reales en las aulas y de sus objetivos educativos profundos) y sin la posibilidad de constatar, de alguna manera, a relativamente corto plazo, la utilidad del perfeccionamiento emprendido". Para este mismo autor (Fernández Pérez, 1989) algunos de los temas de perfeccionamiento pedagógico referidos a los métodos incluyen cuestiones como: criterios para la toma de decisiones metodológicas, relación entre motivación y metodología, alternativas a la lección magistral repetitiva, cómo aplicar las alternativas metodológicas con ratios elevadas, cómo individualizar la enseñanza, cómo decidir la codificación de contenidos a través de un medio de comunicación u otro, cómo generar un clima positivo y cómo organizar la participación del alumnado en las decisiones metodológicas.

También de forma concreta, Palomero y Fernández (1999), señalan algunos de los contenidos que deberían estar presentes en la formación psicopedagógica del profesorado universitario: conocimiento de los procesos, estilos y estrategias de enseñanza-aprendizaje y de los factores interpersonales e intrapersonales que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Paralelamente, y en el mismo año Imbernón (1999) se preguntaba también cómo debería ser la formación del profesorado universitario, y proponía considerar la diversidad metodológica, la importancia de la retroalimentación, el cuestionamiento de la transmisión de información como método imperante, o la regularización del papel de los contenidos académicos, entre otros. Para Zabalza (2002), los contenidos sobre los que debe pivotar la formación del profesorado universitario son el paso de una docencia basada en la enseñanza a una docencia basada en el aprendizaje, la incorporación de las nuevas tecnologías, el *practicum*, la flexibilización curricular y la búsqueda de la calidad a través de las prácticas docentes. Por su parte, De la Calle (2004: 254) destaca la necesidad de "conocer cómo aprenden nuestros alumnos, cuáles son sus necesidades e intereses, cómo fomentar la comunicación en las aulas, cómo provocar inquietudes en los estudiantes...". Ya Shulman (1986) realizaba un extenso análisis a propósito de los contenidos que deben hallarse en la base de la formación del docente universitario, y que incluyen, además del conocimiento de la disciplina²⁴⁶ y del currículum, el conocimiento pedagógico, que recoge "para los temas más comúnmente enseñados de una disciplina, las formas más útiles de representación de esas ideas, las analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones más poderosas –en una palabra, las formas de representación y de formulación de la materia que la hagan comprensible a los demás" (Shulman, 1986: 9) así como la comprensión de aquello que hace que los temas sean fáciles o difíciles (por ejemplo, concepciones o ideas preconcebidas).

²⁴⁶ El autor no pasa por encima de esta cuestión, y se pregunta cómo se pasa de alumno experto a docente novel; en concreto, Shulman (1986: 8) se pregunta: "¿cómo transforman los docentes su comprensión de un texto en una enseñanza que sus alumnos puedan comprender?". Más específicamente, se pregunta de dónde proceden las explicaciones de los docentes, cómo deciden los docentes qué enseñar, cómo representarlo, cómo preguntar a los alumnos acerca de ello y cómo tratar los problemas de comprensión de los contenidos, y se lamenta que la Psicología se haya preocupado de estudiar el aprendizaje desde la perspectiva del alumno, al afirmar que "la investigación en enseñanza ha tendido a ignorar estos temas con respecto a los docentes" (Shulman, 1986: 8).

Como podemos ver, los autores basan implícitamente sus opciones en el cambio que debe acometerse en la vertiente didáctica de la Universidad. La propuesta de contenidos se vincula estrechamente con el cambio de paradigma propuesto, es decir, con la transición de un enfoque centrado en la enseñanza del profesor a un enfoque centrado en el aprendizaje del alumno, lo que implica atender a la forma como el alumno aprende y a las variables que inciden sobre ello y considerar los recursos metodológicos que pueden optimizar el proceso de enseñanza.

La delimitación de los principios y de los contenidos propios de una formación pedagógica deseable en el escenario universitario actual remite a considerar la importancia de la dimensión metodológica, así como su necesaria coherencia con el contenido de la formación, por lo que procedemos a establecer sus rasgos principales, si bien debemos apuntar previamente que esta metodología se concibe en un contexto formativo que considera las necesidades e intereses del profesorado y que mantiene estrecha vinculación con los interrogantes y los retos procedentes de la práctica educativa así como que contempla como contenido útil y relevante las interpretaciones y concepciones del docente, que deben ser sometidas a reflexión y análisis. En esta línea, Cruz Tomé (2003a; 2003b) concibe un proceso de formación pedagógica que asume una concepción constructivista del aprendizaje y que posibilitaría que el docente pueda continuar su desarrollo profesional desde la reflexión de y para la práctica, de forma permanente y continuada a lo largo de toda la carrera profesional; en este sentido, de esta formación esta autora señala que “contenido y metodología se mimetizan. Se hace lo que se dice. Si queremos que el profesor adopte en su práctica este enfoque centrado en el aprendizaje profundo es oportuno aprenderlo al aprender” (Cruz Tomé, 2003a: 211).

Coherentemente con este planteamiento, Escudero (1999: 148) señala que “el desarrollo profesional de los docentes ha de entenderse como un espacio de experiencias y oportunidades que se nutran del conocimiento teórico más sistemático y codificado, al tiempo que de la sabiduría personal y experiencial. La exclusiva supremacía de una formación basada en el conocimiento experto, en esquemas de transmisión, en el desarrollo de habilidades y competencias científicas o didácticas específicas, desconoce el carácter personal y situacional de los escenarios particulares del desempeño de la profesión, así como esos ingredientes interpretativos y subjetivos que también definen los conocimientos que tejen la profesionalidad docente”. Vemos pues que se parte de la concepción de un docente con capacidad para plantear interrogantes relevantes así como para aportar un bagaje experiencial que pueda ser sometido a análisis; se huye pues de planteamientos estandarizados fundamentados en un *corpus* estático de contenidos que se dirigen a un docente considerado poco competente. En este sentido, “el conocimiento disponible ha de considerarse como invitado para mejor entender y transformar las prácticas en uso, así como que, en esa misma ceremonia, ha de participar, con derecho propio, también el conocimiento personal, práctico, subjetivo, situado” (Escudero, 1999: 148).

Así pues, un rasgo esencial que definiría la metodología de los procesos de formación pedagógica del profesorado universitario sería el de la formación bajo el paradigma de aprendizaje por la experiencia (Mezirow, 1990; Moisan, 1992, en Sánchez Gómez y García-Valcárcel, 2002), que hace referencia, siguiendo a Kolb (1984) al “proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia” (en Sánchez Gómez y

García-Valcárcel, 2002: 162), de modo que es la reflexión sobre la propia experiencia lo que posibilita el aprendizaje de nuevos conocimientos y de nuevas prácticas. De este modo, se propone partir de la reflexión sobre la práctica docente y crear, por tanto, espacios para la participación y para la reflexión que posibiliten “cuestionar lo que se ve, lo que se cree y lo que se hace” (Imbernón, 2000: 45), de tal modo que el mismo profesorado detecte lagunas y dificultades desde la práctica, genere respuestas, etc. (Margalef y Álvarez, 2005), haciendo uso de la observación y de la evaluación conjunta y desarrollando proyectos de innovación y de indagación sobre la docencia. Asimismo, la propuesta de Imbernón (2000) apunta a considerar una formación que considere el “desarrollo de capacidades reflexivas sobre la práctica docente que permitan interpretar, comprender y reflexionar sobre la docencia y la realidad científica y social y que permita interactuar y aprender con los iguales” (2000: 46).

No puede olvidarse, en este contexto, otro rasgo esencial de esta metodología: la consideración de las teorías implícitas del docente así como del papel que juegan en este proceso formativo. En este sentido Marland (1997, en Biggs 2005) recomienda que dado que todo profesor posee alguna teoría implícita sobre la enseñanza, y reconocida su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es pertinente considerarlas en los procesos formativos. A esto se refiere, de algún modo Pérez Gómez (2010a) cuando parte del conocimiento de uno mismo como base para la formación: se trata de que el docente, además de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades, “analice sus propias características personales y cómo éstas pueden repercutir en el proceso de enseñanza y que adquiera estrategias reflexivas que le permitan analizar su actuación docente y tomar decisiones encaminadas a un continuo perfeccionamiento pedagógico” (Sánchez Gómez y García-Valcárcel, 2002: 163). Asimismo, Pérez Gómez (2000,) señala que identificar las propias creencias y concepciones es el primer paso para modificarlas, cuestionarlas o reconstruirlas (en Margalef y Álvarez, 2005). En este sentido, se ha señalado que “las representaciones que se hacen los profesores (...) de sus prácticas y las teorías implícitas que conducen a sus prácticas son la material de base que ha de servir a la formación” (Fernández March, 2003: 180). El acento puesto sobre la fuerte implicación y participación del profesorado tiene importantes repercusiones, lo que ha llevado a afirmar que “es el análisis de la práctica observada o experienciada, a la luz de las creencias y conocimientos propios, lo que hace posible poner en cuestión las propias ideas y avanzar hacia una mayor autoconsciencia del propio conocimiento profesional” (Sánchez Gómez y García-Valcárcel, 2002: 162), y sospechamos que todo ello puede conducir a mejorar no sólo la competencia del docente sino su autoeficacia. Del mismo modo, Imbernón (2000: 45) considera que “la función principal de la formación en docencia universitaria debería ser (...) la de coadyuvar al descubrimiento de la teoría implícita en la práctica docente universitaria para ordenarla justificarla, revisarla y, si fuera preciso, destruirla. Remover *el sentido común docente*, cuestionar la socialización en el llamado *conocimiento pedagógico vulgar*. Recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos desarrollados en el aula universitaria y los esquemas teóricos que los sustentan”²⁴⁷. Sintetizando la cuestión, para Biggs (2005) los procesos formativos deben combinar el conocimiento público y el conocimiento personal, es decir, atender a las dos vertientes del conocimiento didáctico: por un lado el derivado de la

²⁴⁷ La cursiva es del autor.

investigación formal acerca de la enseñanza y del aprendizaje, y por otro lado, las teorías implícitas de la enseñanza generadas en el contexto de la experiencia personal.

A su vez, Martínez y Viader (2008) consideran que la formación de equipos docentes constituye un recurso relevante para la revisión sistemática y continuada de la propia práctica²⁴⁸, algo que han respectado algunas de las propuestas y experiencias que hemos revisado²⁴⁹. Esta propuesta es ciertamente compatible con el hecho de basar la formación en la práctica docente así como en partir de las interpretaciones, teorías y concepciones de los docentes como contenidos pertinentes y relevantes.

Finalmente, Fernández Pérez (1995: 21-22) advierte acerca de las incoherencias bajo las cuales existe el riesgo de concebir (o se han concebido) las propuestas formativas. El autor señala que no puede predicarse que al aprendizaje práctico se llega por la práctica desde lecciones magistrales, ni afirmar que es fundamental que el alumno asuma como propios los objetivos de su aprendizaje imponiéndolos con anterioridad al momento en que los participantes se formulan interrogantes, ni predicar que no existe un método óptimo para enseñar utilizando una alternativa metodológica exclusiva, ni proclamar que la motivación intrínseca es clave en el aprendizaje organizando la formación del profesorado sobre intereses puramente extrínsecos. Es por ello que el autor destaca la relevancia “del ‘contenido metodológico’ para la eficacia de la institucionalización buscada”²⁵⁰ al tiempo que previene que “si son numerosos los fracasos en la institucionalización del perfeccionamiento de los profesores a causa de contenidos temáticos inadecuados, los fracasos a causa de una metodología de perfeccionamiento equivocada son numerosísimos” (Fernández Pérez, 1995: 22). Por su parte, Valcárcel (2003) señala que los planes de formación de las Universidades para la mejora de la competencia docente deben ser coherentes con la forma como se enseñe. Es decir, esos planes de formación deberían basarse en metodologías activas, de modo que éstas sean conocidas, experimentadas, analizadas y posteriormente utilizadas por los mismos profesores universitarios, y deberían tener como finalidad enseñar a aprender y a pensar, a fin de que los profesores universitarios fomenten lo mismo en sus alumnos²⁵¹.

De esta exposición se desprende una condición esencial de este modelo de formación del profesorado universitario: su implicación y participación, no ya desde la perspectiva de sujeto activo del proceso sino desde la concepción de sujeto agente en tanto que se plantea interrogantes, define problemas, plantea y analiza soluciones, las aplica y las evalúa. Ello presupone la idea de un docente preocupado por su intervención didáctica y por la calidad de los aprendizajes que promueve. Por otro lado creemos que existe claramente un paralelismo entre las premisas propias de la transición de paradigma educativo que tanto se viene reclamando en la Universidad y los fundamentos de la formación pedagógica del profesorado universitario, algo que sin duda dota de coherencia a tan magno proceso de cambio.

²⁴⁸ Lladó (2010) obtiene conclusiones similares de un estudio realizado sobre la formación permanente del profesorado (esta vez de docentes no universitarios), en el que los mismos implicados proponen que la formación se vincule a la consolidación de equipos de trabajo así como a proyectos de innovación.

²⁴⁹ Por ejemplo, en Rué et al. (2013).

²⁵⁰ Las comillas son del autor.

²⁵¹ Autoras como Fernández March (2003) o Cruz Tomé (1999) están de acuerdo con este principio de coherencia metodológica.

Queremos finalizar esta exposición con la presentación de una propuesta que a nuestro entender reúne las condiciones que hemos estado dibujando hasta ahora y que procede de un autor que ha orientado su trabajo a la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en educación superior. La experiencia, referida por Kember (2009), tenía como finalidad promover formas de enseñanza centradas en el alumno consiguió mejoras a lo largo de un periodo de dos años, en las nueve escalas utilizadas para medir la calidad del contexto de enseñanza y aprendizaje²⁵². La experiencia formativa incluía el análisis de buenas prácticas basadas en el aprendizaje activo, una formación para nuevos docentes que alentaba al uso de formas de enseñar centradas en el alumno, la evaluación de programas o el desarrollo de un modelo de enseñanza y aprendizaje. La experiencia viene precedida por el trabajo de Kember y Gow (1992), quienes apuestan por el uso de la investigación acción²⁵³ como medio para incrementar la calidad del aprendizaje del alumnado a través de la mejora de la enseñanza, todo ello como resultado del desarrollo profesional del profesorado de educación superior, siendo una actividad promovida por los departamentos, y centrándose en el cambio curricular, las estrategias de enseñanza, las prácticas institucionales y las actitudes docentes. Además, contextualizan esta propuesta en la función de investigación, que tienden a ser individuales y aisladas, y sugieren la implicación de todo el departamento, si bien reconocen la dificultad que ello supone²⁵⁴.

2.5. A modo de conclusión

Hasta aquí nuestra revisión de los retos actuales a los que debe hacer frente la Universidad española; retos que no pueden afrontarse sino desde un profesorado sensible al ejercicio de la función docente, dispuesto a formarse, interesado en desarrollarse profesionalmente y preocupado por la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Ciertamente es que no puede cargarse esta responsabilidad sobre el profesorado sin considerar el relevante papel que juegan las instituciones en la definición de políticas que acompañen los cambios que deben acometerse, así como los mejores procedimientos para asegurar su puesta en marcha. En todo caso, sí urge apelar a la reflexión individual y colectiva, personal e institucional, acerca de la conceptualización del docente universitario: sentido, perfil, misión y competencias. Por otro lado, si bien consideramos relevante y hasta cierto punto urgente convenir con un modelo de docencia universitaria, entendemos que para ello cabe plantearse previamente qué sabemos acerca del aprendizaje y de la enseñanza en la Universidad. En concreto, y dadas las demandas del EEES que, junto con los planteamientos pedagógicos, históricos ya, ligados al papel del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendemos que se hace imprescindible el análisis de esa cuestión. Los programas de

²⁵² El instrumento utilizado fue el *Student Engagement Questionnaire* (Kember y Leung, 2005a).

²⁵³ Atribuida a Lewin (1946), hace referencia al proceso de investigación social que conduce al cambio, caracterizado por la participación, por la colaboración, por la reflexión crítica y por la toma de decisiones democrática y en el que planificación, ejecución, reconocimiento y evaluación se siguen de forma cíclica (en Kember y Gow, 1992).

²⁵⁴ En la citada referencia, los autores revisan una experiencia llevada a cabo de la que destacan efectos positivos en la mejora del aprendizaje, modificando fundamentalmente las prácticas docentes.

formación del profesorado, así como las acciones orientadas a la mejora de la docencia en general, deben nacer de estos fundamentos, motivo por el que revisamos el estado de esta cuestión en el próximo capítulo.

3. La problemática del aprendizaje en la Universidad

“Alguna vez habrá que decirlo, el mejor estudiante no es el que sobrevive a las condiciones más o menos adversas o arbitrarias del contexto de aprendizaje, sino el que termina sus estudios con un nivel de entusiasmo por lo que sabe, superior al que le motivó causarlos. La idea que aquí se sostiene es que incrementar el nivel de aprendizaje no es poner más obstáculos, sino llevar a más estudiantes a profundizar mejor en la comprensión de lo que se les propone y a poner las mejores bases para sus futuros aprendizajes” (Rué, 2009: 148).

El presente capítulo se concentra en el análisis del estudio del aprendizaje²⁵⁵ en el contexto universitario, haciendo especial hincapié en los estudios que han puesto el acento en la mejora de la calidad de la enseñanza. Tal como hemos visto en el capítulo anterior, en la Universidad se están alzando voces que reclaman un cambio en las formas de enseñar que posibiliten un aprendizaje de calidad. Por este motivo, nos centramos ahora en el objetivo de conocer y comprender las variables que pueden influir y afectar al aprendizaje del alumnado, con el fin de poder tomar decisiones fundamentadas respecto de la mejor forma de promover aprendizajes de calidad en el contexto del EEES.

3.1. Una revisión del estudio del aprendizaje en educación superior

El estudio de las diferentes formas que el alumno universitario tiene de afrontar el aprendizaje se ha realizado fundamentalmente desde el punto de vista del alumno y no de quien investiga, un giro que como veremos supuso el inicio de una corriente de investigación muy fructífera en el campo de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la educación superior. Esta perspectiva de investigación se comprende mejor si la situamos en su contexto histórico, si bien es de sobra conocida la circunstancia de que las dos formas de investigar en educación que conocemos (el paradigma cuantitativo y el paradigma cualitativo) así como las diferentes concepciones que sobre la educación se han ido defendiendo, han ejercido una fuerte influencia sobre la forma como se ha abordado el estudio del aprendizaje. No constituye objetivo de este trabajo remontarnos en el tiempo y considerar de forma detallada todas las influencias históricas en el estudio del aprendizaje, pero sí hemos tenido en cuenta que las distintas formas de abordar el conocimiento de la realidad educativa se han originado en las primeras reflexiones filosóficas²⁵⁶, en los inicios y el posterior desarrollo de la ciencia,

²⁵⁵ A pesar de que no analizaremos las diferentes interpretaciones que del concepto de aprendizaje se han formulado a lo largo de la historia, queremos resaltar el hecho de que para Shuell (1986) prácticamente todas las orientaciones sobre el aprendizaje tienen en común la consideración de que el aprendizaje conlleva: a) un cambio en la conducta o en la habilidad de una persona para hacer algo; b) el hecho de que ese cambio se debe a alguna clase de práctica o de experiencia, y c) el supuesto de que ese cambio es perdurable en el tiempo. En cualquier caso queremos señalar que este trabajo se fundamenta en la idea del aprendizaje como “esa actividad reflexiva que habilita al alumno para recurrir a la experiencia previa con el fin de comprender y evaluar el presente, así como moldear la acción futura y desarrollar nuevo conocimiento” (Abbott, 1994 citado por Watkins, 2002: 1).

²⁵⁶ Los paradigmas cuantitativo y cualitativo de investigación tienen su raíz en posiciones filosóficas distintas: el realismo y el idealismo. Cada una de estas posturas defiende una forma diferente de entender la relación entre el mundo exterior y el conocimiento, de modo que el realismo entiende que la realidad puede ser conocida a través de los sentidos mientras que el idealismo sostiene que

y, sin duda, en las relaciones entre ambas. De forma breve vamos a ilustrar estas diferencias en lo que se refiere al estudio del aprendizaje, con el fin de comprender el porqué de la perspectiva desde la que se están abordando los estudios en educación superior. Creemos que esta comprensión resulta esencial dada la relevancia de las investigaciones que han tenido lugar acerca del aprendizaje en el contexto de la educación superior, pese a sus limitaciones y las controversias a que ha dado lugar.

Como señalábamos, la práctica educativa y el estudio de los fenómenos ligados a ella han estado siempre ligados a las diferentes concepciones²⁵⁷ que desde la Filosofía y las Ciencias se han ido defendiendo, de modo que “reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teorías y perspectivas” (Taylor y Bogdan, 1987: 15), es decir, que las corrientes cuantitativa y cualitativa de investigación poseen sus propias creencias y concepciones sobre el mundo en general y sobre la realidad educativa en particular, por lo que de ellas se derivan finalidades distintas así como formas de conocer y estudiar los hechos educativos también distintas, aunque para algunos autores “han propiciado hallazgos complementarios” (Hernández Pina, 1993: 123). Respecto de qué da origen a las diferencias entre paradigmas, Rist (1977: 43) señala que “la cuestión no estriba *per se*²⁵⁸ en unas estrategias de investigación. Más bien, la adhesión a un paradigma en oposición a otro predispone a concebir el mundo, y los acontecimientos que en él se desarrollan, de modos profundamente diferentes”²⁵⁹.

El alcance de las diferencias metodológicas entre paradigmas ha sido expuesto por diversos autores (Cook y Reichardt, 1986; Popkewitz, 1988) si bien nos centraremos en las establecidas por los suecos Marton y Svensson (1979), dado que estos investigadores forman parte del grupo de Gotemburgo que impulsa los estudios del aprendizaje desde la perspectiva del alumno, que posteriormente revisaremos. Estos autores diferencian, por lo

la mente es la que da forma y significado a aquello que se observa. En este sentido, la realidad es única para los positivistas, es decir, es objetiva e inmutable, y existe independientemente del hombre, mientras que para los humanistas la realidad es dinámica y cambiante, por lo que existen múltiples realidades. Estas apreciaciones han condicionado y siguen condicionando las diferentes formas en que se aborda el estudio de los fenómenos educativos y, por tanto, del estudio del aprendizaje. Tal como señala Popkewitz (1988: 33), “la variedad de lentes conceptuales que existen en las ciencias sociales suele responder a la existencia de diferencias profundas en los supuestos básicos sobre la naturaleza del mundo que se pretende investigar”.

²⁵⁷ Popkewitz (1988) considera, sin embargo, que “el conflicto entre las diferentes perspectivas intelectuales es fecundo para la imaginación científica y el desarrollo de la ciencia” (1988: 117) además de ser “un elemento constitutivo de la ciencia” (1988: 33). De hecho, para Beltrán (1999, citado por Navaridas, 2004: 21) “cada una de las distintas interpretaciones ha nacido a causa de las limitaciones que presentaba la interpretación anterior, con la pretensión de superarlas, pero integrando a su vez, los logros anteriormente conseguidos”.

²⁵⁸ La cursiva es del autor

²⁵⁹ Resulta inevitable hacer mención a una significativa diferencia respecto de lo que otros autores apuntan: para este autor es la elección del método lo que condiciona la visión del mundo mientras que para otros es justamente al contrario. Cook y Reichardt (1986: 28), por ejemplo, apuntan que: “como conciben el mundo de diferentes maneras, los investigadores han de emplear métodos distintos de investigación”. Asimismo, Taylor y Bogdan (1987: 15) señalan que “nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología” y puesto que “positivistas y fenomenólogos abordan diferentes tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas, sus investigaciones exigen distintas metodologías” (1987: 16). Esta cuestión se hará visible cuando hablemos de la fenomenografía, que dio marco a los primeros estudios del aprendizaje desde la perspectiva del sujeto que aprende.

que respecta al estudio del aprendizaje, la corriente cuantitativa o experimentalista²⁶⁰ de la corriente cualitativa, interpretativa u observacional²⁶¹ en base a seis variables de carácter metodológico, que describimos a continuación de forma breve:

- a) Perspectiva adoptada por el investigador²⁶²: en la corriente cuantitativa, el alumno es objeto de estudio, cuya conducta o funcionamiento es observada por el investigador, mientras que en la corriente de corte cualitativo, se adopta la perspectiva del alumno, cuya realidad “se hace visible” (Marton y Svensson, 1979: 472).
- b) Tipo de descripción que se realiza: la perspectiva observacional²⁶³ aporta información sobre el alcance (medido en términos numéricos) que una cierta cualidad está presente en un caso particular²⁶⁴ mientras que la perspectiva experiencial aporta información sobre las cualidades de los contenidos y del proceso de aprendizaje.
- c) Conceptualización: generalizada (cuando se equipara una categoría o variable a un significado unívoco, idéntico para todos los casos o situaciones) o contextualizada (cuando los significados varían en función de los contextos), en cuyo caso cabe enfrentarse a la responsabilidad de interpretar la información (sobre todo cuando se hace uso de entrevistas, por ejemplo).
- d) Relaciones entre categorías: puede ser externa (los aspectos estudiados se aíslan en categorías, sobre las que luego se buscan relaciones mediante algoritmos) o interna (se asume la presencia de tales relaciones, que se intentan conocer desde el contexto mismo).
- e) Orientación de los hallazgos: la explicación muestra relaciones causales en términos científicos, mientras que la comprensión supone interpretación de

²⁶⁰ Calificado también de empírico, racional, analítico o nomotético, este paradigma persigue la explicación, la predicción, y el control de los fenómenos educativos y supone, en palabras de Bolívar (2004: 18) “un conocimiento *para* la enseñanza” (la cursiva es del autor) y “aspira a la construcción de proposiciones y enunciados que expresen las relaciones entre las variables que intervienen en cualquier proceso” (Fernández de Haro, Justicia y Pichardo, 2007: 21). Se fundamenta en el realismo, por lo que “la única forma válida de desarrollar un conocimiento sobre el hombre es basándose en lo que puede observarse o hacerse observable” (Popkewitz, 1988: 66); se preocupa, pues, por recoger datos susceptibles de tratamiento estadístico. De hecho, la preocupación por medir y cuantificar era tal, que durante este período el desarrollo de pruebas psicométricas alcanzó su mayor esplendor.

²⁶¹ Tal como hemos señalado, está ligada al idealismo filosófico. Rist (1977) apunta los rasgos de la metodología cualitativa: el investigador está cerca de los datos, trata de comprender a las personas dentro su propio marco de referencia, describe e interpreta las construcciones y los significados que los sujetos poseen de la realidad, y se muestra sensible a comprender aquello que está siendo estudiado. Además, en opinión de este autor, la preocupación por la validez resulta esencial en la metodología cualitativa, desde la que se adopta una perspectiva holística. Para Bolívar (2004: 18) pasamos “de un conocimiento formal teórico a uno práctico personal”.

²⁶² Es interesante apuntar que para estos autores, estamos limitados a la visión de un único punto de vista como investigadores y que, por tanto, no es posible acceder a un procedimiento de investigación que permita vislumbrar todos los aspectos de forma simultánea.

²⁶³ Estos autores equiparan el rasgo “observacional” a la postura “desde fuera” que adopta el investigador, propia del paradigma cuantitativo (en este sentido, observacional se opone a experiencial).

²⁶⁴ Se asume, pues, que es compartida la noción de lo que esa “cualidad” refiere (por ejemplo, que todos entendemos “aprendizaje” del mismo modo) y que sólo cabe determinar en qué grado está presente.

significados. Las explicaciones implican aproximarse al alumno en un sentido global, mientras que el acento puesto sobre la comprensión enfatiza lo que es único y singular.

- f) Aplicación: de carácter técnico (de una teoría se derivan estrategias concretas que actúan a modo de variables predictoras de éxito) o de carácter emancipatorio (la definición de estrategias debe correr a cargo de los implicados).

Nos parece relevante destacar una puntualización que, sobre la relación entre ambos paradigmas, realizan Marton y Svensson (1979): la orientación cualitativa y la orientación cuantitativa pueden sucederse en un proceso de investigación, de forma que la primera aporte la exploración de los significados (en forma de creación de categorías, por ejemplo) que posteriormente son transformados en instrumentos de medida susceptibles de ser usados en estudios de mayor alcance. De este modo, las descripciones cualitativas pueden contemplarse como resultados en la medida en que dan paso a la obtención de resultados de carácter cuantitativo²⁶⁵.

Por un lado, el positivismo²⁶⁶ ejerció una importante influencia en el terreno de la investigación educativa por lo que, en sus inicios, el estudio del aprendizaje tuvo lugar bajo el cobijo del paradigma cuantitativo. Hay que tener en cuenta que para algunos autores (Best, 1972; Kerlinger, 1985; Ary et al., 1987, en Arnal, Rincón y Latorre, 1992), investigar en educación equivale a investigar científicamente, de modo que lo que cabe esperar es que se aplique el método científico al campo educativo, algo que ha generado numerosas críticas, si bien se admite que el paradigma cuantitativo aportó rigor metodológico (recordemos que las teorías generadas no están circunscritas a un contexto particular y por tanto poseen carácter universal). Al respecto de tales críticas, diversos autores (Entwistle 1984; Popkewitz, 1988; Latorre, del Rincón y Arnal, 1996; Benedito, Ferreres e Imbernón, 1999; Fernández de Haro, Justicia y Pichardo, 2007) coinciden en señalar que la investigación desarrollada desde el enfoque positivista se apoya en una concepción restringida y reduccionista, fundamentalmente debido a que “el rigor metodológico impone unos límites tan estrechos a los datos que se pueden recopilar y al tipo de problemas a investigar, y exige un aislamiento tan estricto de las variables que hay que estudiar, que la información obtenida carece de validez y su utilización resulta problemática”²⁶⁷ (Benedito, Ferreres e Imbernón, 1999: 702). También se ha puesto de manifiesto el hecho de que sus teorías resultan abstractas y libres

²⁶⁵ Esta cuestión se retoma más adelante, al hablar sobre la fenomenografía, que caracterizó gran parte de los estudios que sobre el aprendizaje hemos revisado. Por otro lado, en algunos de los estudios que revisaremos puede apreciarse esta condición metodológica.

²⁶⁶ Siguiendo a Taylor y Bogdan (1987: 15), es la corriente que “persigue los *hechos* o *causas* de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos” (la cursiva es de los autores). Además, “considera las teorías como series de afirmaciones generales y universales cuya validez puede determinarse por medio de la experimentación y la observación sistemática” (Hernández Pina, 1993: 124).

²⁶⁷ Entwistle (1984) señala que en una publicación de Parlett y Hamilton del año 1972 se califica el paradigma experimental aplicado al campo de la educación de “agrícola-botánico”, en el seno del cual los diseños de investigación asumían la premisa de que los alumnos reaccionan al entorno del mismo modo como las plantas reaccionan a los fertilizantes. Al parecer estos autores contrastaban el paradigma tradicional de investigación con los procedimientos utilizados por investigadores del campo de la Antropología Social, que observaban e interrogaban a las personas de culturas distintas en un intento de comprender sus costumbres y creencias.

de valores, algo que en opinión de algunos autores las aleja del fenómeno de análisis. Asimismo se ha resaltado su escasa contribución práctica a los problemas educativos²⁶⁸ (es decir, se adoptan modelos formales o mecánicos) así como el sacrificio de variables vinculadas a los individuos y a su contexto particular, proponiendo soluciones generadas de forma externa (expertos) y, por tanto, alejadas de la realidad investigada²⁶⁹, lo que significa abrir una brecha entre producción de conocimientos y uso de los mismos, hasta el punto que se destaca el “fracaso del positivismo y de su derivado social, la investigación empírico – analítica, en sus intentos por ofrecer un conocimiento adecuado de los fenómenos sociales” (Popkewitz, 1988: 117). En este mismo sentido, Entwistle (1986) señala que desde esta perspectiva se elimina al investigador del mundo que experimentan docentes y alumnos y, en su lugar, se genera un micromundo para el debate académico. Finalmente, algunos autores van más allá en sus críticas y señalan sus influencias en el terreno de la práctica educativa²⁷⁰, hasta el punto que Popkewitz comenta que varios autores (entre los que señala a Weber, Ortega y Gasset o Schutz) “hablaron de los efectos deshumanizadores de una ciencia social positivista” (Popkewitz, 1988: 121).

Por otro lado, parece ser que con el desarrollo de nuevas concepciones ligadas a la educación, y al amparo de las críticas realizadas al estudio de los fenómenos educativos desde investigaciones de naturaleza positivista, se fueron generando²⁷¹ nuevas formas de abordar la investigación, de corte más naturalistas, preocupadas por la comprensión de los diferentes significados de los individuos en los contextos de interacción en que se generaban. Por ejemplo, Entwistle y Hounsell defendían en 1979 esta nueva forma de abordar el estudio del aprendizaje, alejada de la corriente más experimental, a fin de conseguir una mayor validez ecológica y comprender el fenómeno de estudio. Este paradigma parte de la idea del hombre capaz de reflexionar y de valorar sus experiencias y que, por tanto, puede aportar un conocimiento rico y válido para la investigación, así como se asume que el investigador es un agente que busca la comprensión de un fenómeno, que escucha y que es libre de responder a las experiencias, atendiendo a todas aquellas cuestiones significativas y relevantes que

²⁶⁸ Para Fernández de Haro, Justicia y Pichardo (2007) ello fue debido a una falta de correlación entre proyectos de investigación y necesidades reales de los profesionales del ámbito educativo, así como a las escasas vías de comunicación entre los defensores de esta corriente y los investigadores prácticos.

²⁶⁹ Al hilo de esta cuestión, rescatamos una conocida reflexión de Schön (1992: 17), quien mantiene que “en las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas tienden a ser de relativa importancia para los individuos o para la sociedad en su conjunto, aún a pesar de lo relevante que puede resultar su interés técnico, mientras que en el pantano residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana”.

²⁷⁰ Por ejemplo, Díaz Herrera (1999: 109) critica el hecho de que “el positivismo como paradigma lineal y objetivo para abordar el conocimiento, impregnó con sus debilidades la forma en cómo los docentes entendieron que debían trabajar el conocimiento”, por lo que concluye que “parte de los problemas que debe superar la Didáctica es desligarse de la influencia positivista, reduccionista, dispersadora y objetiva ya que su principal sentido es intervenir para crear opciones en función del desarrollo integral del futuro profesional y de la sociedad, y ninguna de esas tareas pueden encerrarse en patrones simplistas, cuantificables, homologadores y transferibles a todos los contextos” (Díaz Herrera, 1999: 109). Estas críticas serán desarrolladas y analizadas en el capítulo dedicado a la didáctica universitaria.

²⁷¹ Jacob (1998) señala a Campbell (1978) y a Cronbach (1975) como algunas de las figuras que intentaron trascender los límites del positivismo.

emerjan durante el proceso (Entwistle y Hounsell, 1979). Del mismo modo, Taylor y Bogdan (1987) ligan esta orientación a la perspectiva fenomenológica de la realidad, que persigue la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva del sujeto. En este contexto, los autores rescatan la figura de Douglas (1970), quien señalaba que “las ‘fuerzas’ que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos... son ‘materia significativa’. Son ideas, sentimientos y motivos internos”²⁷² (en Taylor y Bogdan, 1987: 16).

Entwistle (1984) sostiene que el paradigma cualitativo implica una aproximación arraigada en la exploración de las experiencias de aprendizaje de los propios alumnos, buscando la comprensión de las circunstancias que rodean la experiencia de aprendizaje del alumno, algo que contrasta con la investigación que se realizaba desde fuera del estudiante en el paradigma cuantitativo, posición desde la que resulta complicado comprender la experiencia de aprendizaje desde la perspectiva del alumno, y asimismo orienta su crítica al hecho de que no se preguntara al estudiante por qué pierde motivación o interés, atribuyéndole al propio alumno la culpa de un pobre rendimiento académico e ignorando las responsabilidades tanto del docente como de la institución en los resultados de aprendizaje. Para este autor, por tanto, el paradigma cualitativo “implica un cambio no solo de metodología, sino de perspectiva” (Entwistle, 1984: 13), algo que proporciona mayor validez ecológica y posibilita la formulación de conclusiones que hagan justicia a las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Tal como veremos, ello favorece poner el acento en la toma de decisiones educativas que apuntan directamente al docente como figura clave para la mejora de la calidad del aprendizaje.

A diferencia de la orientación cuantitativa, con marcado carácter unitario, la tradición cualitativa acoge perspectivas de origen diverso²⁷³ (Jacob, 1988), si bien forman un todo coherente en sus concepciones sobre el ser humano y sobre la sociedad, sobre el foco de estudio y sobre la metodología²⁷⁴. También en oposición al paradigma cuantitativo, este paradigma no parte de esquemas teóricos predeterminados, aunque sí tiene ciertas premisas como base para el estudio (Entwistle y Hounsell, 1979). La finalidad perseguida es la de comprender e interpretar la realidad educativa (entendiendo que existen diferentes realidades educativas), considerando el punto de vista (significados) de los participantes, es decir, acceder a la comprensión de cómo los agentes educativos experimentan o interpretan la realidad que construyen en interacción, algo que como veremos ha impregnado gran parte de los estudios acerca del aprendizaje en el contexto de la educación superior. Para ello, el investigador está implicado en la realidad que pretende describir y comprender, de modo que lo que se genera es “conocimiento situacional o local” (Bolívar 2004: 27). En palabras de Cook y Reichardt, “un investigador cualitativo prefiere que la ‘teoría’ emerja de los propios

²⁷² Las comillas son del autor.

²⁷³ Jacob (1998) compara diferentes aproximaciones a la investigación cualitativa y concluye que, en determinados aspectos, no operan del mismo modo, por lo que no puede hablarse de unidad sino de diversidad.

²⁷⁴ Estas tres dimensiones fueron señaladas por Kuhn (1970) y son utilizadas por Jacob como elementos de referencia para comparar las diferentes tradiciones cualitativas de investigación, si bien no hemos considerado, por su lejanía con nuestro foco de interés, desarrollar tales comparaciones.

datos”²⁷⁵ (1986: 65) y en este sentido podría afirmarse que “el investigador cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez” y “no busca la ‘verdad’ o la ‘moralidad’ sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas”²⁷⁶ (Bruyn 1966, citado por Taylor y Bogdan, 1987: 21), aunque este aspecto ha sido objeto de críticas en el contexto de la fenomenografía (por ejemplo, Ashworth y Lucas, 1998). Del mismo modo, fundamentando esta idea, Durkheim (1973) señala que “el científico social debe considerar hechos o fenómenos sociales como ‘cosas’ que ejercen una influencia externa sobre las personas”²⁷⁷ (citado por Taylor y Bogdan, 1987: 15).

Se plantea, pues, la necesidad de generar conocimiento útil para la práctica educativa de la que participan los agentes que forman parte del contexto sobre el que se investiga, por lo que está más abierto a acoger temas emergentes que sean relevantes para los implicados, lo que le aporta una flexibilidad que sin embargo empaña la validez universal. El acento se pone en la descripción global de la realidad, en este caso de los procesos de aprendizaje. La visión del aprendizaje como el proceso individual que permite modificar las propias estructuras cognitivas y los esquemas de pensamiento se ajusta a este modelo de investigación, que atiende a diferentes realidades y que, por tanto, entiende que el fenómeno del aprendizaje poco puede ajustarse a leyes de carácter universal.

La experiencia directa y las entrevistas son los instrumentos de recogida de información más utilizados, sobre todo en los inicios²⁷⁸. Estos instrumentos generan datos de carácter descriptivo (Taylor y Bogdan, 1987), de modo que la recogida de información favorece la identificación de conceptos y categorías que se consideran relevantes en el proceso de investigación, al emerger directamente de los significados que poseen los agentes del proceso educativo (si bien requieren de la participación del investigador). En este sentido, la observación participante, las entrevistas, la investigación-acción y los experimentos naturales que reflejan situaciones reales son instrumentos que permiten recoger dimensiones del aprendizaje que la psicología experimental, desde experimentos controlados, no podía contemplar.

De forma resumida y respecto de la variable que nos concierne, consideramos conveniente resaltar que dado que esta orientación asume que la realidad es un fenómeno complejo, holístico, dinámico, contextualizado, singular, y cultural y socialmente construido, el aprendizaje no puede desligarse del contexto o la situación en que tiene lugar. Las creencias, expectativas, concepciones, motivaciones o intenciones que poseen los agentes que están presentes en el proceso educativo, se consideran variables relevantes que deben ser tenidas en cuenta (Arnal, Rincón y Latorre, 1992). El aprendizaje deviene cuando se modifican las estructuras del sujeto y tiene como resultado un cambio conductual, pero no equivale a tal cambio. Así, Pérez Gómez (1985: 127) señala que este paradigma se pregunta “por qué los alumnos y profesores se comportan de una manera determinada en el escenario del aula”, considerando el aula como un espacio social de intercambio en el que se producen cuantiosas influencias mutuas. De forma más específica, la aproximación cualitativa implica,

²⁷⁵ Las comillas son de los autores.

²⁷⁶ Las comillas son de los autores.

²⁷⁷ Las comillas son de los autores.

²⁷⁸ La fenomenografía hará de la entrevista el instrumento estrella para la recogida de información, pero su uso no estuvo exento de críticas, cuestión sobre la que nos adentraremos más adelante.

en palabras de Marton y Svensson (1979: 472), que “observamos a los aprendices y los describimos tal y como se nos presentan (...) de tal forma que relacionamos esta descripción con nuestra descripción de su mundo en un marco explicativo”. En relación al aprendizaje, se trataría, pues, de describir la situación global de aprendizaje tal como los alumnos la perciben e interpretan (Entwistle y Hounsell, 1979).

3.1.1. Breve contextualización del estudio del aprendizaje

Tal como señalábamos al inicio de este apartado, consideramos importante comprender por qué se ha llegado a estudiar el aprendizaje en educación superior como se ha venido haciendo desde la década de los setenta. Por ello, de forma breve, reseñaremos los rasgos esenciales del estudio del aprendizaje desde el paradigma cuantitativo de investigación, con la finalidad de resaltar la relevancia de los estudios que, sobre el aprendizaje, se iniciaron en el contexto de la educación superior y que han dotado de carácter y de solidez a la perspectiva de mejora de la calidad del aprendizaje en la actualidad²⁷⁹.

Educadores, pedagogos y psicólogos han mostrado a lo largo de la historia su interés por conocer la forma como se aprende, y al respecto se han desarrollado multitud de investigaciones desde aquel estudio de Ebbinghaus publicado por primera vez en el año 1885 (Shuell, 1986). Concretamente, el aprendizaje como fenómeno educativo ha sido objeto de estudio desde los inicios de la Psicología como Ciencia, por lo que durante gran parte del siglo XX, los estudios sobre el aprendizaje tuvieron lugar bajo el cobijo de las teorías conductistas, coincidiendo con el auge de la psicología experimental (Arnal, Rincón y Latorre, 1992). Bajo tales influencias, los primeros estudios sobre el aprendizaje se centraron en el aprendizaje animal²⁸⁰ más que en el aprendizaje humano, y como resultado, se basaron en formas de aprendizaje muy simples (Shuell, 1986). Sin ir más lejos, el aprendizaje se definió como un “cambio en la conducta, más o menos permanente, que no se debe a tendencias innatas, ni a procesos de maduración, ni a estados pasajeros del organismo” (Bisquerra, 1999: 255). Se entendía pues en términos de adquisición de nuevas conductas: alguien que aprende es alguien que modifica su repertorio de conductas (Zabalza, 2002). El acento se ponía sobre qué o incluso cuánto aprendía el estudiante, equiparándose el aprendizaje a la reproducción de un material o contenido que había sido previamente proporcionado. Además, se partía de la idea de que cualquier aprendizaje está formado por estructuras simples que uno debe asimilar progresivamente, de modo que aprender supone unir piezas pequeñas de conocimientos y habilidades, hasta que se construye un aprendizaje más complejo, de mayor profundidad y de complejidad creciente, a través de aproximaciones sucesivas (Zabalza, 2002).

²⁷⁹ Pese a que buena parte de los estudios sobre el aprendizaje en educación superior han tenido lugar desde el paradigma cualitativo, se han utilizado también metodologías cuantitativas. Lo que pretendemos destacar es que ha sido la perspectiva adoptada en las primeras investigaciones de corte cualitativo las que han impulsado una forma de abordar el estudio del aprendizaje que no había tenido cabida con anterioridad.

²⁸⁰ A este respecto Entwistle (1977: 225-226) se expresa de forma gráfica cuando señala que “la extrapolación desde la conducta de las ratas en laberintos o de las palomas en cajas al trabajo de los alumnos en las universidades requiere un salto de fe”.

Se trata, como vemos, de un proceso de aprendizaje muy regulado desde el exterior, de modo que la concepción que subyace es la de un alumno pasivo receptor de estímulos y de refuerzos proporcionados por el entorno, por lo que se concede un peso importante a la planificación y al establecimiento de un contexto de aprendizaje muy controlado. El acento se pone en aquello que está fuera del sujeto, es decir, información o respuestas, de ahí la relevancia otorgada al entrenamiento de estrategias (tanto de aprendizaje como de enseñanza), equiparando, en cierto modo, enseñanza e instrucción (Bolívar, 2004). Todo ello se concebía aislada e independientemente del contexto en el que tuviera lugar el aprendizaje²⁸¹. Para Biggs (1965) este aprendizaje es un proceso arbitrario, ilógico y no estructurado, pues el sujeto aprende para proporcionar una respuesta a un estímulo determinado por el hecho de que será recompensado o reforzado.

La impronta de la psicología experimental supuso el diseño de estudios basados en la observación y la medición de conductas observables; en este caso, el objeto de estudio estaba constituido por los aspectos tangibles del aprendizaje (por lo general, número de respuestas que proporciona el sujeto, o el cambio en las respuestas ofrecidas por el sujeto en distintos momentos). La pretensión máxima era la de formular leyes universales aplicables a diferentes contextos y/o situaciones²⁸², por ejemplo, a mayor práctica, mayor recuerdo. En el terreno práctico, afloraron los diversos estudios acerca de la conducta del profesor²⁸³, considerada una variable influyente en los posibles resultados de aprendizaje, de modo que el interés científico se circunscribía al descubrimiento de aquellas cualidades del docente

²⁸¹ Ya hemos señalado en lo relativo a las críticas, que las influencias alcanzaron el terreno didáctico. Desde esta perspectiva se consideraba que los objetivos de la educación podrían lograrse haciendo uso de métodos y estrategias que habían sido probados en las investigaciones de carácter experimental, de modo que se produjo algo similar a lo descrito por Beltrán (1999: 19): “el papel determinante recae en la persona del profesor que moldea la conducta del estudiante, planificando los materiales, creando ambientes adecuados de aprendizaje, y suministrando convenientemente los refuerzos y castigos. El estudiante resulta ser un ser pasivo y plástico cuyas respuestas son adecuadamente reforzadas, o debilitadas según sean correctas o incorrectas, limitándose a aceptar y recibir. Por último, los contenidos del aprendizaje se reducen a un conjunto de respuestas que se inscriben directamente en el estudiante mediante la influencia del proceso instruccional, sin que tenga que intervenir entre estímulo y respuesta ningún tipo de variables intermedias”.

²⁸² En este sentido, Popkewitz (1988) nos recuerda que los estudios sobre la enseñanza realizados bajo esta perspectiva se preocupaban, principalmente, por incrementar el rendimiento académico de los alumnos.

²⁸³ La enseñanza se concebía como un proceso de puesta en práctica de competencias y acciones que habían demostrado una correlación positiva con el rendimiento entendido en términos conductuales, de forma que se incrementara la eficacia del proceso de enseñanza. El análisis conductual posibilitaba, de algún modo, la identificación de indicadores de eficacia docente que posteriormente podrían ser incorporados en los programas de formación docente. Parece ser que ello tuvo una cierta influencia en la enseñanza universitaria, lo que supuso el desarrollo no sólo de métodos de formación docente sino también de diseño y confección de instrumentos de medida para la evaluación de la función docente (Navaridas, 2004). A este respecto, Ramsden (1984) critica que los esfuerzos para la mejora de la docencia se dirigieran entonces hacia la adquisición de técnicas de enseñanza (lecciones, tutorías, uso de ayudas audiovisuales), algo que la evidencia empírica ha mostrado que posee pequeños efectos sobre el aprendizaje (por ejemplo, Dubin y Taveggia, 1969 en Ramsden 1984). Para este autor, parece evidente que “se han olvidado importantes efectos indirectos” (1984: 205). Por otro lado, en opinión de Shulman (1987: 6), “aspectos críticos de la enseñanza, como el contenido que se enseña, el contexto del aula, las características físicas o psicológicas de los alumnos o el cumplimiento de propósitos que no son evaluados en pruebas estandarizadas, son típicamente ignorados en la búsqueda de los principios generales de la enseñanza efectiva”.

eficaz (es decir, aquel que conseguía buenos resultados académicos), como la expresividad o el entusiasmo²⁸⁴ y aquellos comportamientos del docente que influían sobre la conducta del alumno²⁸⁵, como por ejemplo, la claridad del docente en sus explicaciones, la organización de la actividad, etc. (Navaridas, 2004). Desde esta perspectiva se consideraba que los objetivos de la educación podrían lograrse haciendo uso de métodos y estrategias que habían sido probados en las investigaciones de carácter experimental. Sin embargo, todo ello no explicaba por qué alumnos sometidos a idénticas experiencias mostraban resultados diferentes de aprendizaje. No es de extrañar que así fuera teniendo en cuenta que no se consideraban las variables del contexto en que tenía lugar la acción didáctica, tales como el clima social o la naturaleza del contenido, variables que influyen en la conducta del docente y del alumno (Gimeno y Pérez, 1983).

En este contexto, se puso en cuestionamiento (entre otras cosas) la no mediación del significado en los procesos de aprendizaje y la pasividad del alumno²⁸⁶; también se criticó el hecho de que el estudio del aprendizaje simplificara en aquella etapa una realidad que es compleja e interactiva (Biggs, 1993). En este sentido, para Magoon, “enseñanza y aprendizaje siguen sin ser explicables a través de aproximaciones tradicionales” (1977: 653) dado que tras años de investigación se continuaba desconociendo la relación entre unos determinados métodos instructivos y el éxito del alumno (Magoon, 1977, basándose Berliner y Gage, 1976; Duncan y Biddle, 1974; Stephens, 1977). Del mismo modo, Marton (1976, en Biggs, 1979) criticaba que gran parte de la práctica y la investigación se habían concentrado en aspectos cuantitativos, con un perjuicio del estudio de la calidad del aprendizaje, señalando que “la enseñanza, por lo tanto, no se puede predecir, y mucho menos prescribir, pero puede ser descrita. No puede haber experimentos reales acerca de la enseñanza, y los diseños experimentales en los que el control es substituido por la descripción son necesarios si se desea entender mejor el proceso de enseñanza” (Marton y Pang, 2006: 219).

Así pues, entre los años 60 y 70 la investigación educativa se orientó hacia enfoques más cognitivos, que otorgaban un papel relevante al contexto y a la interpretación de los fenómenos educativos²⁸⁷; así, “frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje del

²⁸⁴ Navaridas (2004) rescata el estudio de Naftulin, Ware y Donnelly (1973) que mostró el “efecto Mr. Fox”. En esa experiencia, un actor profesional se presenta en un aula como el prestigioso Dr. Myron L. Fox, y ofrece una conferencia vacía de contenido pero de un modo muy entusiasta y expresivo, frente a la que los alumnos se manifiestan altamente satisfechos. Para Ramsden (1992) resulta sorprendente que este estudio y otros similares hayan sido tenidos en cuenta cuando existe evidencia de que los alumnos diferencian una actuación vacía de una buena actuación docente, y recomienda la revisión realizada por Marsh (1987) acerca de estos estudios.

²⁸⁵ Navaridas (2004) señala que el foco de interés pasa de las variables que preceden al proceso de aprendizaje (las variables presagio del modelo 3P de Biggs, que describiremos más adelante) a las variables que forman parte del mismo proceso de aprendizaje (las variables proceso del mismo modelo).

²⁸⁶ Por ejemplo, se demostró que los sujetos, en la realización de tareas sencillas, tales como el recuerdo de palabras exentas de significado, reorganizaban el material de aprendizaje con el fin de dotarlo de sentido (Bruner, 1957, Tulving, 1968 o Shuell 1969, en Shuell 1986).

²⁸⁷ Entwistle (1977) señala que, pese a que existía un cierto escepticismo acerca de las posibles aportaciones de la Psicología (por dos motivos fundamentales: por el intento de la Psicología de acercarse al paradigma hipotético-deductivo, por un lado, y por las bajas expectativas que los docentes tenían de que la Psicología aportara respuestas claras a sus problemas, por otro), “existe un reconocimiento creciente de que la investigación educativa y psicológica puede mejorar la

alumno depende casi exclusivamente del comportamiento del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada (paradigma proceso-producto) se pone de relieve la importancia de lo que aporta el propio alumno al proceso de aprendizaje (conocimientos, capacidades, destrezas, creencias, expectativas, actitudes, etc.). La actividad constructiva del alumno aparece de este modo como un elemento mediador de gran importancia entre la conducta del profesor y los resultados del aprendizaje” (Domenech, 1999: 118). Tal como Biggs (1965) señala, el aprendizaje es estructurado²⁸⁸ y está motivado intrínsecamente, lo que conlleva que deba atenderse más al proceso de aprendizaje debido, entre otros motivos, a que los alumnos deberán adaptarse el día de mañana a problemas y circunstancias que a día de hoy resultan desconocidas: proporcionar a los alumnos repertorios amplios de recursos debería ser un requisito básico de la educación. La idea de fondo es que el alumno construye su aprendizaje en el marco de un contexto que ejerce un papel relevante en este proceso, es decir, que el aprendizaje no es estrictamente un proceso personal, sino social. Desde esta perspectiva, el alumno es considerado agente activo capaz de compartir y de construir significados.

A continuación presentamos con mayor detalle los fundamentos metodológicos de una buena parte de los estudios que se han realizado en el contexto de la educación superior acerca del aprendizaje y que obedecen a ese interés por cambiar el enfoque desde el que se estaba abordando el estudio del aprendizaje.

3.1.2. La fenomenografía

En el año 1981²⁸⁹, Marton proponía adoptar una nueva perspectiva en investigación educativa, que tal como señala Webb (1997) ha marcado el orden del día tanto en la investigación como en la mejora de la práctica educativa, si bien ha estado sujeta a numerosas críticas, que abordaremos de forma breve.

El investigador sueco puso entonces de relieve el hecho de que sobre un aspecto o elemento de la realidad pueden formularse dos clases de preguntas: por un lado, ¿qué sucede?, y por otro lado, ¿qué creen las personas acerca de lo que sucede? En el primer caso, se dirige la mirada al mundo exterior, mientras que en el segundo la mirada se dirige

práctica, pero no en el modo directo en el que los avances en Física contribuyen a la Ingeniería. Es un efecto indirecto” (Entwistle, 1977: 226).

²⁸⁸ Para el autor, la diferencia con el aprendizaje no estructurado es la ausencia de acomodación (en términos piagetianos), algo que está relacionado con el tipo de motivación con que se vinculan uno y otro aprendizaje.

²⁸⁹ Pese a que es en 1981 cuando Marton se refiere a esta nueva forma de abordar las investigaciones, Entwistle (1997a) o Richardson (1999) sitúan los inicios de la fenomenografía en el estudio de Marton y Säljö de 1976, que tenía por objetivo la descripción, el análisis y la comprensión de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, Entwistle (1997a) opina que ese estudio no podría considerarse fenomenográfico en sentido estricto, si bien el estudio desarrolló un riguroso análisis cualitativo que ha constituido una de las marcas de la fenomenografía. Por su parte, Prosser, Trigwell y Taylor (1994) señalan que los primeros usos documentados de la aplicación del método fenomenográfico se hallan en un estudio realizado por Säljö en 1979 acerca de las concepciones de aprendizaje que sostienen estudiantes adultos, que desarrollaremos más adelante.

hacia las ideas que las personas tienen acerca del mundo²⁹⁰. En su opinión, los estudios que se habían realizado hasta la fecha podrían considerarse de primer orden, o desde fuera, es decir, que se orientaban a describir la realidad. Él, por el contrario, apostaba por adoptar una perspectiva de segundo orden²⁹¹ o desde dentro, es decir, aquella que posibilitaría describir las concepciones que los sujetos mantienen acerca de esa realidad²⁹², en este caso desde la perspectiva del docente o del alumno y en el contexto en el que están implicados²⁹³ (Prosser, Trigwell y Taylor, 1994). Frente a la tradición investigadora concentrada en la perspectiva del investigador, Marton y Svensson (1979: 472) comentaban que “podemos adoptar otra perspectiva: la del propio estudiante. En esta perspectiva, el mundo tal como es experimentado por el sujeto se vuelve visible. Su experiencia del mundo es una relación entre él y su mundo. En lugar de dos descripciones independientes (del estudiante por un lado y de su mundo por otra) y de asumir que existe una relación entre ambas, tenemos una descripción de carácter relacional”²⁹⁴. En este contexto adquieren sentido afirmaciones como la de Marton y Svensson (1979: 476), quienes señalaban que “creemos que remarcar las diferencias fundamentales en el modo como los alumnos conceptualizan el mundo que les rodea mejora nuestra capacidad para comprender al alumno y su mundo”.

Para Marton (1981) estas dos perspectivas son complementarias pero autónomas, dado que lo que se puede ver desde una no puede verse desde la otra y viceversa; más concretamente, el conocimiento de cómo las personas perciben, conceptualizan, entienden, interpretan o experimentan la realidad es interesante porque esas concepciones²⁹⁵ no se derivan necesariamente de las descripciones de primer orden, lo que significa que lo que las

²⁹⁰ Tal como señala Torre Puente (2007), desde el punto de vista etimológico el término representa lo que aparece o se manifiesta por un lado, y lo que se describe o representa, por otro.

²⁹¹ Parece ser que la nomenclatura no es del propio Marton. Magoon (1977: 665) cita al que fuera el artífice de la aplicación de la fenomenología a las Ciencias Sociales, Schutz (1970): “los constructos de las ciencias sociales son constructos de segundo grado, concretamente constructos de constructos formados por sujetos participantes en escenarios sociales, cuya conducta el investigador social debe observar y explicar”.

²⁹² Richardson (1999) señala que Marton no fue el primero en concebir la idea de realizar investigaciones basadas en los significados personales, y apunta que Giorgi (1965) abogaba por una psicología fenomenológica (si bien estamos hablando de fenomenografía, la propuesta de Giorgi era, literalmente de “psicología fenomenológica”) en la que el investigador se constituyera como observador participante que obtuviera muestra de los significados que un determinado fenómeno tiene para los sujetos, mediante la transcripción y análisis de entrevistas; asimismo Richardson sostiene que Schutz (1967) ya insinuaba que el significado social de los hechos sólo podía obtenerse del análisis de las explicaciones o consideraciones de los implicados. El mismo Marton, en 1981, partía de la propuesta realizada por Giorgi (1975). En concreto, Marton habla del intento de Giorgi por “transformar el pensamiento fenomenológico en investigación empírica” (1981: 180).

²⁹³ Magnusson (1984 citado por Entwistle, 1986: 6) señalaba que “cuando describimos...la conducta actual en términos de procesos interactivos sujeto-situación..., el problema no es cómo la persona y la situación como dos partes separadas...interactúan. Más bien,... cómo los sujetos a través de sus percepciones, pensamientos y sentimientos funcionan en relación con el ambiente... (incluyendo sus) concepciones del mundo exterior... (y sus) autoconcepciones” (los puntos suspensivos aparecen del mismo modo en la publicación de Entwistle).

²⁹⁴ La cursiva es de los autores.

²⁹⁵ Para Marton (1981), una concepción existe sólo como acto mental, y es mostrado por alguien que hace algo en un escenario determinado.

personas piensan o experimentan sobre algo no puede obtenerse conociendo ese algo²⁹⁶. Esas formas particulares de pensar sobre un fenómeno tienen su origen en diferentes experiencias y realidades, de modo que el origen de las concepciones no es individual ni personal, sino fruto de las relaciones entre los sujetos y los contextos particulares; por este motivo no pueden considerarse como entidades estables, sino dinámicas²⁹⁷ (Prosser, Trigwell y Taylor, 1994).

Por otro lado, Marton y Svensson (1979) señalaban que por lo que respecta a aquello que es experimentado por el estudiante (la perspectiva de segundo orden) se pueden diferenciar tres aspectos, que veremos reflejados en los estudios fenomenográficos que revisaremos:

- a) El aprendizaje ocurre siempre en un contexto, por lo que cabe intentar hallar la forma en la que los sujetos lo interpretan. Al respecto Marton y Svensson (1979: 473) señalan que “el contexto de aprendizaje, por consiguiente, no es descrito independientemente de los aprendices sino a través de sus ojos”.
- b) El aprendizaje siempre hace referencia a un contenido, y la construcción del significado por parte del estudiante es el corazón de la experiencia de aprendizaje. Localizar esos significados o concepciones parece una tarea fundamental de la investigación sobre el aprendizaje.
- c) La experiencia del sujeto sobre el acto de aprender hace referencia a la consciencia que el estudiante tiene sobre su propio aprendizaje, y en este sentido se ha señalado que “docentes y alumnos universitarios son comentaristas extremadamente astutos sobre la enseñanza” (Ramsden, 1992: 89), lo que significa que “comprenden y pueden expresar claramente qué es y que no es útil para ayudarles a aprender” (Ramsden, 1992: 89).

En 1981 Marton proponía, pues, una nueva forma de investigar en educación llamada fenomenografía²⁹⁸, respecto de la que mantenía que “el objetivo (...) no es, no obstante, clasificar personas, ni comparar grupos, explicar, predecir ni realizar juicios justos o injustos acerca de las personas. Es encontrar y sistematizar formas de pensamiento en cuyos términos las personas interpretan aspectos de la realidad – aspectos socialmente significativos y que al menos supuestamente son compartidos con los miembros de un tipo particular de sociedad; llamada, por nosotros, sociedad occidental industrializada” (Marton, 1981: 180). Yendo más allá de esta visión de la fenomenografía como forma de conocimiento

²⁹⁶ Por ejemplo, y haciendo referencia a una variable que nos concierne, las concepciones que las personas tienen sobre el aprendizaje no puede obtenerse directamente de lo que sabemos sobre el aprendizaje.

²⁹⁷ Dahlin (2007), sin embargo, señala que las concepciones son entendidas como resultados o productos estáticos de las actividades humanas y que no fueron estudiadas desde un punto de vista dinámico. Marton formuló más adelante la teoría de la variación del aprendizaje, que sí pretendía dar cobertura a estas cuestiones y de la que Elliot (2010: 230) señala que “construye un marco teórico conceptual sobre la base de los resultados de la investigación fenomenográfica con el objetivo de ayudar a los profesores a estructurar las experiencias de aprendizaje para que atiendan a las formas individuales de interpretación”.

²⁹⁸ Dahlin (2007) nos recuerda que Sonneman fue el primero en utilizar el término fenomenografía para diferenciar la fenomenología de Jaspers (considerada por Sonneman fenomenografía) y la de Heidegger, y que después Marton utilizó el término para referirse a una nueva forma de investigar en educación.

del modo como los sujetos participantes de la situación educativa interpretan los fenómenos, y apostando sin duda por esta perspectiva, Ramsden (1992) señala que no podemos enseñar mejor a no ser que contemplemos lo que hacemos desde la perspectiva de los alumnos.

Respecto de su conceptualización, cabe decir que la fenomenografía no constituiría, de ningún modo, un método de investigación en sí mismo, sino una aproximación a la investigación complementaria a las otras, cuyo propósito es el de “revelar las formas cualitativamente diferentes en las que las personas experimentan y conceptualizan diversos fenómenos en el mundo²⁹⁹ que les rodea” (Marton et al., 1993: 278), lo que significa que se preocupa por cómo aparece un fenómeno más que por qué aparece de semejante modo (Lucas, 1998). Profundizando algo más en la naturaleza de esta forma de abordar el estudio de la realidad educativa, Lucas (1988) precisa que en la fenomenografía el fenómeno no es el objeto de estudio, ni tampoco lo son los sujetos, sino la forma en que ese fenómeno es concebido por los diferentes sujetos³⁰⁰, de modo que “el intento de análisis representa la comprensión de los ‘pensadores’ acerca de aquello que es pensado”³⁰¹ (Johansson, Marton y Svensson, 1985 citados por Prosser, Trigwell y Taylor, 1994: 218) “con independencia de la validez, destreza o funcionalidad de sus percepciones” (Torre Puente, 2007: 215). De ningún modo, pues, la fenomenografía puede contribuir a hallar causas y, de hecho, no está interesada en por qué los sujetos poseen ciertas concepciones sobre los fenómenos.

Marton (1979) nos recuerda que preguntar a los sujetos acerca de los procesos internos se llama método introspectivo³⁰², que tanto se usó en los inicios de la psicología (a finales del siglo XIX y principios del siglo XX) y que fue perdiendo terreno a favor de la observación de la conducta. Ésta, y otras cuestiones que veremos más adelante, levantaron una serie de críticas hacia esta forma de estudiarla realidad porque, pese a los elementos en común con algunas formas cualitativas de estudio, se argüía que le faltaba base epistemológica³⁰³.

En el proceso de definición y de clarificación de la fenomenografía, Marton (1981) la diferenció de la fenomenología³⁰⁴, basándose en Giorgi (1975):

²⁹⁹ Ramsden (1992) señala que por ‘mundo que les rodea’ se entiende, en este contexto, los conceptos y métodos que son característicos de la disciplina o de la profesión que están estudiando.

³⁰⁰ De ahí el recurso a términos como concepciones, conceptualizaciones o formas de comprensión (Torre Puente, 2007).

³⁰¹ Las comillas son de los autores.

³⁰² La fenomenografía sería, pues, una aplicación del método introspectivo, en el que se pedía a los sujetos que informaran de sus procesos internos durante la realización de una tarea (Richardson, 1999).

³⁰³ Al parecer, Marton (1986) admitió que en sus primeros trabajos la metodología se desarrolló sin una base conceptual clara (en Richardson, 1999).

³⁰⁴ La fenomenología, corriente filosófica de origen alemán creada por Edmund Husserl, es una forma de aproximación a los asuntos o temas filosóficos basada en el uso de métodos concretos de análisis de la información obtenida de los sujetos desde el momento en que ésta se obtiene, cuyo propósito es el de conocer los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos partiendo de la premisa básica de que la experiencia es la base del conocimiento y del interés por la forma como los sujetos interpretan el mundo (Latorre, Rincón, Arnal, 1996). En opinión de Richardson (1999) la fenomenología inspiró varias aproximaciones cualitativas de investigación en Ciencias Sociales, aunque alterando algunos de sus cimientos, a fin de evitar los dos problemas fundamentales, a saber: el esencialismo (aceptando entonces la existencia de una variedad de concepciones sobre un fenómeno) y el subjetivismo (admitiendo la posibilidad de hablar de las concepciones que las otras personas poseen), pasando así de la primera persona de la fenomenología a la tercera persona de la

1. Desde un punto de vista estrictamente fenomenológico, la distinción entre las perspectivas de primer y de segundo orden no es viable, ya que la fenomenología considera que la experiencia es la base para acceder al conocimiento por lo que sólo se tiene acceso al mundo a través de ésta. En cambio, la fenomenografía atiende a la unión de lo conceptual y de lo experiencial: aquello que se experimenta o se interpreta es inseparable de la forma como se experimenta o interpreta, de modo que el qué y el cómo están íntimamente relacionados.
2. La noción de esencia es fundamental en la fenomenología. Si bien las interpretaciones varían, la esencia se refiere al significado compartido e intersubjetivo de un aspecto de la realidad. Sin embargo, Marton sostiene que los sujetos experimentan o conceptualizan los fenómenos de diferentes pero finitas y limitadas formas. El objetivo de la fenomenografía sería el de localizar esas variaciones.
3. La fenomenografía, a diferencia de la fenomenología, que se preocupa básicamente por cuestiones metodológicas, se orienta al contenido, es decir, a las descripciones de la realidad tal como la experimentan los sujetos.
4. La fenomenología aspira a describir cómo es el mundo sin haber aprendido cómo mirarlo o interpretarlo. Desde la fenomenografía se aborda una doble perspectiva: el sujeto no recibe información del mundo y después la procesa de forma interna, sino que experiencia y comprensión están relacionadas.

En relación cuáles serían las aportaciones tangibles de la fenomenografía, Martin y Lueckenhausen (2005: 391) señalan que “no se centra en los sujetos y en respuestas individuales; más bien toma una población completa y busca las variaciones en el conjunto de datos. Las respuestas individuales son descontextualizadas en categorías de respuesta”. En la fenomenografía se trataría, pues, de descubrir y categorizar³⁰⁵ las concepciones que las personas tienen de la realidad. El producto de la investigación fenomenográfica es la construcción de una estructura en la que las diversas conceptualizaciones de los sujetos acerca del fenómeno relevante sean encajadas: serían las llamadas categorías descriptivas, que emergerán³⁰⁶ del análisis, y que son caracterizadas en términos de (Lucas, 1998):

- a) variaciones en la forma como el fenómeno es experimentado
- b) relaciones lógicas entre categorías
- c) jerarquías en términos de calidad/complejidad (Torre puente, 2007) dentro de las categorías.

Para Marton (1981), en las investigaciones basadas en la fenomenografía se producen dos tipos de resultados: a) qué concepciones se sostienen en un determinado contexto, y b) cuántas personas sostienen estas diferentes concepciones. El primer grupo de resultados

fenomenografía (Richardson, 1999). En todo caso, Richardson (1999) cree que el problema no se resuelve, dado que sigue existiendo una dependencia de lo que otras personas relatan acerca de su experiencia, de forma que lo que se obtiene es una descripción de la realidad tal como otras personas la describen.

³⁰⁵ Marton (1988) describía el proceso de categorización como un proceso de descubrimiento, y como tal, no podría ser replicado. Ese proceso de descubrimiento se justifica en términos de resultados, no de método (Marton y Säljö, 1984).

³⁰⁶ Para Ashworth y Lucas (1998) esta meta (categorizar) impone una preocupación inicial que amenaza el carácter abierto necesario para recoger las aportaciones realizadas por los estudiantes.

tendría naturaleza cualitativa y contribuiría a definir las variables antes de comenzar la investigación. Al respecto, Marton puntualizaba que si éstas ya estaban identificadas y definidas previamente, las categorías resultantes podían considerarse resultados de la investigación en un doble sentido: por un lado, constituir instrumentos a utilizar en investigaciones futuras³⁰⁷ y por otro lado, determinar el grado de aplicabilidad de dichas categorías a casos concretos³⁰⁸. Marton (1981) apostaba entonces por utilizar las concepciones que los sujetos tienen sobre algún fenómeno como punto de partida para realizar una investigación y como base para integrar los hallazgos que se puedan producir. Así pues, las concepciones, habiendo sido identificadas en un contexto particular, y una vez descontextualizadas, se espera se hallen en contextos similares.

El uso de entrevistas³⁰⁹ semiestructuradas, individuales y orales, con preguntas abiertas, permitía obtener la información relativa a la forma como las personas conciben los aspectos de la realidad objeto de estudio, mientras que la creación de categorías se realizaría en un momento posterior y correspondería al investigador³¹⁰ (Säljö, 1988 en Lucas, 1998). El objetivo de la entrevista era el de “facilitar la categorización de aspectos de la experiencia del sujeto que no habían sido previamente categorizados” (Marton, 1994 citado por Lucas, 1998:

³⁰⁷ Se entiende que como esquemas o marco para orientar la recogida de información o para interpretarla. Dilucidamos aquí el peligro descrito por Ashworth y Lucas (1998) relativo a la influencia de las concepciones y conocimientos del investigador en el proceso de investigación.

³⁰⁸ Se trataría de ver, por ejemplo, de qué modo las concepciones de aprendizaje que han emergido en determinados contextos universitarios, se revelan también en otros contextos universitarios distintos o en enseñanza obligatoria.

³⁰⁹ Marton (1994, citado por Lucas 1998) señala que el uso de entrevistas era el método predominante si bien se podían utilizar otros instrumentos como las entrevistas grupales, las observaciones o la revisión de documentos históricos.

³¹⁰ A modo ilustrativo de la forma como se desarrollaba la investigación fenomenográfica, presentamos la descripción del proceso seguido en un estudio que desarrollaremos más adelante, realizado por Prosser, Trigwell y Taylor (1994), tal como revelan los propios autores. Las entrevistas se realizaron de forma individual, tuvieron una duración aproximada de 45-60 minutos y fueron registradas, transcritas de forma literal y posteriormente analizadas fenomenográficamente. Las entrevistas se centraron en tres fenómenos, que constituían el objeto de estudio de esa investigación en particular. Después de que los entrevistados, en este caso docentes, hablaran acerca de la forma como enseñan, los otros dos temas (concepciones de enseñanza y de aprendizaje) se introdujeron mediante la pregunta tipo “¿qué significa para ti enseñar / aprender en esta materia?”. Con el fin de clarificar algunas respuestas, se realizaban preguntas exploratorias, y así, preguntas como “¿cómo sabrías si un estudiante ha aprendido algo en esta asignatura?” o “¿cómo sabría un estudiante si ha aprendido algo?” se usaban para obtener otra perspectiva de la misma cuestión. De determinadas palabras usadas por los entrevistados, como por ejemplo *entender*, se requerían clarificaciones. En los primeros estadios del análisis las transcripciones fueron estudiadas por los tres investigadores de forma independiente, pero tratadas como un todo, sin atender a variaciones individuales. La construcción de categorías lógicas y jerárquicamente relacionadas se realizaba en encuentros grupales, con el fin de desarrollar las primeras conceptualizaciones de aprendizaje y de enseñanza. Se construyó una propuesta inicial de forma conjunta. Las entrevistas fueron leídas una vez más a fin de revisar las categorías generadas, que de nuevo fueron discutidas y revisadas. Este proceso se repitió hasta que se desarrolló un conjunto estable de categorías. El último estadio fue volver a las transcripciones y clasificar las concepciones de enseñanza y de aprendizaje representadas en las entrevistas individuales. Respecto de la forma como se llevaba a cabo el análisis cualitativo una vez realizadas las entrevistas, parece ser que “el proceso implica la reducción de diferencias insignificantes, por ejemplo, terminología u otras características superficiales, y la integración y generalización de semejanzas importantes, por ejemplo, una especificación de los elementos nucleares que constituyen el contenido y la estructura de una categoría determinada” (Dahlgren, 1984: 28).

6), si bien a lo largo de la misma se debe contribuir al objetivo de “dar a conocer la realidad personal del sujeto” (Ashworth y Lucas, 1998: 419). Diferentes autores (Fleming, 1986; Lucas, 1988; Ashworth y Lucas, 1998) ponen de relieve la escasa atención prestada a la forma como se llevan a cabo las entrevistas, y parece ser que la naturaleza de los procedimientos más adecuados para facilitar la expresión de la experiencia y las concepciones del estudiante no quedaba reflejada en las investigaciones. Dos dimensiones diferentes de las entrevistas representan las principales críticas realizadas a la fenomenografía, si bien están intrínsecamente relacionadas. A continuación las abordamos de forma breve.

Por un lado, Fleming (1986) señala que en las entrevistas se imponen constructos de los investigadores, tales como enfoques, orientaciones, concepciones, categorías, etc., y que el grueso del trabajo de análisis gira en torno a la búsqueda de esos constructos en las entrevistas. La realización de semejantes inferencias (desde explicaciones a creencias) ha sido cuestionada por autores diversos³¹¹, puesto que se juega con reglas que implican seleccionar partes de las aportaciones de los alumnos como representativas de una categoría particular (por ejemplo, enfoque superficial o enfoque profundo). La investigación mediante el uso de entrevistas estaría tomando, pues, las explicaciones proporcionadas por los alumnos como intenciones, concepciones o enfoques (Fleming, 1986). Además, el supuesto de que las concepciones están escondidas en la aportación del entrevistado hace que parezca razonable realizar un análisis, porque las concepciones no aparecen puras, organizadas, ni maduras (Fleming, 1986). Sin embargo, se cuestiona el hecho de que se le dé primacía a la búsqueda de categorías, desviando así la atención del entrevistador y obviando o ignorando de este modo la forma como los entrevistados utilizan esas concepciones a lo largo de la entrevista. A este respecto se ha llegado a decir que “en el análisis de las transcripciones debemos tener presente que algunos ‘hallazgos’ potenciales pueden no originarse en el amplio mundo social del entrevistado sino haber sido creados en la misma entrevista”³¹² (Gilbert, 1980 citado por Fleming, 1986: 550), algo que enlaza con una recomendación realizada por el mismo Marton (1994, citado por Ashworth y Lucas, 1998): no planificar excesivamente las entrevistas, debido a que gran parte de las cuestiones fundamentales derivarían del discurso del entrevistado y se explorarían de forma conjunta con el entrevistador. Reiteramos el hecho de que no se establecían de forma clara las condiciones en que los entrevistadores debían proceder³¹³.

Por otro lado, Fleming (1986) señala otro problema diferente, también relacionado con la recogida de información, a saber, el hecho de que no se había tenido en cuenta en las investigaciones que las interacciones sociales son de naturaleza contextual o situacional. En el caso de las entrevistas en que se basa la fenomenografía, la descripción proporcionada por los estudiantes está influida por la relación que los estudiantes mantienen con el entrevistador. En este sentido, un mismo hecho contado a personas diferentes presentará

³¹¹ Pueden ser consultados en Fleming (1986), quien realiza una interesante revisión acerca de la cuestión. Queremos reseñar, sin embargo, que en opinión de Richardson, lo que se obtiene es una descripción de la realidad en palabras de terceras personas, lo que significa que se deben inferir las categorías mentales que varían de unas personas a otras y eso, para este autor, es fallar a un principio clave según el cual el investigador debe dejar a un lado su propio bagaje académico.

³¹² Las comillas son de Gilbert.

³¹³ Ashworth y Lucas (1998) señalan que los autores que apostaban por la fenomenografía eran conscientes de este problema.

caras distintas, en función de a quién se esté revelando, de forma que podría afirmarse que: a) cada explicación es más o menos apropiada para un contexto, b) las explicaciones son diferentes en función de a quién se proporcionan (tomadas de forma literal y aislada no parecen representar la totalidad de la verdad)³¹⁴, c) las explicaciones y las personas no son intercambiables, y d) las explicaciones se orientan a comportamientos y actitudes diferentes en función del contexto en que tenga lugar la interacción. Fleming quiere hacer notar la necesidad que tenemos de actuar de forma adecuada para ser aceptados socialmente y que, al dar cuenta de sus pensamientos o ideas, los sujetos (estudiantes, en este caso) despliegan una conducta moralmente adecuada, y que como tal debe ser considerada: el mundo del aprendizaje es un mundo moral en el que aprendices, académicos y docentes, tienen deberes, derechos y obligaciones hacia sí mismos y hacia los demás, de modo que para este autor no puede negarse la evidencia de que las explicaciones se proporcionan en el marco de su cumplimiento³¹⁵. Finalmente, Fleming (1986) nos recuerda que las explicaciones son específicas de una situación determinada y, por tanto, no tienen vigencia en otras situaciones. El uso de las explicaciones dadas por los alumnos en un contexto (situación específica de aprendizaje) para determinar lo que sucede en otros contextos es, en su opinión, ilegítima, y remarca las dificultades de estos estudios.

Como señalábamos, estas no fueron las únicas críticas vertidas sobre la fenomenografía. Recordemos que un aspecto clave en el proceso es la necesidad de adentrarse en el mundo del estudiante³¹⁶. Para ello, el investigador debería dejar a un lado sus propias concepciones o ideas preconcebidas acerca del objeto de estudio³¹⁷, atender a lo que el sujeto está diciendo, e identificar aspectos clave, discriminando aquello que pudiera ser relevante y detectando diferencias y similitudes entre la forma como los estudiantes conciben el fenómeno en cuestión. De este modo, se debería reseñar que “inicialmente, todos los componentes deben ser considerados igualmente importantes, y ninguna conceptualización teórica externa debe ser usada como norma para decidir que unos aspectos son más importantes que otros” (Ablamowitz, 1992 citado por Ashworth y Lucas, 1998: 423), algo que tal como veremos no constituye una tarea sencilla.

En relación a esta última cuestión, se ha señalado que los investigadores en fenomenografía están demasiado comprometidos con la verdad académica objeto de estudio como para ser capaces de localizar y reconocer las conceptualizaciones de los sujetos participantes y considerarlas interesantes por sí mismas (Webb 1997; Ashworth y Lucas,

³¹⁴ En este sentido, el autor recoge una cita muy ilustrativa: las interpretaciones no informan sino que más bien se representan (Latour y Woolgar, 1986 citados por Fleming, 1986: 552). Recogemos la cita textual en inglés dado que ilustra con mayor claridad la idea que se pretende transmitir: “interpretations do not so much *inform* as *perform*”. Las cursivas son de los autores, y tienen por objeto mostrar una sutil diferencia gramatical que esconde una gran diferencia de significado.

³¹⁵ En definitiva, para Fleming (1986) esto representa parte de lo que, de forma resumida, la fenomenografía no ha tenido en cuenta: las explicaciones se proporcionan en un contexto social, generado y constituido por la conversación entre entrevistado y entrevistador, el propósito de las explicaciones no es tanto el de representar el mundo social como el de coordinar una acción social, y las acciones sociales son, por encima de todo acciones morales.

³¹⁶ El término ha sido traducido literalmente del inglés (*student's world*) y tal como hemos comentado con anterioridad haría referencia a la visión que el estudiante tiene del fenómeno objeto de estudio, es decir, sus concepciones, creencias, experiencias, expectativas, etc. acerca de ese fenómeno.

³¹⁷ Este proceso se conoce como *bracketting*.

1998). Esto provocaría que la atención del investigador se concentrara fundamentalmente en aquellas cuestiones implícitas en el discurso del entrevistado que encajen o concuerden con hallazgos previos, de modo que algunas cuestiones relevantes del mundo del estudiante queden ocultas bajo el influjo de las cuestiones descritas por otros en investigaciones realizadas previamente o bien sean consideradas como versiones erróneas de la concepción autorizada³¹⁸. En este sentido, las reflexiones de los estudiantes deben considerarse en sus propios términos y debe evitarse encajarlas en el entendimiento (corpus académico, se entiende) del investigador, a fin de evitar el traslado del “mundo del estudiante” al “mundo del investigador”. Dicho de otro modo, el riesgo se concreta en el hecho de que la visión del mundo de los participantes, inmerecidamente comprendida, pudiera verse como una visión deficiente de la conceptualización estándar.

El dilema, que al parecer no era ajeno a quienes investigaban bajo la fenomenografía, mostraba, por un lado, la necesidad de suspender, pausar o detener el propio juicio y por otro, la de partir de un cierto conocimiento del material objeto de estudio para poder comprenderlo (Ashworth y Lucas, 1998). Para Ashworth y Lucas (1998) hay dos aspectos fundamentales respecto de los cuales el sujeto debe suspender su juicio: por un lado, la estructura de las categorías de las concepciones de los estudiantes y por otro lado, la naturaleza del fenómeno (aspectos clave, concepción autorizada, etc.). Asimismo estos autores señalaron los aspectos respecto de los cuales se debía proceder con cautela en el proceso de extraer las concepciones y experiencias del sujeto:

- a) Las cuestiones relacionadas con las causas deben abandonarse durante las entrevistas y los análisis.
- b) El fenómeno objeto de estudio debe guiar la entrevista pero no debe estar definido de antemano el grado de interés para el sujeto entrevistado. Es decir, ¿hasta qué punto el tema “es un tema” para el entrevistado? Debe revisarse, a lo largo de la entrevista, si la cuestión o el fenómeno es relevante para el estudiante o lo es para el académico.
- c) El bagaje del investigador debe mantenerse al margen, de modo que las reflexiones del entrevistado sean recibidas con total apertura y no desde las creencias o el conocimiento del investigador³¹⁹.
- d) Abandonar la idea de Marton (1981) de que existen finitas y limitadas concepciones, dado que empañará el descubrimiento de nuevas categorías y relaciones. Además, dado que las categorías descriptivas son producto del investigador, podría parecer que es elección del investigador el limitar ese número que, con tiempo y energía, se podrían ampliar.
- e) Cabe considerar la posibilidad de exponer la interpretación del mundo al escrutinio del entrevistado.

³¹⁸ De este modo se podría señalar, tal como lo manifiestan Ashworth y Lucas (1998), que el principio del análisis no es tanto el mundo del estudiante sino qué significado tiene el mundo del estudiante en términos de las explicaciones estándar de la disciplina y su sistema de relaciones.

³¹⁹ Ashworth y Lucas (1998) señalan que algunos estudios no pueden considerarse de fenomenográficos dado que han utilizado la distinción entre enfoque superficial y enfoque profundo realizada por Marton para determinar, no tanto qué categorías emergían, sino en qué significados se hacían presentes partiendo de categorías ya establecidas.

En resumen, el conocimiento del investigador no debe perjudicar el proceso de inmersión en la visión del sujeto entrevistado, por lo que el interés debería estar realmente en las concepciones actuales de los estudiantes, o en su falta de concepciones³²⁰ (Ashworth y Lucas, 1998). De hecho, para Webb (1997) en el proceso de construcción de las categorías, el investigador difícilmente podrá dejar a un lado su comprensión, histórica y socialmente conformada, por lo que “invariablemente, una de las categorías muestra ‘el significado correcto, el conocimiento correcto o la comprensión correcta’ mientras que el resto son un compendio de explicaciones previas, ahora supuestamente en descrédito. La concepción ‘autorizada’ es la única que está en concordancia con ‘el punto de vista de la ciencia moderna’ y aquellos que han identificado formas desviadas de comprensión deben ser ayudados a alcanzar la visión correcta”³²¹ (Webb, 1997: 200-201). Al respecto de la concepción autorizada, el mismo Webb señala que “si la concepción es ‘correcta’ o no, por lo tanto, no reside en la concepción en sí misma sino en los valores y la interpretación del investigador histórica y socialmente situado”³²², algo que discute en su publicación a través de un ejemplo tomado de L. Dahlgren (1984) y otro tomado de Säljö (1988)³²³. Con el fin de sustentar su crítica, Webb recoge una cita de Marton (1986) en la que se desvela que “una explicación cuidadosa de las diferentes formas en las que los sujetos conciben los fenómenos puede ayudar a destapar las condiciones que faciliten la transición de un punto de vista a una percepción ‘cualitativamente’ mejor de la realidad”³²⁴ (citado por Webb 1997: 201). Por ello, el

³²⁰ Ashworth y Lucas (1998) critican a Marton (1981), que si bien parece liberal al decir que cabe encontrar las concepciones de los estudiantes, toman una cita suya en la que dice que algunas de las concepciones que los estudiantes tienen deben ser cambiadas, modificadas o reemplazadas. Los autores inciden en la crítica diciendo que parece que la concepción autorizada tiene estatus dominante, es decir, que la concepción autorizada se convierte en el punto último de comparación para las concepciones de los estudiantes.

³²¹ Las comillas son del autor.

³²² Las comillas son del autor.

³²³ En concreto, en la publicación de Dahlgren se describe un estudio en el que los resultados de aprendizaje son categorizados en términos de concepciones, en concreto de unos alumnos de Economía acerca del concepto “precio” (en concreto se les pregunta por qué un bollo cuesta una corona sueca). Parece desprenderse de la publicación de Webb (1997) que alguna de las concepciones (por ejemplo, el precio equivale al valor real del objeto, es decir, al coste de producción más los beneficios razonables de los elementos del proceso de producción y distribución) no sería aceptable (sí lo sería la correspondiente a que el precio es fruto de la relación entre oferta y demanda), si bien lo que señala Dahlgren (1984) es que las diferentes concepciones de precio reflejan, en realidad, diferentes formas de concebir el mundo. Sin embargo, Gow y Kember (1990) señalan que tal concepción es incorrecta y Ramsden (1992) utiliza este ejemplo para ilustrar la idea de que aprender supone modificar las propias concepciones, señalando que los alumnos inician sus estudios pensando que el precio se determina por el valor de un objeto y finalizan con una concepción de precio que depende del sistema, y apunta que cuando este cambio se produce “entonces se ha producido aprendizaje” (1992: 36), destacando el hecho de que se ha producido una modificación desde una forma de ver el fenómeno, a otra. En este punto nos preguntamos si realmente lo que pretendemos no es que los alumnos construyan un aprendizaje personal y relevante sino que adopten nuestras propias concepciones acerca de los fenómenos educativos. Además del ya citado estudio de Dahlgren (1984), que hemos referido a propósito de otras cuestiones, se han realizado otros estudios como por ejemplo, Johansson et al. (1985, en Gow y Kember, 1990), acerca del newtoniano concepto de fuerza o del de McDermott (1984, en Gow y Kember, 1990) acerca de conceptos fundamentales de mecánica, y que muestran que los alumnos pasan los exámenes sin que se haya producido una verdadera comprensión de conceptos o ideas básicas, más bien parece que han aprendido de memoria leyes y definiciones.

³²⁴ Las comillas son de Marton.

mismo autor sostiene que “parece probable entonces que la investigación fenomenográfica tienda a informar sobre la historia de una disciplina particular tal como es comprendida y reconstruida por los investigadores a través de las personas a las que entrevistan” (Webb, 1997: 201).

La crítica, resalta Webb (1997), se dirige al hecho de que el investigador posea una percepción inmaculada, realice observaciones neutrales, construya categorías objetivas y proporcione interpretaciones neutras así como al hecho de que la verdad se concibe desde el punto de vista del consenso científico³²⁵. De hecho, el autor se pregunta por qué el enfoque superficial es menospreciado³²⁶ y sostiene al respecto que “si buscamos valorar el enfoque ‘profundo’ por encima del enfoque ‘superficial’, esto dice tanto acerca de nuestros propios valores como de las tendencias y acciones del alumno”³²⁷ (Webb, 1997: 207).

Por otro lado, los aspectos clave de una disciplina no son siempre sencillos, y el investigador no puede presuponer que los conceptos seleccionados constituyan la base de la conversación con los estudiantes. De hecho, Ashworth y Lucas (1998) creen que un resultado imprevisto de la investigación fenomenográfica sería una nueva visión de lo que constituye el concepto clave de la investigación. Así, debería tenerse cuidado en el diseño de la investigación para asegurarse que la indagación está abierta a diferentes visiones del fenómeno.

De forma concluyente, Ashworth y Lucas (1998) subrayan el hecho de que trabajar desde la perspectiva de segundo orden requiere que el investigador renuncie a toda una serie supuestos de primer orden y, en su opinión, la fenomenografía suspende de forma ineficiente o insuficiente las ideas o conceptos de las disciplinas académicas³²⁸. Por ello, creen que la fenomenografía debería ser más explícita acerca de la naturaleza del proceso en que se envuelve y que debería haber un reconocimiento más claro de lo que la fenomenografía puede conseguir. Finalmente, destacamos un interrogante formulado por Fleming (1986: 560) que a nuestro entender sintetiza las dos críticas desarrolladas con anterioridad: “el problema es: ¿qué herramientas, reglas y procedimientos de análisis se pueden trazar o idear y usar para dar fiabilidad y validez al ‘descubrimiento’ de concepciones, enfoques, orientaciones y categorías y demás en las explicaciones de los estudiantes durante las entrevistas?”³²⁹. De todas maneras y pese a todas las críticas señaladas, las investigaciones basadas en la

³²⁵ En nuestro caso particular la “verdad” la constituiría el enfoque profundo de aprendizaje.

³²⁶ En una publicación del mismo año, Entwistle (1997b) replica a Webb señalando que el enfoque profundo deriva de la intención de comprender ideas, vincularlas con conocimientos previos y experiencia, buscar principios, evidencias y ligarlos a conclusiones, así como examinar argumentos de forma lógica y crítica, y que esto es lo que el personal docente debería potenciar. Asimismo el autor remarca el hecho de que la distinción profundo/superficial procede de estudios cualitativos (no exclusivamente basados en la fenomenografía) y de estudios cuantitativos (uso de cuestionarios, principalmente).

³²⁷ Las comillas son del autor.

³²⁸ Por contra, Dahlin y Regmi (1997) opinan que el uso de la fenomenografía podría contribuir, precisamente, a evitar que se impongan conceptos provenientes de la cultura occidental en culturas no occidentales, es decir, que posibilitaría el descubrimiento de concepciones propias de la cultura en que tiene lugar la investigación.

³²⁹ Las comillas son de Fleming, y entendemos que resaltan uno de los aspectos en los que centra su interés a lo largo de su artículo, y es el hecho de que la información no es analizada, sino contraída (en categorías), por lo que de alguno modo se podría decir que desaparecen parte de esos datos obtenidos.

fenomenografía han generado un corpus teórico relevante, tal como veremos en el siguiente apartado, en el que nos proponemos realizar una revisión de los estudios más significativos respecto de la enseñanza y del aprendizaje en el contexto de la educación superior.

3.2. El estudio del aprendizaje universitario desde el modelo SAL

En el conjunto de las numerosas investigaciones que al respecto del aprendizaje se han realizado a lo largo de la historia de la investigación educativa, destaca el modelo conocido como SAL (acrónimo de *Students Approaches to Learning*, que significa Enfoques de Aprendizaje de los Estudiantes), una perspectiva que aborda el estudio del aprendizaje y de la enseñanza desde la perspectiva de los protagonistas y que, en opinión de algunos autores, “se ha convertido en una metateoría para conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje” (Biggs, Kember y Leung, 2001: 134). Si bien el modelo SAL ha ido más allá del estudio del aprendizaje y ha ido integrando el estudio de otras variables con las que éste se vincula³³⁰, en líneas muy generales, la premisa fundamental que subyace a esta perspectiva es que la forma como los alumnos universitarios conciben el aprendizaje y perciben el contexto de enseñanza está relacionada con la forma en la que abordan sus estudios y, en consecuencia, con la calidad de sus resultados de aprendizaje (Marton, 1988; Van Rossum y Schenk, 1984; Prosser y Millar, 1989 y Trigwell y Prosser, 1991 en Prosser, Trigwell y Taylor, 1994; Entwistle y Tait, 1990; Gijbels et al., 2005; Gargallo, Garfella y Pérez Pérez, 2006; De la Fuente et al., 2008). Inicialmente, sin embargo, las premisas eran algo más sencillas, tal como se refleja en la siguiente cita, representativa de las primeras aproximaciones en esta línea de investigación: “en general, se postula que los procesos de estudio empleados por un alumno durante el aprendizaje estará relacionado tanto con la cantidad como con la calidad de su aprendizaje” (Biggs, 1979: 381). Como veremos, esta relación no es tan directa ni tan sencilla, dado que entran en juego múltiples variables y condicionantes, si bien es justo señalar que el estudio del aprendizaje desde esta perspectiva ha contribuido notablemente a nutrir los planteamientos orientados a la mejora de la docencia en la Universidad.

Respecto de los inicios de este modelo y siguiendo a Marton (1979), en los años setenta se desató un debate, ya referido, debido a la oposición al modelo tecnológico de la educación. En concreto, Marton (1979) relata que la insatisfacción con las explicaciones basadas en los modelos que se sustentan en la premisa de que las diferencias en el aprendizaje se vinculan con variables individuales (inteligencia), movió a un grupo de investigadores a investigar los modos en que se abordan las tareas de aprendizaje así como a determinar la naturaleza y la influencia de otras variables. Esa insatisfacción acerca de los

³³⁰ Si bien los primeros estudios se orientaron hacia al aprendizaje, la premisa de mejora de la docencia que se encuentra en la base de la perspectiva SAL contribuyó a generar investigaciones encaminadas al estudio de la enseñanza; de algún modo, todo lo que se ha estudiado posteriormente acerca de la enseñanza (enfoques, concepciones o percepciones del contexto) se ha asentado en los hallazgos relativos al aprendizaje (concepciones, enfoques y percepciones del contexto), estableciéndose un cierto paralelismo entre constructos relativos al aprendizaje y constructos relativos a la enseñanza, así como estableciéndose relaciones entre ambos, algo que sin duda consideramos especialmente valioso, sobre todo si tenemos en cuenta que en la Universidad, aprendizaje y enseñanza se han visto tradicionalmente como procesos independientes, un aspecto denunciado, por ejemplo, por Benedito (1983).

esquemas, procedimientos y resultados desde los que se abordaba el estudio de los fenómenos educativos constituyó una fuerza impulsora de muchos de los estudios que se iniciaron entonces (Marton y Svensson, 1979).

Por otro lado, durante el verano de 1978 tuvo lugar la 4ª Conferencia Internacional de Educación Superior en la Universidad de Lancaster, en la que un grupo de trabajo conducido por Hounsell y Marton intentó recoger los esfuerzos de diferentes investigadores interesados en el proceso de aprendizaje del alumnado universitario. Desde 1968 se estaban desarrollando³³¹ en dicha ciudad inventarios que midieran aspectos ligados a los métodos de estudio y a la motivación de los estudiantes (Entwistle, 1977). Por otro lado, en el año 1979 la prestigiosa revista *Higher Education* dedicaba un monográfico al aprendizaje universitario, y desde entonces ésta y otras revistas de prestigio han apoyado la publicación de revisiones y estudios dedicados a la cuestión³³². Con todos estos esfuerzos se estaba dando forma al estudio del aprendizaje desde una nueva perspectiva que, en palabras de Entwistle (1991: 201) está “firmemente establecida en la literatura de investigación”, además de haber sido ampliamente considerada desde un colectivo considerable de docentes interesados en la forma de aprender de los alumnos universitarios. Sin embargo, el mismo autor advierte que desde entonces se han ido introduciendo conceptos diversos, cuestión que ha contribuido tanto a su clarificación como a su confusión³³³.

Este modelo ha sido extensamente desarrollado³³⁴ gracias a las contribuciones realizadas por investigadores en distintos países: desde Suecia, Svensson, Marton y Säljö (1979), desde Gran Bretaña, con autores como Entwistle o Ramsden, desde Australia con Biggs, Prosser, Trigwell o Taylor, o desde Hong Kong, con las aportaciones de Kember o Gow, entre muchos otros³³⁵, y ha tenido un importante impacto en el diseño y desarrollo de investigaciones sobre el aprendizaje en contextos universitarios, por lo que a día de hoy constituye una fuente fructífera para el campo de la educación superior, que asimismo ha tenido un calado importante en nuestro país, tal como señalan Hernández Pina et al. (2009)³³⁶.

³³¹ Por ejemplo, y siguiendo a Entwistle (1977), un estudio de seguimiento financiado por el Joseph Rowntree Memorial Trust tenía por objetivo identificar los rasgos que caracterizaban a los buenos estudiantes. Una batería de test fue aplicada a 1531 alumnos de 7 universidades inglesas, en el primero y el último curso. El análisis clúster mostró que los alumnos alcanzaban los resultados de modos distintos. Sucesivas entrevistas posibilitaron establecer que los alumnos percibían su experiencia de aprendizaje de modos distintos.

³³² *British Journal of Educational Psychology*, por ejemplo.

³³³ Sin duda hemos palpado esta observación de Entwistle, al irse ampliando nuestro foco de análisis desde los enfoques hacia diversas variables con las que éstos se vinculan.

³³⁴ Hernández Pina et al. (2006) señalan varios factores que podrían haber contribuido al desarrollo de las investigaciones ligadas al modelo SAL, de entre los que destacamos el hecho de que existe una mayor aceptación de la idea del alumno como agente que construye conocimiento y que se persigue una mayor validez ecológica de las investigaciones.

³³⁵ Duff y McKinstry (2007) llaman la atención sobre el hecho de que hasta la fecha de publicación de su artículo, en Estados Unidos el interés por la investigación SAL se encontraba en estados muy iniciales, y dan cuenta de un único estudio publicado hasta la fecha (Davidson, 2002), si bien esta circunstancia no la hemos constatado directamente ni hemos revisado el estado de la cuestión con esa intención.

³³⁶ Los autores realizan una revisión de los artículos publicados en España en revistas científicas entre 1990 y 2007, que dan cuenta del interés por esta línea de investigación, especialmente por conocer los enfoques de aprendizaje de los alumnos universitarios en situaciones de enseñanza aprendizaje.

La premisa común subyacente a los diferentes estudios realizados por autores diversos en puntos distintos es que procesos de aprendizaje diferentes conducen a diferentes niveles de comprensión³³⁷, siendo numerosos los autores que sitúan los inicios en los estudios de Marton y Säljö³³⁸ en la década de los setenta, que dieron como resultado la elaboración de uno de los constructos más investigados en los últimos años: los enfoques de aprendizaje³³⁹. Éstos representan el modo como estrategias e intenciones se combinan en el aprendizaje, siendo los enfoques profundo y superficial los más representativos del modelo³⁴⁰. De hecho, Entwistle y Peterson (2004) señalan que los enfoques de aprendizaje han sido probablemente el constructo más influyente en la descripción del aprendizaje del alumnado. Al respecto de esta cuestión, Webb (1997: 195) sostiene que “la noción de enfoque ‘profundo’ y ‘superficial’ del aprendizaje ha sido la piedra angular sobre la cual gran parte de la investigación, teoría y práctica en educación superior se ha sostenido durante veinte años”³⁴¹ así como resalta el hecho de que “la simplicidad, universalidad y poder de la metáfora profundo/superficial hizo del mensaje algo atractivo, aceptable, funcional y generalizable. Todo el mundo podía estar de acuerdo que el enfoque profundo de aprendizaje era deseable y bueno”³⁴² (Webb, 1997: 199).

La importancia de estos estudios reside en la notable diferencia que marcan con los estudios que sobre el aprendizaje se habían estado realizando hasta entonces, dando dato

³³⁷ Entwistle y Smith (2002) señalan que en 1971 Peel ya localizó diferencias cualitativas en los niveles de comprensión alcanzados durante la realización de tareas basadas en las operaciones formales de Piaget.

³³⁸ Como muestra de su importancia, Biggs (1996a) señala que el estudio de Marton y Säljö (1976), que podría ser considerado paradigmático en el estudio del aprendizaje, es uno de los estudios más citados en investigación educativa según el Social Science Citations Index. Por otro lado, en opinión de Gibbs, Morgan y Taylor (1982), lo que distingue este trabajo es la perspectiva desde la que los investigadores ven el objeto de sus investigaciones (analizada con anterioridad) más que el tema objeto de estudio, mientras que para Bowden y Marton (2011) la importancia de ese estudio radica en el hecho de que mostró que la resolución de la tarea depende de la forma como dicha tarea sea experimentada.

³³⁹ Diversos autores, entre los que se encuentra Kember (1996), señalan la relación entre este constructo y otros constructos de terminología diferente pero con una orientación similar, como el aprendizaje significativo y memorístico de Ausubel (1968) o el procesamiento generativo y reproductivo de Wittrock (1974), así como destacan el hecho de que tales diferencias se vinculan con la calidad de la educación, tal como señalaran tiempo atrás Watts en 1810 o Dewey en 1938 (Entwistle y Smith, 2002). En cualquier caso, tal como refiere Kember (1996), en los años ochenta, tanto Ford (1981) como Schmeck (1983) se hicieron eco de tales diferencias terminológicas así como del consenso existente al referirse al aprendizaje de los alumnos, siendo los términos enfoque profundo y superficial los más utilizados.

³⁴⁰ Ya veremos que la terminología y el constructo a que hacen referencia así como el número de enfoques de aprendizaje / orientaciones de estudio varían en función de las investigaciones consultadas.

³⁴¹ Las comillas son del autor.

³⁴² Si bien el contenido de la cita de Webb no posee, por sí sola y de forma aislada, valor crítico, la publicación de la que ha sido extraída expone las debilidades que, a ojo del autor, poseen la teoría de los enfoques y la investigación fenomenográfica. A modo de réplica a las valoraciones realizadas por Webb, Entwistle (1997b) sostiene que no es la fuerza o la simplicidad lo que concede valor a la metáfora profundo/superficial sino la evidencia empírica, que ha contribuido además a conformar un cuerpo coherente que puede ser utilizado para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Asimismo, Entwistle critica la visión reduccionista que Webb ofrece de los enfoques a la par que resalta la idea de que éstos provienen de la relación entre el sujeto y el contexto/contenido percibidos en una tarea, lo que les dota de mayor complejidad de la ofrecida por el autor en su publicación.

paso a multitud de investigaciones en países distintos³⁴³ que han posibilitado un debate intenso y fructífero para la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre la base de un sólido cuerpo teórico. Son diversos los autores resaltan la relevancia de este modelo, como Duff y McKinstry (2007: 205), para quienes “la teoría SAL está bien desarrollada y establecida. No se centra en un aspecto del aprendizaje en particular sino más bien en el aprendizaje como un todo, el alumno, el contexto de aprendizaje y la forma como los alumnos perciben las actividades de enseñanza y de evaluación (...) la investigación SAL provee de una variedad de modelos, instrumentos y perspectivas para evaluar e integrar las intervenciones docentes con el fin de mejorar los resultados perseguidos”. De forma más específica, Richardson (1994; 2005) señala que la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa desarrolladas³⁴⁴ desde este modelo coinciden en proporcionar evidencias acerca de dos principales modos de aprender, a lo largo de una variedad razonable de sistemas de educación superior así como que el modelo SAL proporciona conceptos, métodos y hallazgos relevantes desde la teoría y la práctica, y ha proporcionado herramientas que pueden ser utilizadas para comprender la enseñanza y el aprendizaje en contextos particulares.

A modo de síntesis inicial, queremos reseñar que desde este modelo se ha constatado que son de diversa naturaleza las influencias sobre la forma como el alumno aprende, habiéndose determinado los efectos de variables vinculadas al propio alumno, como motivación (Entwistle y Ramsden, 1983), creencias epistemológicas (Schommer, 1990), concepciones de aprendizaje (Van Rossum y Schenk, 1984) y conocimientos previos (Prosser et al., 2000), hasta variables del propio contexto, como criterios y métodos de evaluación (Ramsden, 1984), naturaleza de las tareas (Marton y Säljö, 1984) o enfoques de enseñanza (Kember y Gow, 1994), si bien se ha demostrado que no sólo la forma como se estructura el contexto influye sobre la forma de aprender sino que la forma como el alumno lo perciba puede ejercer cierta influencia, en términos de variable mediadora, sobre la forma de aprender (por ejemplo, Laurillard, 1984; Ramsden, 1992).

Asimismo, desde la perspectiva de los retos analizados en el capítulo anterior, no cabe duda que podemos estar de acuerdo con Hernández Pina (2010) cuando resalta el hecho de que el desarrollo de la investigación en este ámbito ha generado un cuerpo de conocimientos

³⁴³ Conviene señalar que parece ser que los enfoques parecen existir con independencia del sistema educativo (Abalde et al. 2001), si bien están sujetos a influencias del contexto, por lo que no se manifiestan del mismo modo, hallándose las principales diferencias entre países occidentales y orientales. Abordaremos más adelante esta cuestión.

³⁴⁴ Una buena parte de los estudios tuvo lugar bajo el cobijo de la fenomenografía (Marton, Säljö, Trigwell o Prosser son algunos de los investigadores que han hecho uso de ella), si bien, tal como veremos, algunos estudios basados en metodologías cuantitativas llegaron, de forma independiente, a conclusiones muy similares (por ejemplo, las investigaciones llevadas a cabo por Entwistle o por Biggs). En este sentido, el análisis de entrevistas por un lado combinado con el análisis factorial de inventarios, por otro, “enfatan la inseparabilidad de intención y proceso en el aprendizaje del alumno” (Entwistle, 1986: 3), así como que tienen en común la constatación de que existen diferentes formas de abordar el aprendizaje (Prosser y Trigwell, 1999 en Gijbels et al., 2005). Esta unión en sus hallazgos de las aportaciones de las metodologías cuantitativa y cualitativa de investigación implica superar la crítica que Cronbach (1957, en Entwistle, 1986) realizó acerca del hecho de que ambas metodologías en investigación coexistían pero no estaban comunicadas. Finalmente, queremos resaltar el hecho de que los hallazgos cuantitativos aportan generalización así como fuerza relativa de las relaciones entre variables, mientras que los hallazgos de corte cualitativo clarifican la conceptualización y la naturaleza de las influencias sobre el aprendizaje (Entwistle, 1986).

que llama la atención sobre la forma de promover la calidad del aprendizaje, motivo por el que resultan de especial interés en el ámbito de la educación superior, así como en el contexto de la formación de maestros, añadimos nosotros. Vaya por delante que existe un acuerdo general respecto de que el aprendizaje de calidad estaría representado por el enfoque profundo; sin ir más lejos, para Ramsden (1992) este enfoque representa el tipo de aprendizaje que se espera en la educación superior. Creemos que desde esta óptica se comprenden mejor los siguientes análisis acerca de las ventajas de conocer, analizar y promover un enfoque profundo de aprendizaje en la Universidad y, en particular, en la formación de maestros.

Respecto de la importancia de este modelo en el marco de los retos de la Universidad³⁴⁵, González Geraldo, Del Rincón y Del Rincón (2011: 279) mantienen que “el verdadero impacto de la corriente SAL no es la mera distinción de los enfoques (...), sino la corroborada posibilidad de relación que existe entre el enfoque mostrado y el resultado de aprendizaje obtenido tras la tarea”³⁴⁶, lo que remite directamente a “resaltar la importancia de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención, tanto para estudiantes como para profesores, capaces de modificar, en cada caso, los enfoques de enseñanza y aprendizaje que los principales protagonistas de la acción educativa poseen” (Hernández Pina et al., 2002: 508), si bien diversos estudios muestran que semejante intervención no resulta en absoluto sencilla ni de ella se derivan resultados del todo satisfactorios. En cualquier caso, la aceptación del modelo conlleva la consideración de las metas a las que aspira la educación superior, y en este sentido Entwistle y Entwistle (1991) señalan que los docentes parecen esperar que los alumnos desarrollen una comprensión de la disciplina y que apliquen el pensamiento crítico a las ideas que se trabajan, algo que requeriría de los alumnos la adopción de un enfoque profundo, dado que permite al alumno utilizar el conocimiento académico para manejar y clarificar el mundo exterior y además permite adquirir una sólida estructura de conocimientos, aplicar las propias ideas así como las de los otros a nuevas situaciones e integrar conocimientos (Ramsden, 1992). Sin embargo, parece que la enseñanza que los alumnos experimentan y el tipo de preguntas de evaluación que se realizan alienta metas más bien limitadas: en concreto, la reproducción del contenido de la asignatura, lo que da lugar a una discrepancia entre lo que los docentes esperan y lo que los métodos de enseñanza y evaluación parecen premiar (Entwistle y Entwistle, 1991). De ahí la importancia de abordar cambios a nivel metodológico³⁴⁷. De forma muy directa, Hernández Pina et al., (2002: 490) manifiestan que “este tema dejaría de tener interés si no fuera porque un enfoque superficial de aprendizaje está claramente en contradicción con los objetivos y

³⁴⁵ Recordemos la relevancia que la consecución de la calidad educativa ha adquirido en el escenario universitario actual, algo que nos preocupa, como ya hemos señalado, a nivel de mejora de nuestra docencia.

³⁴⁶ Tal como veremos, de diversas investigaciones se desprende que el enfoque profundo está relacionado con mejores resultados de aprendizaje que el enfoque superficial. A modo de anticipo, Torre Puente (2007) señala que el enfoque profundo permite adquirir contenidos relevantes, trabajar a un elevado nivel de abstracción y generalización, así como posibilita la reflexión metacognitiva, tan relevante en los procesos de aprendizaje.

³⁴⁷ Entendemos que las metodologías activas conllevan actividades abiertas y funcionales que exigen al alumno el uso de habilidades cognitivas de orden superior. No profundizamos por ahora en esta cuestión puesto que se analiza más adelante.

principios de lo que debe ser la educación universitaria³⁴⁸, opinión que también parece defender Biggs (1989), quien sostiene que “la concepción cuantitativa se detiene en hechos y habilidades. Un cambio cuantitativo en el conocimiento no cambia, en sí mismo, la comprensión. La memorización repetitiva de formulas científicas puede ser una de las cosas que los científicos hacen pero no es la forma en la que los científicos piensan”³⁴⁹ (citado por Ramsden, 1992: 45).

Respecto de las aportaciones que este modelo puede realizar a la formación de maestros, Rodríguez y Cano (2006) señalan la importancia de trabajar con el fin de incrementar la sensibilidad hacia concepciones y enfoques de enseñanza y aprendizaje sofisticados y de elevada calidad. Debemos tener en cuenta el importante papel que juegan las creencias (Pajares, 1992), siendo que los docentes reflejarán en su futura práctica las diferentes concepciones y prácticas de enseñanza y aprendizaje que estén experimentando en la Universidad. Uno de los autores que ha contribuido de forma notoria a este campo de estudio, Entwistle (1987: 96), señala que “los maestros desempeñan un rol fundamental, no sólo para transmitir la información, sino para modificar formas de aprendizaje que, de lo contrario, impedirían que se intentara, para no hablar de que se lograra, la comprensión personal”. Asimismo consideramos de especial relevancia la observación realizada por Duff y

³⁴⁸ Sin embargo, González Geraldo, Del Rincón y Del Rincón (2011) señalan que en el contexto del EEES quizá sería más razonable considerar la posibilidad de que los alumnos sean capaces de adoptar ambos enfoques por igual porque ello denotaría una elevada capacidad de adaptación a las demandas (disponer de poco tiempo o necesidad de dedicar mayor esfuerzo a otras tareas). Además creen que un modelo de interpretación más ajustado sería aquel en el que en enfoque superficial estuviera incluido en el enfoque profundo, que sería más complejo pero que no está completo “si no presta atención a la importancia de tareas menos complejas pero no por ello menos necesarias como son la memorización, la lectura rápida, etc. propias de un enfoque superficial” (2011: 288) y hablan de “un enfoque profundo cimentado en el superficial” (2011: 289). No comprendemos esta reflexión considerando que desde la literatura generada en el modelo los dos enfoques son excluyentes, lo que significa que las intenciones y estrategias subyacentes son “opuestas”, y la estrategia en sí misma, separada o aislada de la intención, no representa el enfoque. Otra cosa distinta es que el alumno deba utilizar su capacidad memorística o hacer uso de la memorización como estrategia en algunos momentos. Por otro lado, tal como veremos, algunos estudios muestran que los alumnos que utilizan el enfoque superficial necesitarían dedicar más tiempo al estudio (Kember et al., 1996).

³⁴⁹ La siguiente extensa cita de Marton (1979), intenta dar respuesta a la pregunta que se formula el propio investigador y que se relaciona con el comentario de Biggs que acabamos de resaltar: qué es lo que hace a unos ser mejores aprendices que otros. La respuesta sin duda está ligada a la enseñanza. En su opinión, lo importante es aprender cómo aprender, algo para lo que se requiere algo más que el incremento de conocimientos: “si el entrenamiento de habilidades es sólo dirigido en el sentido técnico (...), nos hemos perdido lo que constituye realmente el propósito de las habilidades cognitivas (...) la concentración en el conocimiento a un nivel superficial, es decir, más o menos en la forma del aprendizaje memorístico, es poco probable que conlleve algún valor o interés. Uno debería buscar la promoción de una comprensión lo más profunda posible de diferentes contenidos, independientemente de si uno enfatiza habilidades o conocimiento. Si uno tiene un cierto contenido curricular como punto de partida, entonces la concentración incondicional en la comprensión profunda implica que el contenido debe ser reducido de forma drástica desde un punto de vista cuantitativo comparado con lo que es habitual a día de hoy. Si, por otro lado, uno empieza con problemas concretos arraigados en las experiencias de los alumnos y en sus ámbitos de interés, entonces se debe tratar de llevar el análisis a un nivel suficientemente profundo. Independientemente del contenido con el que uno empieza, uno debe llegar a una serie limitada de conceptos científicos y principios en términos de los cuales un ilimitado número de fenómenos variados puedan ser interpretados” (Marton, 1979: 612).

McKinstry (2007) acerca de que los enfoques superficiales pueden persistir porque las estrategias de aprendizaje superficiales se desarrollan ya en los primeros años de escolarización (Vermetten et al. 1999) y tales estrategias cristalizan (Schmeck, 1988). Por otro lado, respecto de las demandas que el contexto educativo realizará al futuro docente, Gordon y Debus (2002) mantienen que el docente deberá recurrir con frecuencia al uso de estrategias para la resolución de problemas; estrategias que pueden ser alimentadas desde el enfoque profundo más que desde el enfoque superficial dado que “las soluciones apropiadas no pueden ser generadas desde material memorizado” (Gordon y Debus, 2002: 486). Igualmente, los autores comentan que “los alumnos que predominantemente mantienen un enfoque superficial del aprendizaje es menos probable que identifiquen soluciones adecuadas en tales circunstancias. Su sentido de la eficacia docente se verá amenazada y probablemente reevaluada a niveles inferiores. Los alumnos que predominantemente mantienen un enfoque profundo de aprendizaje estarán mejor situados para resolver las dificultades a medida que aparezcan, dado que sus habilidades de resolución de problemas son alimentadas como parte de tal enfoque. Consecuentemente su sentido de la eficacia docente puede ser realizado a través de la exitosa resolución de situaciones difíciles. De este modo se sostiene que el apoyo del enfoque profundo de aprendizaje entre docentes en formación proveerá condiciones apropiadas para facilitar el crecimiento de la autoeficacia docente” (Gordon y Debus, 2002: 486-487). En nuestra opinión, proporcionar herramientas a los futuros maestros para que conozcan y reconozcan la forma como aprenden en la actualidad y como pueden enseñar en un futuro, así como las variables que influyen en todo ello (tanto personales como contextuales) y las implicaciones que los distintos modos de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje poseen, constituiría un objetivo básico y transversal del plan de estudios. En este sentido, asumimos la máxima de que “lo que los estudiantes entienden como ‘buena enseñanza’ dependerá, naturalmente, de sus propios conceptos del aprendizaje”³⁵⁰ (Entwistle, 1987: 96).

Si bien, como hemos señalado, el modelo SAL parece fundamentarse sobre los estudios de Marton y Säljö, algunos autores destacan algunos estudios previos, relevantes en sus aportaciones al modelo, siendo los estudios de Perry (1970) y de Pask (1976) los más referidos en la literatura.

Por un lado, y aunque desarrollaremos más este y otros estudios al referirnos al papel de las creencias epistemológicas en el aprendizaje, para Entwistle y Peterson (2004), la investigación de Perry (1970) constituiría un antecedente en la investigación sobre el aprendizaje, al ser el primero en sugerir que las concepciones que los alumnos poseen acerca del conocimiento se desarrollan progresivamente a lo largo de sus experiencias educativas³⁵¹, de modo que los alumnos conciben el aprendizaje en un primer estadio como memorístico-reproductivo con el fin de que resulte aceptable para el docente, si bien a medida que el alumno progresa en el sistema universitario comprende la importancia de la búsqueda de significados personales a través de la transformación de información relevante.

³⁵⁰ Las comillas son del autor.

³⁵¹ Otros autores preocupados por la cuestión, como Belenky et al. (1986) o Baxter Magolda (1993), ambos referidos en Brownlee, Purdie y Boulton-Lewis (2001) habrían alcanzado conclusiones similares a las de Perry (1970).

Por otro lado, Hernández Pina (1993) resalta como línea de investigación aquella que se centra en el estudio de los estilos de aprendizaje, separadamente de la que se orienta al estudio de los enfoques de aprendizaje, si bien ha sido profundamente desarrollada la segunda³⁵². En este sentido, la idea de que los alumnos poseen preferencias claras respecto de la forma cómo abordar el aprendizaje llevó a Pask (1976) primero y a Entwistle (1979) después a diferenciar estilos de aprendizaje de estrategias. Las estrategias se concretan en la forma como una persona aborda una tarea particular en función de las demandas, que se materializa en una secuencia ordenada de acciones o procedimiento. Los estilos, en cambio, definen las tendencias de una persona, más o menos estables, en el modo de procesar la información, es decir, que son independientes de las características o demandas de las tareas. La estrategia es, pues, más particular que el estilo, si bien se relaciona con el estilo en el sentido que es una manifestación del mismo en circunstancias específicas o concretas. De forma resumida, la estrategia hace referencia a la tarea e implica selección y aplicación de recursos, mientras que el estilo hace referencia al sujeto y se refiere a predisposiciones, lo que implica que las estrategias pueden enseñarse y aprenderse, mientras que los estilos no se poseen. Para ambos autores, la definición de estrategia, en sí misma, excluye la posibilidad de crear una escala para medirlas, dado que no son sino específicas de las diferentes tareas.

En uno de sus trabajos, Pask (1976) se interesó por conocer cómo abordaban los sujetos una tarea que exigía comprensión, lo que le permitió identificar dos tipos de estrategias posibles frente a una tarea en la que la demanda explicitaba la necesidad de buscar la comprensión: la serialista y la holista. La estrategia serialista parte del análisis secuenciado de las partes, que se intentan enlazar de forma lógica (pero no flexible) para llegar a una idea global, atendiendo únicamente al contenido implícito en la tarea, por lo que las relaciones que se establecen son más limitadas y las hipótesis que se realizan más específicas, es decir, el alumno se centra únicamente en el tema o objeto de estudio que se trabaja en el momento sin establecer relaciones ni asociaciones con otros temas por lo que el foco es estrecho, hay secuencialidad y aislamiento, y se procede de lo específico a lo general. La holista implica una apuesta por la comprensión global, desde donde se camina hacia la integración de nueva información, se consideran varios aspectos al mismo tiempo y supone preguntarse acerca de las relaciones entre elementos de información, haciendo uso de los ejemplos y anécdotas (experiencia) para dotar de sentido las nuevas conexiones y formulando hipótesis más generales, parten de lo general hacia lo específico. La estrategia holista pone el acento en la búsqueda de un sentido global, contextualizando el nuevo contenido en el ya conocido, y buscando ideas fundamentales, mientras que la serialista se centra en detalles aislados e inconexos.

³⁵² Además de este motivo, la naturaleza permanente de los estilos de aprendizaje así como su menor influencia sobre los enfoques hace que sean menos permeables a la intervención educativa, que constituye nuestra preocupación. En este sentido, parece que las investigaciones realizadas no prueban la incidencia del estilo de aprendizaje en el rendimiento académico, mientras que sí inciden los enfoques (Gargallo et al., 2010). Por otro lado, Laurillard (1984) señala que aunque el resultado de las investigaciones de Pask (1976) son interesantes, no son aplicables de manera inmediata a las situaciones de enseñanza aprendizaje por el carácter artificial de las tareas de aprendizaje planteadas en sus investigaciones.

Como veremos, existe un cierto paralelismo entre la descripción de estos dos estilos y la de los dos enfoques de aprendizaje principales, si bien se trata de constructos diferentes. En concreto, los enfoques no constituyen un rasgo del sujeto sino que derivan tanto de las intenciones del sujeto como de la percepción que éste tiene del contexto de enseñanza-aprendizaje; por tanto, el enfoque se adopta al hacer frente a las tareas y, hasta cierto punto, es permeable al contexto.

3.2.1. Pilares de la perspectiva SAL

Nuestra revisión de la literatura nos ha revelado las bases sobre las que se sustenta el modelo SAL, que acabamos de presentar. Estas bases, que se han ido construyendo y asentando a medida que las investigaciones progresaban y consolidaban resultados, se encuentran estrechamente relacionadas; sin embargo, hemos considerado necesario presentarlas de forma separada para una adecuada comprensión de su relevancia. A nuestro entender, estos pilares son los siguientes:

1. Se persigue la mejora de la calidad de la educación superior, lo que implica que a los investigadores les mueve su preocupación por la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. En este sentido, Ramsden (1992) mantiene que la enseñanza efectiva contempla la relación entre enseñanza y aprendizaje como problemática, incierta, relativa y abierta al cambio, lo que supone iniciar procesos para descubrir cuáles son los efectos que tal enseñanza posee sobre el aprendizaje y qué modificaciones cabe hacer en base a éstos. Por todo ello, parece entenderse que “nuestro conocimiento de la naturaleza de los enfoques de aprendizaje ilumina nuestra búsqueda de medios para mejorar la calidad de la enseñanza superior” (Ramsden, 1992: 61).

2. Se otorga importancia al contexto en el que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje, motivo por el que éste constituye una variable más objeto de estudio. La premisa básica es que la percepción que el alumno tenga de las exigencias del contexto determinará el modo de abordar las tareas y, por tanto, su enfoque de aprendizaje. A este respecto, Torre Puente (2007: 181) mantiene que “estas interpretaciones ponen de relieve algo tan común como olvidado en la enseñanza universitaria, a saber, que la cantidad y calidad de los resultados de aprendizaje están múltiple e interactivamente determinados por muy diversos factores personales, contextuales y del contenido de enseñanza”.

3. Se parte de las aportaciones realizadas desde el constructivismo³⁵³, de modo que el aprendizaje no se concibe en términos cuantitativos (qué y cuántas conductas o qué y cuánta información se adquieren) sino en términos cualitativos, lo que remite a la conceptualización del aprendizaje como cambio conceptual, dado que algo se comprende y se ve de un modo cualitativamente diferente a como se comprendía y veía con anterioridad (Prosser, 1993). Por su parte, Hounsell (1979) apunta que el estudio del aprendizaje en este contexto entiende el

³⁵³ Esta teoría defiende la idea de que el alumno logra aprender gracias a la selección y construcción activa de su propio conocimiento, mediante una actividad que es al mismo tiempo social e individual, y admite que el alumno aporta todo un compendio de creencias, motivos, intenciones y conocimientos previos que envuelve las situaciones de enseñanza y aprendizaje y afecta a la calidad de los resultados que en su seno tienen lugar (Biggs, 1996b).

aprendizaje como una actividad personal intensa caracterizada por la búsqueda de comprensión y significado, y se aleja de las posturas en las que el estudio se contempla como el ejercicio de una serie de habilidades objetivas e identificables, que separa la técnica del sujeto que aprende, algo que en la primera perspectiva es imposible: el proceso es inseparable del sujeto.

4. Se reconoce la complejidad inherente al aprendizaje, “en el sentido de presuponer interacciones de alto orden entre persona, tarea y condiciones de aprendizaje” (Biggs, 1970: 172). La perspectiva SAL ofrece modelos de comprensión del proceso de aprendizaje y de enseñanza que se fundamentan en la interactividad, la complejidad y las relaciones de dependencia, de modo que se entiende que existe un vínculo entre la forma de aprender del alumno y la forma de enseñar de los docentes. En este sentido, se ha señalado que este carácter sistémico y complejo “permite desterrar razonamientos simplistas a la hora de explicar qué, cómo y por qué se aprende en la Universidad” (Torre Puente 2007: 181). Todo ello remite a la consideración del papel (y responsabilidad) del docente universitario, lo que nos permitiría alejarnos de posturas que han dado origen a críticas como la de Trillo y Méndez (1999: 132), quienes han señalado que “todo el mundo suele dar por supuesto cuando se trata de reconocer las buenas influencias de los maestros sobre sus discípulos, pero que casi nadie acepta cuando, a la inversa, se sugiere que cualesquiera desórdenes en el pensamiento de los estudiantes, que a su vez son causa de un mal rendimiento académico, puedan ser inducidos por los profesores o, cuando menos, resulten una consecuencia de su actuación (por acción u omisión)”.

5. Se fundamenta en la idea de que los sujetos que forman parte de un contexto de enseñanza-aprendizaje (docentes y alumnos) tienen diferentes formas de concebir el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje (Säljö, 1979; Schommer, 1990; Samuelowicz y Bain, 1992; Prosser, Trigwell y Taylor, 1994). Sin ir más lejos, Vermetten, Vermunt y Lodewijks³⁵⁴ (2002: 282) señalan que “para mejorar la calidad del aprendizaje, las medidas instruccionales deben dirigirse al dominio conceptual de las concepciones y creencias, de las cuales los alumnos deben ser conscientes, y que deben desarrollar”. En este sentido, dado que el foco de interés lo configuran las concepciones tanto de alumnos como de docentes, el estudio del aprendizaje y de la enseñanza es abordado en el mismo contexto y situaciones en que tiene lugar.

6. Se presume la posibilidad de modificar los determinantes del aprendizaje bajo ciertas condiciones, tal como nos recuerdan Muñoz San Roque, Prieto y Torre Puente (2012), y con esta finalidad se han realizado numerosos trabajos, algunos de los cuales hemos considerado oportuno revisar debido al propósito de nuestro trabajo.

7. Se plantea la necesidad de convertir al alumno en un experto en aprendizaje, no desde fuera de él sino desde el propio sujeto (Hernández Pina, 1993). De hecho, Hounsell (1979) mantiene que “una alternativa a la preparación de los alumnos para situaciones específicas de aprendizaje es aspirar mejor a una meta más ambiciosa de preparar a los alumnos para situaciones de aprendizaje en general” (Hounsell, 1979: 463) de tal forma que el alumno “se convierte en un aprendiz habilidoso y adaptable, desarrollando un arsenal de

³⁵⁴ Estos autores mantienen que la relación entre contexto de enseñanza y aprendizaje es de todo menos directa, y enfatizan (al igual que otros autores) la idea de que las concepciones de los alumnos constituyen una variable mediadora importante.

estrategias y ajustando sus enfoques a las demandas de la tarea”³⁵⁵ (Hounsell, 1979: 464). En este sentido, Howe (1976) afirma que “las diferencias entre alumnos más y menos competentes no parece residir en la posesión de una cualidad particular ni en el uso de una estrategia específica que no poseen los demás, sino que los buenos alumnos están en posición de recurrir a una amplia gama de ayudas bien desarrolladas. El alumno competente es un sujeto que ha logrado una serie de habilidades intelectuales que varían en función y complejidad, de modo que cuando afronta una tarea nueva es más probable que disponga de herramientas adecuadas que le faciliten el aprendizaje” (en Hounsell, 1979: 464).

8. Se sitúa al alumno en el centro del mismo aprendizaje (Torre Puente, 2007), algo que sin duda resulta consistente con los postulados derivados de la creación del EEES, que han sido dibujados en el capítulo anterior y en los que profundizaremos más adelante.

No podemos evitar hacer mención al hecho de que existe una indudable conexión entre los planteamientos pedagógicos a los que se trata de dar impulso desde la creación del EEES y los fundamentos de la perspectiva SAL; así, la búsqueda de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la consideración de la complejidad del proceso de aprender, la búsqueda de la asunción de responsabilidades y de compromisos por parte del profesorado universitario, la consideración de los planteamientos constructivistas y la atención que se presta al papel del alumno como tal, cimientan los postulados de la línea SAL de investigación tanto como los de la pedagogía que ilumina las propuestas renovadoras del EEES.

3.2.2. Modelos de enseñanza y aprendizaje en la perspectiva SAL. El Modelo 3P

En el marco de la línea de investigación que estamos presentando, se han diseñado diversos modelos³⁵⁶ que representan la forma como las variables relevantes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje se vinculan. Algunos de estos modelos han sido diseñados por los autores más destacados de esta aproximación, como Biggs (1987; Biggs, Kember y Leung 2001; Biggs, 2005), Entwistle (1986, en Hernández Pina, Serrano e Iglesias, 1990) o Prosser y Trigwell (2006).

De forma generalizada, los modelos muestran que los alumnos reflejan diferentes resultados de aprendizaje en función de la forma como se impliquen en las tareas académicas, y que ello está influido por las demandas percibidas así como por las creencias o concepciones que sobre el aprendizaje, sobre la enseñanza y sobre el conocimiento posean los alumnos y los docentes.

³⁵⁵ Al respecto de esto, Hounsell (1979) sostiene que debería aspirarse a incrementar la conciencia de los alumnos como aprendices dado que los que reflexionan sobre el aprendizaje estarían más preparados para tratar las dificultades, según este autor. Somos de la opinión que esta premisa encaja asimismo con el objetivo de modificar el rol del alumno que se persigue desde la creación del EEES.

³⁵⁶ Estos modelos derivan de los hallazgos producto de las diversas investigaciones realizadas, y en este sentido, se han ido transformando y, por tanto, ganando en riqueza y complejidad.

Uno de los modelos más referidos y aceptados es el Modelo 3P³⁵⁷ de Biggs (1979; 1987), quien inicialmente considera que el aprendizaje debe entenderse en términos de tres estadios: input, proceso y output³⁵⁸, que posteriormente pasaron a ser denominados presagio, proceso y producto. Si bien el Modelo 3P ha evolucionado, en los primeros momentos constituía un modelo lineal. Así, en la versión ofrecida en la publicación de Biggs, Kember y D. Leung (2001) se muestra un modelo mucho más interactivo³⁵⁹, en el que se ponen de manifiesto las influencias que cada variable tiene sobre al resto. En este último modelo, además, se hace explícito el papel del metaaprendizaje así como de la metaenseñanza³⁶⁰. Se trata, pues, de un sistema integral y en el que se presentan cuatro sistemas relevantes en el aprendizaje (Hernández Pina, 1996): el sistema del alumno, el de aula, el de la institución y el comunitario. Una de las cuestiones que el Modelo 3P pone de manifiesto, según Biggs (2005), es que el resultado del aprendizaje está determinado por una diversidad de factores que interactúan entre sí, constituyendo un sistema. El siguiente gráfico (en Hernández Pina y Maquilón, 2011) sintetiza las variables del modelo 3P de Biggs así como la forma como se vinculan:

³⁵⁷ Tal como reconoce el propio autor (Biggs, 2005), el modelo 3P se fundamenta en un modelo ideado por Dunkin y Biddle (1974) creado para la investigación de la enseñanza, que a su vez y según Torre Puente (2007), se sustentaba en un modelo de Mitzel (1960) sobre eficacia de la docencia, si bien tal como señala Torre Puente el modelo 3P se diseña desde la perspectiva del aprendizaje del alumno. En la obra citada de Torre Puente (2007) pueden consultarse otros modelos relativos a factores intervinientes en el proceso de aprendizaje, como el de Entwistle (1981) o de Trigwell y Prosser (1999).

³⁵⁸ En la terminología utilizada vemos la influencia que las teorías del procesamiento de la información tuvieron sobre las primeras formulaciones en el marco de la perspectiva de investigación SAL. De hecho, tal como se señala en Biggs, Kember y Leung (2001), inicialmente Biggs (1976) enmarcó su trabajo en la Teoría del Procesamiento de la Información, para luego aproximarse al modelo SAL.

³⁵⁹ Parece ser que en 1993, Biggs ya presenta una versión mejorada de su propio modelo 3P en el que las variables están vinculadas de forma más interactiva y compleja (en Hernández Pina, 1996). Por otro lado, Biggs (2005) señala que aunque las tres variables relacionadas con el aprendizaje están íntimamente conectadas, los investigadores se habían centrado históricamente en unas u otras.

³⁶⁰ Siguiendo a Gordon y Debus (2002), la metaenseñanza está mediatizada por la autoeficacia docente (de la que hemos hablado en el capítulo anterior) en el sentido que afecta, entre otras cosas, a la elección y estructuración de las actividades de aprendizaje, a la respuesta del docente frente a los intentos de los alumnos por realizar las tareas de aprendizaje, entre otros, así como al nivel de estrés y de satisfacción con la profesión docente (Bandura, 1977, Pajares, 1997, Ross, 1998, Soodak y Powell, 1993 y Tschannen-Moran et al., 1998 en Gordon y Debus, 2002). Como consecuencia de todo esto, la autoeficacia docente tiene importantes efectos formativos en el desarrollo de las concepciones de los alumnos acerca de su propia autoeficacia académica (Schunk y Zimmerman, 1997; Zimmerman 1995).

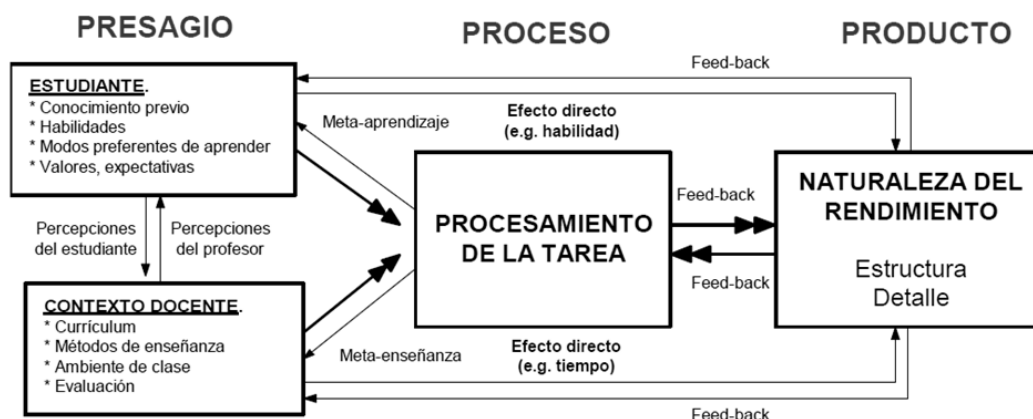


Figura 1. Modelo SAL (Hernández Pina y Maquilón, 2011)

De forma simplificada, las variables presagio, ligadas tanto con el alumno como con el contexto de enseñanza influyen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (representado por los enfoques de aprendizaje) que, a su vez, determina la calidad y cantidad del rendimiento resultante. Pasamos a describir a continuación las tres variables del modelo.

Las variables presagio son variables no dependientes de la situación de aprendizaje que pueden afectar a la tarea del alumno, de forma directa o indirecta, influyendo sobre los factores de proceso. Preceden al compromiso que afecta al aprendizaje e interactúan para determinar la forma particular de abordar la tarea, algo que acabará afectando al resultado de aprendizaje. Se refieren a factores de corte personal (conocimientos previos, habilidades o enfoques de aprendizaje preferidos, si bien en la primera versión Biggs incluía el cociente intelectual o la personalidad) y a factores de índole situacional o dependientes del contexto de enseñanza (contenido, métodos de enseñanza y/o de evaluación, clima de aula, tiempo disponible para el aprendizaje, naturaleza del contenido, etc.). La premisa es que las percepciones de las variables contextuales informan y condicionan la toma de decisiones del alumno acerca de la forma como realizar la tarea (en el modelo posterior se hablaría de metaaprendizaje) mientras que las percepciones de los docentes acerca del contexto de aprendizaje orientan la toma de decisiones sobre qué y cómo enseñar y evaluar (metaenseñanza).

Las variables proceso representan variables que determinan la forma en que el alumno afronta una tarea de aprendizaje, en concreto los motivos y las estrategias, es decir, los enfoques de aprendizaje.

Finalmente, las variables producto son aquellas variables ligadas al rendimiento o resultados de aprendizaje, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Más adelante nos referiremos a esta cuestión, y en concreto a la taxonomía SOLO (Biggs y Collis, 1982) para la consideración de resultados cualitativos de aprendizaje.

3.2.3. El estudio de los enfoques de aprendizaje

Este modelo presenta dos perspectivas, una de corte más cualitativa, asentada en la fenomenografía y abanderada principalmente por el grupo de Gotemburgo (aunque no han sido los únicos en utilizarla en sus investigaciones) y otra de corte cuantitativo, basada

fundamentalmente en el desarrollo y uso de cuestionarios diversos, representada por Biggs y Entwistle, si bien éste último también ha realizado investigaciones de tipo cualitativo.

A continuación desarrollaremos los fundamentos de este modelo a través de los estudios más destacados³⁶¹, considerando que sus inicios tuvieron lugar fuera de nuestro país, por lo que haremos referencia en primer término a los autores que nutrieron tal aproximación, incorporando de forma progresiva los trabajos principales que han tenido lugar en el contexto de nuestro sistema de educación superior. Por otro lado, si bien la perspectiva SAL se interesa inicialmente por la forma como el alumno aborda sus tareas de aprendizaje, los autores implicados en tareas de investigación dentro de este modelo han ido ampliando el espectro de variables y de constructos estudiados, tal como se ha visto en el modelo expuesto con anterioridad, por lo que haremos referencia también a éstos, procurando proporcionar una descripción que respete al mismo tiempo el orden cronológico en que se han ido desarrollando los estudios y la estructura lógica necesaria para la presentación de la información.

Esta estructura es la siguiente: de entrada presentaremos únicamente la base que sustenta las investigaciones cualitativa y cuantitativa de los enfoques de aprendizaje de forma separada, es decir, el estudio de Marton y Säljö (1976) por un lado y el desarrollo de cuestionarios por otro. Posteriormente, se desarrollan los fundamentos, rasgos e implicaciones de los enfoques así como el estudio de otras variables, especialmente el papel del contexto así como las concepciones del conocimiento, del aprendizaje y de la enseñanza y, para finalizar, los enfoques de enseñanza.

a) La investigación cualitativa: el pionero estudio de 1976

Tal como hemos señalado, los suecos Marton y Säljö (1976, en Gibbs, Morgan y Taylor, 1982) fueron los primeros en hallar mediante estudios naturalistas³⁶² una relación entre el tipo de tarea, concretada en unas demandas particulares, y la forma como el alumno la abordaba, siendo ellos los primeros³⁶³ en utilizar el término enfoques de aprendizaje para referirse a la forma como los alumnos abordan las tareas académicas, si bien tal como señala Entwistle (1977) inicialmente utilizaron el término niveles de procesamiento³⁶⁴. En su estudio, que a continuación describiremos, encontraron que las diferencias cualitativas en las aproximaciones al aprendizaje se reflejaban en diferentes modos de comprensión del

³⁶¹ Se hace referencia a los estudios que son destacados por los diversos autores, con un grado de acuerdo bastante elevado, si bien hemos procurado siempre que nos ha sido posible consultarlos nosotros mismos directamente.

³⁶² Haciendo uso de entrevistas a los estudiantes, tal como se ha descrito en el apartado relativo a la fenomenografía. Al respecto de estos estudios, Dahlgren (1984) señala que en las tareas que se presentan a los alumnos, contenido e instrucciones son similares a las que habitualmente experimentan en los contextos de educación superior.

³⁶³ La descripción de los enfoques, del modo como se hizo en el estudio original que ahora presentamos, se ha encontrado posteriormente en numerosas investigaciones (por ejemplo, Säljö, 1979; Laurillard, 1984; Van Rossum y Schenk, 1984 en Marton y Säljö, 1984).

³⁶⁴ Parece ser que el término procede de Craik y Lockhart (1972), según Marton y Säljö (1984), y fue utilizado por su componente metafórico. La introducción del término enfoques de aprendizaje pretendía superar la confusión con los procesos memorísticos así como enfatizar el hecho de que se estaba haciendo referencia tanto al proceso como a las intenciones (Duff y McKinstry (2007).

contenido, así como que estaban asociadas a las diferentes formas en que se había abordado la realización de la tarea de modo que “para llegar a un cierto tipo de resultado, uno tiene que haberse aproximado a la tarea de una manera determinada” (Bowden y Marton, 2011: 65-66). Para Laurillard (1979) este estudio representa un intento de establecer relaciones entre las descripciones de los alumnos sobre sus estrategias y las percepciones que tenían del contexto en el que estaban trabajando.

Gracias a las aportaciones del propio Marton (1979), pero también a las de Laurillard (1979), Gibbs, Morgan y Taylor (1982), Dahlgren (1984), de los propios Marton y Säljö en una publicación posterior (1984), de Ramsden (1992) y de Richardson (1999) respecto del modo como tuvo lugar este estudio³⁶⁵, que ha resultado clave en el desarrollo de esta línea de investigación, sabemos que Marton y Säljö (1976)³⁶⁶ solicitaron a treinta alumnos de primer curso de Educación que leyesen³⁶⁷ a su propio ritmo y en el modo en que suelen hacerlo habitualmente un artículo de unas 1400 palabras sobre las reformas curriculares llevadas a cabo en las Universidades suecas³⁶⁸. Además, se les anticipó que posteriormente deberían responder algunas preguntas. En concreto, la formulación exacta de una de las preguntas era la siguiente: “Intenta resumir el artículo en una o dos frases. ¿Qué es lo que el autor está intentando decir, en otras palabras?”, si bien se realizaron preguntas más específicas acerca del contenido del artículo y acerca de la forma como habían afrontado la tarea. El mismo Marton (1979: 603) describe de este modo cómo se llevaron a cabo las investigaciones: “todos los experimentos eran desarrollados individual y verbalmente. Específicamente, cada sujeto acudía de forma privada al investigador. El investigador le proporcionaba las instrucciones (...). Después de leer el texto, el sujeto debía contar qué había aprendido, responder cuestiones acerca del contenido y proporcionar sus impresiones acerca de su propia actividad de aprendizaje durante la lectura del texto. La entrevista concluía con una

³⁶⁵ El patrón de estos estudios ha sido replicado en numerosas ocasiones, por ejemplo en Laurillard (1979) o Ramsden (1979). Desde entonces se han llevado a cabo estudios similares con otro tipo de tareas, aparte de la lectura de textos (Ramsden, 1992). Sin ir más lejos, Entwistle (1988 en Marton y Säljö, 1984) realizó un estudio posterior que halló experiencias de aprendizaje similares a las de Marton y Säljö (1976). Para mayor interés, se pueden consultar algunos de estos estudios en las publicaciones de Gibbs, Morgan y Taylor (1982), Ramsden (1992) o de Richardson (1999).

³⁶⁶ Parece ser que el primero informe de este estudio fue publicado por Marton en 1975 si bien la mayoría de los autores sitúa el referente en la publicación de Marton y Säljö del año 1976.

³⁶⁷ Respecto de la lectura en las tareas académicas, Säljö (1984) sostiene que se espera de los alumnos que desarrollen una actividad cognitiva que les permita generar teorías desde las que poder conceptualizar el mundo, por lo general abstracto y relativamente inconexo de las experiencias diarias, y que pocas veces los libros de texto contribuyen a ello, pues concentran en pocos párrafos lo que ha sido objeto de reflexión o de discusión durante años. Por ello, el autor entiende que debe atenderse a estos aspectos en las investigaciones que se concentran en el aprendizaje desde la lectura. Por su parte, Laurillard (1984) señala que la tarea de lectura de textos no contiene una demanda en sí misma, en el sentido de que el alumno debe leerlo, y que lo hace con una intención, pero ésta no deriva del texto en sí. En cambio, ella señala que las tareas basadas en la resolución de problemas sí contienen demandas explícitas acerca de su abordaje.

³⁶⁸ El artículo, publicado en un periódico, había sido escrito por Dahllöf, un profesor sueco de educación. Una síntesis del mismo puede ser consultada en Dahlgren (1984) y algunos extractos de las entrevistas se recogen en Marton y Säljö (1984). En la misma publicación de Dahlgren se presenta un análisis más detallado del estudio de las respuestas de los alumnos. Por otro lado, Marton y Säljö (1984) señalan que el artículo fue seleccionado porque el lenguaje utilizado era sencillo y porque el conocimiento necesario estaría disponible al alcance de todos los alumnos.

discusión acerca de lo que el sujeto pensaba acerca de estudiar en la Universidad y cómo lo gestionaba”.

El objetivo del estudio era el de clasificar los intentos de los estudiantes por recordar el contenido del artículo en diferentes categorías (que supuestamente mostrarían diferentes niveles de comprensión) organizadas de forma jerárquica³⁶⁹, según el grado de profundidad del resultado de aprendizaje. Como resultado de este análisis, se obtuvieron cuatro categorías diferentes. Los resultados mostraron no sólo diferencias en el contenido de la respuesta sino que “podían ser categorizados como orientados a las conclusiones, descriptivos o de mención/citación, y puede decirse que tales diferencias representan distintos niveles de resultado”³⁷⁰ (Dahlgren, 1984: 30), lo que de algún modo significa que tales resultados de aprendizaje podrían entenderse en términos de concepciones³⁷¹.

Como hemos señalado, posteriormente se solicitó a los alumnos que relataran su experiencia acerca de la forma como abordaron la tarea de aprendizaje durante la lectura del texto; en concreto, se les pedía a los alumnos en las entrevistas que explicaran cómo empezaron la tarea, como procedieron y con qué dificultades se encontraron, dado que el objetivo no era sólo describir las diferencias en los resultados de aprendizaje de los alumnos sino también el de conseguir una descripción de los procesos de aprendizaje realizados por los mismos. El análisis de tales descripciones desveló que las posibilidades se concentraban principalmente en dos vías, que condujeron a la distinción entre los enfoques superficial y profundo del aprendizaje, si bien tal como señalan los autores (Marton y Säljö, 1984), de las entrevistas en algún caso no pudo obtenerse información del enfoque adoptado y en otros casos se hacía referencia a ambas estrategias, algo que no obstaculizó el establecimiento de la relación cercana entre proceso y resultado³⁷².

El mismo Marton y un juez independiente clasificaron de dos formas diferentes los procesos descritos por los estudiantes, y lo que encontraron es que los estudiantes mostraban esos diferentes niveles de comprensión como consecuencia de sus motivaciones al enfrentarse a la tarea y de las estrategias que adoptaban durante la realización de la misma³⁷³. En concreto, los alumnos que adoptaron un enfoque superficial no comprendieron el sentido del artículo porque no tenían intención de comprenderlo; de hecho, la forma de abordar la tarea excluía la posibilidad de hacerlo porque se centraron más en las partes que en el todo en relación con las partes, y se centraron asimismo en palabras separadas y frases

³⁶⁹ Tal como se ha expuesto en el apartado relativo a la fenomenografía.

³⁷⁰ Biggs y Collis (1982) crearon una taxonomía orientada a contribuir al análisis de los resultados de aprendizaje en términos cualitativos, que veremos más adelante.

³⁷¹ En concreto es Marton (1988) el que señala que el aprendizaje “representa un cambio cualitativo de una concepción acerca de un fenómeno particular de la realidad a otra” (citado por Richardson, 1999: 53). El ejemplo del concepto de precio que hemos comentado a propósito de las críticas de Webb ilustraría esta idea. Asimismo, esta posibilidad condujo Dahlgren (1984) a formularse la pregunta siguiente: ¿hasta qué punto las experiencias educativas formales conducen a cambios en las concepciones?, y concluyó que los mayores cambios se producían en el plano terminológico.

³⁷² Tal como señalan Marton y Säljö (1984), de los 30 alumnos, 7 no mostraron de forma clara el enfoque adoptado; 9 adoptaron un enfoque profundo (lo que ligaba con los dos primeros niveles de comprensión o resultado) y 14 de ellos adoptaron un enfoque superficial (vinculado a los dos últimos niveles de comprensión o resultado). Otros autores (por ejemplo, Laurillard, 1984) han encontrado también esta relación entre motivo y estrategia.

³⁷³ Pueden consultarse fragmentos de las transcripciones de entrevistas en la publicación de Marton y Säljö (1984).

concretas más que en el significado de tales palabras y frases, por lo que estos alumnos “patinaron por la superficie del texto” (Marton y Säljö, 1976, en Ramsden, 1992: 41). Parece ser que estos alumnos no estaban implicados en la lectura porque veían la tarea como una imposición externa, de modo que procuraron memorizar pensando que necesitarían recuperar detalles para responder a las preguntas posteriores. En cambio, los alumnos que adoptaron un enfoque profundo experimentaron la situación de aprendizaje de forma que lo que se les pedía era que alcanzaran a comprender el significado del artículo, y no les dominó la idea de que debían contestar preguntas posteriormente. Buscaron conexiones internas, una estructura subyacente, relacionando el contenido con otras lecturas o con la vida real. Comprendieron mejor porque tenían intención de comprender y organizar el contenido del texto. Para estos alumnos, el texto no era una finalidad en sí misma, sino un medio para comprender el sentido del mensaje del autor.

Por otro lado, Marton y Säljö (1984) señalan que un grupo de alumnos parecían verse a sí mismos como recipientes vacíos que debían ser rellenados con las palabras del texto. Se trata del grupo que relataba la forma como habían afrontado la tarea en términos de intentar recordar o memorizar. Por el contrario, otros se veían a sí mismos como creadores de conocimiento que usaban sus capacidades para realizar juicios críticos, conclusiones lógicas, establecer relaciones o generar ideas, lo que significa que habían estado más comprometidos con la tarea, dialogando con ella y adoptando una postura activa y reflexiva. Ello llevaba aparejada la búsqueda del significado global y de las ideas principales. Los primeros se centraron en el texto mismo, mientras que los últimos se orientaron hacia la intención del autor y las conclusiones: “en el caso del nivel superficial de procesamiento³⁷⁴, el estudiante dirige su atención hacia el aprendizaje del texto en sí mismo (...), esto es, posee una concepción ‘reproductiva’ del aprendizaje lo que significa que está más o menos obligado a mantener una estrategia de aprendizaje por memorización. En el caso del nivel de procesamiento profundo, por otro lado, el estudiante se dirige hacia el contenido intencional del material de aprendizaje (el significado), esto es, se dirige hacia la comprensión acerca de lo que el autor quiere decir, por ejemplo, un cierto problema científico o principio”³⁷⁵ (Marton y Säljö, 1976, en Richardson, 1999: 55). De forma resumida y basándonos en el análisis realizado por Laurillard (1979), desde el nivel profundo de procesamiento el alumno centra la atención en la totalidad del contenido, busca relaciones entre las partes, piensa acerca de la lógica de las conexiones, piensa en la estructura global; mientras que desde el nivel de procesamiento superficial, el alumno se centra en algunos elementos del contenido, contempla la tarea en términos de memorización y aborda la tarea de forma irreflexiva³⁷⁶. Para Entwistle (1987: 65) lo relevante de este estudio es que “no era obvio esperar por adelantado que estudiantes del mismo nivel y de la misma aula a los que se daban las mismas instrucciones las habrían de interpretar de manera tan distinta como para manifestar intenciones señaladamente diferentes”.

³⁷⁴ En esta cita textual vemos que no se hace uso del término enfoque de aprendizaje, sino que se hace uso del término ‘niveles de procesamiento’, tal como hemos señalado con anterioridad.

³⁷⁵ Las comillas son del autor.

³⁷⁶ Nótese que Laurillard también hace uso del término niveles de procesamiento.

b) La investigación cuantitativa: el desarrollo de cuestionarios

Tal como hemos apuntado con anterioridad, se desarrollaron una serie de instrumentos³⁷⁷ sobre la premisa de que, si bien los enfoques de aprendizaje pueden variar a lo largo de las diferentes situaciones contextuales y de la percepción que el alumno realiza de ellas, tienden a ser relativamente estables (aspecto sobre el que se han vertido opiniones diversas, que ahora abordaremos), lo que da pie a la investigación cuantitativa del modelo SAL. Así pues, de forma paralela y con investigaciones independientes a los estudios que se estaban llevando a cabo en Suecia, se diseñaron y validaron algunos instrumentos para conocer los diversos aspectos implicados en el aprendizaje universitario, si bien inicialmente los instrumentos se centraron en los enfoques de aprendizaje. Tal como señalan Hernández Pina, Iglesias y Serrano (1990), Entwistle y Biggs alcanzan conclusiones muy similares³⁷⁸, no sólo entre sí, sino con los trabajos llevados a cabo por Marton y Säljö, teniendo en común la base de motivo y estrategia en los enfoques, opinión que también comparte Beckwith (1991). En cualquier caso, esta investigación cuantitativa no era del todo independiente de estudios cualitativos, ya que tal como apunta Ramsden (1992), gran parte de los ítems de los cuestionarios se generaban gracias a la información proveniente de las entrevistas realizadas en las investigaciones, más que de un cuerpo de teoría ya existente. Asimismo, según este autor, con los cuestionarios se pueden hallar relaciones empíricas, y sus resultados pueden analizarse en conjunto con los datos obtenidos de las entrevistas.

Respecto de la premisa que legitima el desarrollo de cuestionarios, cabe señalar, siguiendo a Beckwith (1991), que ha existido una discusión acerca de la dependencia o independencia situacional de los enfoques adoptados por los alumnos, si bien siguiendo a Entwistle (1991) parece ser que en diversas investigaciones se demostró una cierta consistencia que propició el desarrollo de cuestionarios. Sin ir más lejos, el propio Entwistle (1977) señala que cuando se preguntó a los alumnos del estudio de Gotemburgo por sus patrones habituales de estudio, resultó que el enfoque utilizado en la tarea era indicativo de un enfoque general de estudio. Biggs (2005) señala que para Marton y Säljö los enfoques están completamente determinados por el contexto mientras que para Schmeck (1988) suponen preferencias, como si fuesen estilos de aprendizaje: él se sitúa en una posición intermedia, en la que los enfoques representan preferencias de los alumnos pero que pueden materializarse o no en la práctica, en función del contexto de enseñanza, por lo que apoya la tesis de la interacción entre lo personal y lo contextual. De mismo modo, Svensson (1977) halló consistencia en los enfoques a lo largo de diversas situaciones (en Gibbs, Morgan y Taylor, 1982).

³⁷⁷ Torre Puente (2007) señala que a este respecto parece haber existido un cierto afán competitivo entre la comunidad científica, algo que este autor valora como positivo para la investigación. Por otro lado, el desarrollo de instrumentos no ha afectado únicamente al constructo enfoques de aprendizaje, sino a otras variables, como iremos viendo.

³⁷⁸ En concreto, Kozéki y Entwistle (1983) señalan que sus resultados eran coherentes con los hallados por Biggs (1978) en Australia, con un instrumento desarrollado de forma independiente. Las tres orientaciones principales fueron también identificadas y cada una de ellas estaba relacionada con el mismo tipo de motivación. Además, estos hallazgos también se produjeron en un estudio realizado por Kozéki en Hungría, expuesto en el mismo artículo.

Por su parte, Ramsden (1992) señala que los enfoques de aprendizaje, en el sentido en el que Marton y Säljö los usaron, se refieren al compromiso inmediato de los alumnos con una tarea de aprendizaje en particular, si bien se buscaron formas de explicar la tendencia del alumno a afrontar el aprendizaje, en términos generales, de una determinada manera, más estable, por lo que podría afirmarse que “la variabilidad en los enfoques coexiste con la consistencia”³⁷⁹ (Ramsden, 1992: 51): la variabilidad es inducida por los docentes, la naturaleza del material, la base de conocimientos previos o los métodos de evaluación, mientras que la consistencia se derivaría de un conjunto estable de características del sujeto³⁸⁰ (Entwistle, 1981, en Beckwith, 1991). En definitiva, y en opinión de Entwistle, Hanley y Hounsell (1979), los estudiantes son consistentes en el uso de estrategias, hablando en términos de estabilidad individual, dadas unas condiciones de variabilidad contextual (en este caso, porque los sistemas educativos en el marco del cual se realizaron los estudios eran distintos).

Finalmente, el Modelo 3P que hemos descrito de Biggs conlleva implícita la idea de una cierta consistencia, ya que la estabilidad de las variables presagio proporciona la justificación para evaluar los enfoques, que se asumen como generalizables a diferentes situaciones de aprendizaje, si bien Biggs no descarta la posibilidad de influencias situacionales que modifiquen las tendencias predominantes (de hecho su modelo incluye variables como métodos docentes, características de la materia, etc.). Sin embargo, este aspecto no parece ser del todo compartido por algunos autores; por ejemplo, para Richardson (2000) el SPQ suscita dudas como instrumento de investigación debido al carácter situacional de los enfoques y propone descomponer el nivel “proceso” del Modelo 3P en dos: por un lado, el elemento predisposicional general hacia los enfoques, que estaría determinado por factores personales y contextuales, y por otro lado, el proceso estratégico empleado en una situación particular (en Torre Puente, 2007). Asimismo, Biggs, Kember y Leung (2001) se hacen eco de las críticas de Bowden y Marton (1999) acerca del SPQ³⁸¹, que en opinión de estos autores se utiliza “como si fuera un instrumento de estilos de aprendizaje, midiendo algunas características del sujeto más que su relación con el objeto de aprendizaje” (citados por Biggs, Kember y Leung, 2001: 137). Los autores responden que parece no comprenderse la base de la Teoría General de Sistemas, a la que Biggs se aproximó para asentar su Modelo 3P. En definitiva, Biggs (2005) apunta que los enfoques designan tanto una forma particular y consistente en el abordaje de las tareas como la forma en que el alumno se enfrenta a una tarea en particular, de forma que en el primer caso el enfoque es más estable e independiente de variables contextuales y en el segundo más dependiente de éstas.

Un aspecto relacionado con la consistencia/variabilidad de los enfoques hace referencia a la congruencia entre motivos y estrategias propios de cada enfoque (aspecto resaltado por Biggs, 1987), y a este respecto según Kember y Gow (1989), los alumnos tienen predisposición a estudiar de acuerdo con un enfoque (y por tanto existiría coherencia

³⁷⁹ Ramsden explica esto haciendo uso de un ejemplo, en concreto, señala que uno puede estar preferentemente a favor de un determinado político pero en un momento determinado, votar a otro.

³⁸⁰ Entwistle y Peterson (2004) señalan que la estabilidad o consistencia probablemente refleje las concepciones de aprendizaje del alumno, mucho más resistentes al cambio.

³⁸¹ Instrumento diseñado por Biggs para conocer los enfoques de aprendizaje, y que describiremos a continuación.

entre motivos y estrategias), si bien en ocasiones y frente a tareas concretas, el alumno cambia las estrategias de su enfoque para adoptar las del otro enfoque, dado que estarían más ajustadas a la demanda o el momento concreto en el que se halla el alumno. En este sentido, debido a las demandas de una tarea, un alumno adopta estrategias de otro enfoque de forma puntual, aunque parece ser que la transición de motivos propios del enfoque superficial a las estrategias propias del enfoque profundo resulta más complicada. Por otro lado, Hernández Pina et al. (2002) destacan que Watkins y Hattie (1992), hallaron resultados que apuntaban que la congruencia entre motivos y estrategias proporciona mejores resultados a los alumnos, frente al uso de motivos y estrategias no congruentes, si bien ello parece estar mediatizado por la capacidad metacognitiva del sujeto (Biggs, 1987). Este autor señala que la mayor congruencia se produce en alumnos más motivados y la menor congruencia se halla en alumnos menos motivados.

Por su parte, Hernández Pina et al. (2002) realizaron un estudio³⁸² para mostrar esta consistencia entre motivos y estrategias en relación con el CPE³⁸³, y encontraron también que el enfoque profundo sería el más consistente, seguido del superficial y, por último, del enfoque de alto rendimiento. Al parecer, los alumnos que se mueven dentro de un enfoque profundo tienen más definidos sus motivos y estrategias, y utilizan menos las estrategias superficiales (lo harían si así lo marcasen las demandas contextuales), mientras que quienes utilizan un enfoque superficial no tienden a usar estrategias profundas (podrían hacerlo con un papel importante del profesor como ayuda). Esto confirmaría los trabajos de Biggs y de Watkins y Hattie (1992), tal y como señalan los autores.

Los instrumentos³⁸⁴ desarrollados desde Gran Bretaña y Australia han sido usados con profusión en numerosas investigaciones en distintos países, si bien fueron validados en muestras diferentes³⁸⁵ (Richardson, 1994). Se trata del *Approaches to Studying Inventory*, ASI³⁸⁶ (Entwistle y Ramsden, 1983) y del *Study Processes Questionnaire*, SPQ (Biggs, 1987), que describimos³⁸⁷ a continuación de forma separada, haciendo referencia de forma breve al desarrollo y rasgos esenciales de los cuestionarios así como a los factores que generan, desarrollando con posterioridad la descripción de éstos de forma conjunta con los rasgos principales de los constructos derivados de la investigación cualitativa, a fin de proporcionar

³⁸² El estudio contó con una muestra de 14.661 alumnos de la Universidad de Murcia, de primer y de último curso.

³⁸³ En nuestro país, Hernández Pina (1993) traduce y adapta el SPQ al contexto español, un instrumento que lleva el nombre de Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE). Además, Maquilón y Hernández Pina (2011) han diseñado un instrumento para identificar los enfoques de aprendizaje en alumnos de educación primaria y de educación secundaria obligatoria, para 3 enfoques (30 ítems, Likert de 1 a 5).

³⁸⁴ En ambos instrumentos se solicita al sujeto que muestre su mayor o menor grado de acuerdo con una serie de afirmaciones acerca del abordaje de las tareas de aprendizaje.

³⁸⁵ El ASI fue validado inicialmente con muestras inglesas mientras que el SPQ lo fue con muestras australianas y canadienses (Richardson, 1994).

³⁸⁶ Este instrumento evoluciona al ASSIST: Approaches and Study Skills Inventory for Students, que incluye enfoques de aprendizaje, concepciones de aprendizaje y orientaciones de aprendizaje así como preferencias por diferentes tipos de enseñanza (Tait, Entwistle y McCune, 1998, en Entwistle y Peterson, 2004).

³⁸⁷ Torre Puente (2007) se dedica con profusión a la descripción de numerosos instrumentos, desde su origen hasta su estado actual, por lo que recomendamos consultar tal referencia para mayores detalles.

una visión global y unitaria de uno de los productos más relevantes del modelo SAL, el de los enfoques de aprendizaje.

Study Processes Questionnaire, SPQ

En Australia, y de forma independiente a los estudios que paralelamente se realizaban en Europa, Biggs (1970; 1979) se propuso analizar los componentes cognitivos y motivacionales presentes en los procesos de aprendizaje sobre la base de que los alumnos desarrollan motivos y estrategias vinculadas al aprendizaje que nacen tanto de las propias características personales como de las demandas del contexto, así como que todo ello podría guardar relación con sus resultados de aprendizaje. El investigador desarrolló un cuestionario³⁸⁸ con el fin de identificar y medir las dimensiones fundamentales que subyacen a las conductas y actitudes en el estudio. En sus investigaciones, localizó tres dimensiones vinculadas a los procesos de estudio, cada una de ellas con un componente afectivo (motivación) y uno cognitivo (estrategia), en el que la estrategia es la concreción conductual del motivo.

Inicialmente el instrumento se denominó *Study Behaviour Questionnaire*³⁸⁹, SBQ, y contenía 10 subescalas, y posteriormente se denominó *Study Processes Questionnaire*, SPQ, con seis subescalas, luego reducidas a cuatro. Este cuestionario se basa en el supuesto de que entre motivos y estrategias existe congruencia, de modo que motivos y estrategias de un mismo enfoque resultan ser más congruentes que motivos y enfoques de enfoques distintos (Biggs, 1987). En los análisis llevados a cabo, se localizaron tres factores³⁹⁰: utilización, internalización y logro, que describimos a continuación.

En el factor utilización, hay motivos de carácter pragmático relacionados con la motivación de evitar el fracaso, de modo que sin mejores razones para el estudio, las estrategias de aprendizaje se centran en la evitación del fracaso, pero realizando el menor esfuerzo posible, por lo que el alumno se limita a abordar sólo aquello que debe estudiar con la intención de reproducir, más que de transformar o interiorizar el material. El sujeto no se relaciona ni con el proceso ni con el resultado, sino con las consecuencias del resultado (obtener una recompensa o evitar el fracaso). La tarea es, por tanto, un medio, y la motivación extrínseca “es una invitación permanente a que los estudiantes adopten un enfoque superficial” (Biggs, 2005: 85).

En el factor internalización, el componente afectivo está determinado por la motivación intrínseca, ya que el alumno escoge acudir a la Universidad como forma de autorealizarse, y

³⁸⁸ Según Torre Puente (2007) estos tres factores se extraen de una investigación realizada con muestras de alumnos australianos y canadienses en el año 1978, cuando ya se denominaba SPQ y con 10 escalas renombradas respecto de la versión anterior. En 1982 Biggs reduce a 42 los ítems y lo estructura en tres escalas adoptando los enfoques profundo, superficial y de logro, con sus correspondientes motivos y estrategias (7 ítems por escala).

³⁸⁹ Esta primera versión del instrumento hacía referencia a dimensiones conductuales (Torre Puente, 2007), de ahí el cambio de nombre que sufrió con posterioridad. En Biggs (1970) se describen los primeros resultados de ese cuestionario, que inicialmente tenía 72 ítems, y del que se obtuvieron seis factores: uno motivacional, uno organizador del estudio y varios vinculados con estilos cognitivos, que se concentraban en dos tipos de estrategias, unas más simplificadoras y otras más abiertas.

³⁹⁰ Tal como veremos, las descripciones de dos de los factores se asemejan mucho a las de los enfoques profundo y superficial. De hecho, Biggs adoptó en 1987 los términos enfoque profundo y enfoque superficial (Entwistle, 1991). Por otro lado, los factores hallados por Biggs también se asemejan a los localizados por Entwistle.

por tanto está interesado por la materia. Por ello, el alumno intenta relacionar aquello que trabaja, enmarcándolo en un esquema conceptual que tenga sentido para él, y las estrategias concretas se dirigen a leer ampliamente, relacionar contenidos y a vincular todo ello a conocimientos y experiencias previas. Esta aproximación parece ser más exitosa cuando existe un cierto solapamiento entre las metas del estudiante y las del docente.

Finalmente, en el factor de logro el componente motivacional da vueltas en torno a la necesidad de ganar, de competir y de superar al resto de estudiantes, lo que hace que el sujeto se sienta bien consigo mismo. Las estrategias se orientan de este modo a la obtención de buenas calificaciones, e incluyen una elevada organización, la programación de tiempos de estudio, comportarse como un estudiante modelo, etc. Este factor está vinculado con la forma más eficaz de alcanzar una calificación.

La versión definitiva de este instrumento consta de 20 ítems, con una estructura de dos escalas de 10 ítems cada una (dos subescalas de 5 ítems). Las dos escalas representan dos factores (utilización e internalización) y las dos subescalas los motivos y las estrategias que propios de cada enfoque. Biggs, Kember y Leung (2001) recomiendan usar el cuestionario considerando sólo las dos escalas dado que muchos de los ítems no cargan en la subescala esperada (algunos con carga baja o incluso con doble carga). De hecho, en esta publicación se comunica la decisión de eliminar el tercer enfoque, el enfoque de logro, porque no producía de forma clara un factor independiente, ya que algunos ítems cargaban al enfoque superficial y otros al enfoque profundo; quizá esto fuera así porque para obtener el rendimiento en las tareas adopten un enfoque u otro, como señalan los autores. La estrategia superficial la representarían los ítems 4, 8, 12, 16 y 20; el motivo superficial los ítems 3, 7, 11, 15 y 19; la estrategia profunda los ítems 2, 6, 10, 14 y 18 y el motivo profundo los ítems 1, 5, 9, 13 y 17. Parece ser (Watkins y Regmi, 1990) que la estructura factorial de este instrumento ha sido investigada en diversos países, que apoyan la validez del cuestionario³⁹¹.

Aprovechamos para señalar algunos estudios realizados a propósito de esta cuestión en nuestro país, con la versión adaptada y traducida del SPQ: un estudio realizado con 1924 alumnos y alumnas de universidades de la Comunidad de Castilla La Mancha (González, Rincón y Rincón, 2011) obtiene como resultado una baja consistencia interna en la escala superficial, algo que ya había sido obtenido en otras investigaciones (Biggs et al. 2001; Hernández Pina et al., 2002; Gargallo, Garfella y Pérez Pérez, 2006); mientras que otro análisis (Hernández Pina, Sanz y Maquilón, 2004) con una muestra de 2251 alumnos y alumnas de la Universidad de Murcia también mostró resultados positivos en términos de fiabilidad a ojo de los autores. Estos mismos autores realizaron en 2001 un análisis de la primera versión del cuestionario y encontraron que algunos ítems poseían carga factorial baja e incluso negativa. Por otro lado, Abalde et al. (2001) encuentran que el nuevo cuestionario posee una fiabilidad más baja que la primera versión.

³⁹¹ Los autores refieren estudios llevados a cabo en Australia, Reino Unido y Hong Kong. Ellos mismos realizan una investigación con 342 alumnos de primer curso de Nepal que parece apoyar los resultados de Biggs (1987) y de Biggs y Watkins (1990).

Approaches to Studying Inventory, ASI

Siguiendo a Entwistle, Hanley y Hounsell (1979) y a Ramsden (1984), parece ser que como resultado de un trabajo que estaba teniendo lugar en Lancaster³⁹² desde 1968 y gracias a las aportaciones de los trabajos de Marton y Säljö (1976), de Pask (1976) y de Biggs (1978), Entwistle y Ramsden (1981; 1983) desarrollan un inventario con el fin de obtener de los propios alumnos información acerca de cómo aprenden. La motivación inicial de estos autores era la de desarrollar instrumentos encaminados a descubrir la relación entre motivación, estrategias de estudio y desempeño o rendimiento académico³⁹³, partiendo de la idea de que “si bien parece claro que el mismo alumno puede usar tanto el enfoque profundo como el superficial en diferentes ocasiones, se han hallado evidencias procedentes de entrevistas de que los alumnos tienen orientaciones generales de estudio” (Ramsden, 1984: 210). Como vemos, en esta cita se hace referencia al dilema, ya expuesto, de la consistencia en la forma como los alumnos abordan el aprendizaje.

En el estudio³⁹⁴ llevado a cabo por Ramsden y Entwistle (1983, en Kozéki y Entwistle, 1983; Ramsden 1984, 1992) se somete a análisis factorial un inventario³⁹⁵ sobre procesos y estrategias de estudio en el que se halló que existen cuatro factores que describen los procesos de estudio, denominados orientaciones de estudio. Para Lucas (1996), el término orientación representa la combinación de enfoques de aprendizaje, estilos de aprendizaje, motivación³⁹⁶ y estrategias de estudio, de modo se genera un factor distinto a los enfoques de aprendizaje, pero que los incluye. Por otro lado, tal como señala Ramsden (1984) las orientaciones de estudio describen tendencias relativamente estables de los sujetos.

De los cuatro factores generados, inicialmente, el más fuerte resultó ser la orientación de significado, que reunía el enfoque profundo de aprendizaje, la estrategia holista³⁹⁷, con motivación intrínseca e interés por la materia de estudio. El segundo factor era la orientación de reproducción, que combinaba enfoque superficial, estrategia serialista, motivación extrínseca y miedo al fracaso³⁹⁸. La orientación estratégica representaba un enfoque estratégico, el uso de métodos organizados de estudio y la esperanza de éxito. En algunas

³⁹² Los estudios llevados a cabo en esta ciudad incluían también el uso e entrevistas y son desarrollados en otros espacios.

³⁹³ Además, estos autores señalan la más que posible interacción entre los enfoques de aprendizaje de los alumnos y los estilos de enseñanza de los profesores, cuestión que será abordada más adelante.

³⁹⁴ En él se contó con una muestra de 2208 alumnos británicos (en Entwistle y Tait, 1990; Richardson, 1994) y se llevaron a cabo entrevistas en las que se constató la influencia del contexto, aspecto que desarrollaremos más adelante.

³⁹⁵ El inventario ASI fue reducido de los 106 ítems iniciales a 64 ítems en 16 escalas.

³⁹⁶ Kozéki y Entwistle (1983) habían dirigido algunos esfuerzos hacia el estudio de la motivación, y al respecto nos recuerdan que “esencialmente la motivación extrínseca es despertada por recompensas externas a la situación de aprendizaje – una bicicleta por pasar un examen, por ejemplo – mientras que la motivación intrínseca se deriva de la misma tarea... (ya sea directamente) – aprender por el placer de aprender... (o indirectamente), donde la motivación intrínseca es despertada porque la actividad puede ser utilizada para satisfacer una ‘necesidad’ interna del sujeto, por ejemplo, incrementar la autoestima o para debilitar sentimientos de inferioridad”³⁹⁶ (Entwistle, Thompson y Wilson, 1974, citados por Kozéki y Entwistle, 1983).

³⁹⁷ Recordamos a este respecto los trabajos de Pask (1976) que, tal como hemos señalado, dejaron su impronta en el modelo SAL.

³⁹⁸ Entwistle y Tait (1990) señalan que este aspecto se vincula con la percepción que los sujetos con esta orientación tienen acerca de la carga de trabajo, definida en términos de excesiva; asimismo señalan que son alumnos que se culpan de sus dificultades.

submuestras se localizó un cuarto factor denominado orientación no académica que reunía actitudes negativas, métodos desorganizados de estudio y una escasa motivación hacia el estudio³⁹⁹. Tal como señalan Entwistle, Hanley y Hounsell (1979), el análisis factorial acometido por diferentes autores sobre la base de inventarios diferentes utilizados en sistemas educativos distintos apoya la existencia de tres principales orientaciones hacia el estudio⁴⁰⁰: comprensión, reproducción y de logro. Por su parte, Entwistle y Tait (1990) señalan que Biggs presenta una estructura muy similar, si bien él no incluye los estilos de aprendizaje en su cuestionario y no halló nada parecido a la orientación no académica en su análisis factorial.

En un estudio posterior desarrollado por Entwistle y Tait (1990) se busca confirmar las relaciones entre escalas con el ASI una vez éste es modificado, y se hallan las mismas cuatro orientaciones, si bien a la reproductiva la llaman instrumental, una orientación en la que la motivación vocacional es predominante y las actitudes negativas se han incorporado a este factor. El otro factor (los de logro y significado se mantienen iguales) es una faceta distinta de la original orientación de reproducción, con falta de confianza y sentimientos de ansiedad acerca de los resultados de aprendizaje.

Para finalizar, conviene destacar el apunte realizado por Lucas (1996), quien sostiene que la distinción entre enfoque profundo y superficial se confirma con las orientaciones de significado y reproductiva, que han sido fáciles de confirmar en posteriores estudios, algo que no ha ocurrido con las otras dos orientaciones (Ramsden y Entwistle, 1981, Watkins y Hattie, 1985, Harper y Kember, 1986 todos ellos referidos en Lucas, 1996).

3.2.4. El constructo enfoques de aprendizaje

Una vez establecidas las bases y los inicios de la perspectiva SAL nos proponemos reunir las diversas aportaciones que han ido realizando los diferentes autores desde sus revisiones, análisis e investigaciones, de modo que podamos adquirir una visión global y completa de lo que supone el constructo⁴⁰¹. Sin embargo, en la exposición de la caracterización de los enfoques de aprendizaje procuraremos no anticipar los resultados de investigaciones ligadas a otros constructos, con el fin de profundizar posteriormente en su análisis. Así, pues, pasamos a describir el constructo enfoques de aprendizaje así como los tres tipos de enfoques identificados en las diversas investigaciones.

Ya hemos visto que en el desarrollo de las primeras investigaciones se habla tanto de enfoques de aprendizaje como de orientaciones de estudio, no hallándose diferencias

³⁹⁹ Entwistle y Tait (1990) apuntan que estos alumnos tienden a culpar a los docentes o al contenido de la asignatura cuando se presentan dificultades.

⁴⁰⁰ Lawless y Richardson (2002: 276) consideran que en lugar de clasificar a los alumnos con orientación predominante de significado o reproductiva, lo correcto sería señalar que los alumnos podrían clasificarse en función de “presentar puntuaciones *relativamente* altas en una orientación más que en otra” (la cursiva es de los autores).

⁴⁰¹ Webb (1997) mantiene que los enfoques superficial y profundo del aprendizaje acogen el trabajo previo de la Psicología Cognitiva si bien aporta el valor del contexto en oposición al mayor innatismo de los presupuestos cognitivistas, algo que aleja a los enfoques de la visión de que los sujetos aportan competencias específicas a la tarea de aprendizaje. Asimismo realza el hecho de que el entorno de aprendizaje, el currículum y el sistema de evaluación influyen en el enfoque que los sujetos adoptarán.

significativas entre las aportaciones de unos y otros autores, pues de algún modo los enfoques formarían parte de las orientaciones de estudio y, por otro lado, las investigaciones confluyeron en similares hallazgos⁴⁰². En términos generales, un enfoque representa la forma particular de aprendizaje provocada por la percepción del alumno acerca de las demandas de una tarea en un contexto o situación particular (Entwistle, 1991); asimismo, Biggs (1987) se refiere a los enfoques de aprendizaje como los procesos de aprendizaje que emergen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica, estando esa percepción influida por las características del individuo, por lo que puede decirse que “un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre alumno, contexto y tarea” (Biggs, Kember y Leung, 2001: 137). Así pues, y siguiendo a Ramsden (1992), dado que las diferencias entre enfoque profundo y enfoque superficial tienen lugar debido a la relación entre el alumno y la tarea, tanto un enfoque como otro contienen elementos de la percepción que el sujeto realiza de la situación así como del sujeto mismo pero “no pueden reducirse a la suma de estos dos elementos” (Ramsden, 1992: 44).

A este respecto, Laurillard (1979) concluye de su estudio⁴⁰³ que no es el tipo de tarea lo que afecta al modo como el alumno la aborda sino aquello que el alumno percibe que el docente demanda, por lo que la dicotomía enfoque superficial/enfoque profundo describe la relación entre la percepción del alumno de la tarea y su forma de abordarla, y en modo alguno representan características estables de los alumnos⁴⁰⁴; éstos, en cualquier caso, responden a un ambiente determinado en función de cómo lo interpretan⁴⁰⁵ (Laurillard, 1979; 1984). En este sentido, ella ve el proceso de aprendizaje como un proceso de toma de decisiones en el que el estudiante escoge sus métodos de trabajo como respuesta a las condiciones impuestas por el contexto tal como son percibidas por el alumno⁴⁰⁶. Por otro lado, cabe señalar que el alumno percibe una cierta tensión entre dos aspectos: por un lado, las

⁴⁰² Laurillard (1984) señala que Svensson (1977) diferenció también entre dos formas de abordar una tarea, usando los términos holista y atomista. Esta dicotomía se centra en el modo como el alumno manipula la estructura de la tarea, algo que repercute también en los resultados de la misma. La misma autora vincula esta propuesta de Svensson a la realizada al respecto de los enfoques de aprendizaje por Marton y Säljö (1976).

⁴⁰³ La autora realizó un estudio similar al de 1976 aplicado a tareas basadas en la resolución de problemas, y en su publicación (Laurillard, 1979) recoge varias citas de los estudiantes en las entrevistas realizadas por los investigadores a propósito de los enfoques de aprendizaje que no hemos considerado oportuno recogerlas, aunque nos han resultado altamente ilustrativas (junto con las de otros trabajos, como los de Säljö o Marton) para observar las relaciones que estos investigadores han establecido entre las observaciones realizadas por los estudiantes y las categorías que, tal como se señala en la fenomenografía “emergen” de los discursos.

⁴⁰⁴ Posteriormente, Biggs, Kember y Leung (2001) corroboran esta premisa, y mantienen que no puede mantenerse que el alumno sea profundo o superficial, como si el enfoque representara un rasgo estable del sujeto, dado que tanto el docente como el alumno son, conjuntamente, responsables del enfoque que adopta el alumno (y, por tanto, del resultado de aprendizaje).

⁴⁰⁵ De ahí la importancia de estudiar el aprendizaje en el ambiente en que tiene lugar, en lugar de hacerlo en condiciones de laboratorio (Laurillard, 1979).

⁴⁰⁶ La autora concluye que el docente debería estar atento al hecho de que la percepción del alumno probablemente sea distinta de la suya propia, y que ello podría tener un efecto no deseado en el aprendizaje; en concreto señala que el alumno podría estar aplicando erróneamente los procedimientos para la resolución de problemas, no revelándose, pues, el tipo de tarea como decisiva en asegurar la consecución de aprendizajes de calidad. Más adelante abordaremos el estudio de las percepciones del alumno respecto del contexto de enseñanza, por lo que no nos detenemos más en la cuestión por el momento.

demandas que plantea la tarea y por otro lado, la relevancia potencial de la misma⁴⁰⁷ (Entwistle, 1986).

Todo ello implica que en los enfoques de aprendizaje confluyen variables personales y contextuales que, en interacción, configuran una determinada forma de afrontar el aprendizaje, motivo por el que, aunque los alumnos tiendan a adoptar predominantemente un determinado enfoque, algunas tareas favorecen o inhiben la adopción del enfoque que suele adoptar o preferir el alumno⁴⁰⁸. Como señalan algunos autores (Valle Arias, et al., 2000) se produce una interacción rasgo-situación.

Ya hemos visto que los enfoques de aprendizaje contemplan dos dimensiones, desde el punto de vista conceptual: una motivacional y otra estratégica⁴⁰⁹. La primera haría referencia a aquello que mueve al alumno (motivos y metas que se persiguen) mientras que la segunda haría referencia a los medios (herramientas y recursos cognitivos) que moviliza, de modo que desde el enfoque superficial el motivo equivale a superar los requisitos de la tarea mientras que desde el enfoque profundo el motivo se vincula con un interés intrínseco por el aprendizaje de la materia. De forma resumida, un enfoque de aprendizaje está basado en un motivo o intención, que condiciona la orientación del aprendizaje, definida en el uso de una estrategia en particular (Biggs, 1987). Asimismo, el autor habla de un tercer componente, que haría referencia al proceso metacognitivo que combina motivos con estrategias.

Valle Arias et al. (2000) encuentran que existen relaciones entre el tipo de motivación y los enfoques de aprendizaje, de modo que los alumnos motivados intrínsecamente se decantarían por el enfoque profundo mientras que los alumnos motivados extrínsecamente se decantarían por el enfoque superficial; por otro lado, en el grupo de sujetos que no adoptaba de forma clara un enfoque no hay un patrón un motivacional significativamente más presente que el resto. Estos hallazgos habían sido constatados ya en un estudio llevado a cabo por Entwistle y Ramsden (1983, en Entwistle y Smith, 2002).

Respecto de las estrategias, el enfoque superficial conlleva el uso de la memorización, mientras que el enfoque profundo se acompaña de la búsqueda de la comprensión y la construcción de significados. Siguiendo a Kember (1996), la distinción más importante entre enfoques reside en la intención de comprender, algo que en su opinión comparten los trabajos de Biggs (1987), Entwistle (1987) y Marton y Säljö (1976). Igualmente podríamos destacar el hecho de que “las estrategias implicadas en los enfoques profundo y superficial describen diferentes formas de compromiso e implicación del alumno en el aprendizaje” (Valle Arias et al., 1997: 44), aspecto que remite una vez más a la congruencia entre motivos y estrategias de cada enfoque. Sin embargo, cabe señalar que se ha encontrado en algunos estudios lo que se conoce como enfoques de aprendizaje disonantes, en los que motivo y estrategia no son congruentes; por ejemplo, la intención de comprender se halla asociada con

⁴⁰⁷ Entwistle (1986) señala que si el alumno encuentra el material interesante o si se resalta su relevancia, la motivación intrínseca y el enfoque profundo hacen su aparición si otras condiciones también son favorables (por ejemplo, el tiempo disponible o los conocimientos previos que se posean), mientras que si la tarea se contempla como una imposición externa, la principal motivación será la del miedo al fracaso, por lo que será más probable que se adopte un enfoque superficial.

⁴⁰⁸ Recordemos en este punto el análisis y debate que ha tenido lugar acerca de la consistencia situacional de los enfoques.

⁴⁰⁹ Laurillard (1979) mantiene que Marton equipara estrategias y procesos al describir el proceso de aprendizaje como aquello que el estudiante hace para aprender algo.

estrategias superficiales (por ejemplo, Meyer y Vermunt, 2000 en Entwistle y Peterson, 2004), algo que contradice la idea de que los enfoques no pueden ser utilizados de forma simultánea⁴¹⁰ (Prosser et al., 2003).

Por otro lado, Ramsden (1992) señala que con frecuencia la idea de enfoque es incomprendida, y que los principales errores se centran en creer que es una característica personal⁴¹¹ (en esto se diferencian de los estilos de aprendizaje, por ejemplo), que puede ser inferido de la conducta observable del sujeto, que el enfoque superficial está ligado a bajas aptitudes o capacidades⁴¹², o que los dos enfoques son de alguna manera complementarios o secuenciales. Respecto de esta última cuestión, una de las premisas que subyace al constructo es que los enfoques superficial y profundo son excluyentes, por lo que, cuantitativamente hablando, obtener puntuaciones altas en un enfoque supone obtener puntuaciones bajas en el otro enfoque⁴¹³. Respecto de la consistencia de los enfoques, el enfoque profundo aparece como más estable y coherente respecto del enfoque superficial (Biggs, Kember y Leung, 2001), del mismo modo que parece haberse hallado que en la orientación reproductiva existe mayor variabilidad (Richardson, 1994), por lo que esta orientación “sería conceptual y empíricamente menos robusta que la orientación de significado”⁴¹⁴ (Richardson, 1994: 464), “probablemente porque los estudiantes lo utilizan como consecuencia de la percepción que tienen del ambiente de aprendizaje que puede ser, sin duda, más insatisfactorio y que puede manifestarse de formas diversas en cada institución o incluso en cada país” (Abalde et al., 2001: 467). De ellos, algunos autores deducen que “los efectos de las influencias culturales serían más evidentes en el caso de las orientaciones de estudio menos deseables” (Richardson, 1994: 464). Analizaremos más adelante estas influencias culturales.

A continuación presentamos una caracterización general de los tres enfoques de aprendizaje hallados en diversos estudios y que ya han sido perfilados en los apartados anteriores. Para ello, recogemos las aportaciones fruto de las primeras investigaciones, así como de estudios posteriores que han contribuido a dar forma y contenido al constructo.

⁴¹⁰ Recordemos que en los estudios iniciales, tanto mediante entrevistas como desde el uso de cuestionarios, se determinó que los enfoques superficial y profundo son aparentemente excluyentes.

⁴¹¹ En este sentido, Marton (1988, en Ramsden 1992: 44) señala que “los enfoques de aprendizaje no es algo que el alumno *tiene*: representan lo que la tarea o grupo de tareas de aprendizaje *es* para el estudiante” (las comillas son del autor). En otras palabras, uno aprende algo de forma superficial o de forma profunda.

⁴¹² Tal como veremos, diversos estudios han señalado el papel de la carga de trabajo o de la evaluación en la adopción de un enfoque superficial, algo que Richardson (1994) remarca en un intento de contribuir a eliminar este tipo de malentendidos.

⁴¹³ En nuestro país, Hernández Pina, García Sanz y Maquilón (2005) someten a análisis el SPQ en la versión adaptada a nuestro contexto, y encuentran esta relación negativa entre enfoques así como obtienen resultados similares a los hallados por Biggs, Kember y Leung (2001) en lo que a relaciones entre motivos y estrategias de cada enfoque se refiere.

⁴¹⁴ Parece ser que tanto refiriéndonos al constructo enfoques de aprendizaje como al de orientaciones de estudio, la mayor consistencia y estabilidad se presenta en el mismo polo: el enfoque profundo es más robusto que el superficial y la orientación de significado es más robusta que la orientación de reproducción.

a) El enfoque superficial⁴¹⁵

Este enfoque es empleado por alumnos que pretenden cubrir los requisitos de la evaluación y evitar el fracaso⁴¹⁶, y según Biggs (2005), nace de la intención de liberarse de la tarea invirtiendo el mínimo esfuerzo, aunque dando la impresión de estar cumpliendo con los requisitos básicos de la misma, por lo que se genera una actividad de bajo nivel cognitivo cuando se requieren actividades de nivel cognitivo superior. Los alumnos que adoptan este enfoque poseen una concepción simplista y cuantitativa del aprendizaje, y viven las demandas de los docentes como imposiciones externas alejadas de sus intereses.

Respecto de las estrategias coherentes con el enfoque, se busca la identificación de aquellos elementos susceptibles de ser objeto de evaluación posterior; para ello se utilizan procesos basados en la memorización de ideas entre las que apenas se establece relación y se seleccionan detalles para su posterior reproducción de la forma más fiel posible. En relación a esto último, Ramsden (1992) señala que en este enfoque se encuentra implícito el hecho de que una vez que el material ha sido reproducido en la forma deseada, nunca forma parte de la forma en que el sujeto interpreta el mundo. Por su parte, Biggs (2005) remarca el hecho de que una idea errónea es que la memorización indica uso de enfoque superficial⁴¹⁷: la memorización corresponde al enfoque superficial cuando se usa en lugar de la comprensión. La principal característica del enfoque superficial sería el uso rutinario e irreflexivo de la memorización literal así como de procesos de aprendizaje que se fundamentan en la intención de reproducir el materia, pero no en el uso, por sí misma, de la memorización (Entwistle y Smith, 2002).

También haciendo referencia a las estrategias, Biggs (1987) señala que un alumno que adopta un enfoque superficial contempla las partes de la tarea como elementos independientes y aislados, entre sí y respecto de otras tareas, se preocupa por el tiempo que invierte en la tarea, se evitan los significados personales implícitos en la tarea, y se procura reproducir los aspectos superficiales de la misma (palabras utilizadas, un gráfico,...). A criterio de Selmes (1987) el enfoque superficial se caracteriza por el aislamiento (tanto para el

⁴¹⁵ Recogemos, a modo ilustrativo, dos fragmentos de las transcripciones de las entrevistas que Marton y Säljö realizaron en su estudio y que serían representativos de este enfoque: “bueno, sólo me concentraba en intentar recordar todo lo que me fuera posible” (Marton y Säljö, 1984: 43); “en la lectura del artículo básicamente estaba pendiente de hechos y ejemplos. Leí el artículo (...) sabiendo que después debía responder a unas preguntas. Pensé que las preguntas serían sobre los hechos del artículo... Esto influyó en la forma como leí; traté de memorizar nombres y cifras citados” (Marton y Säljö, 1984: 44). Por otro lado, Laurillard (1984) señala que la pregunta que se realiza el alumno es “¿es esto lo que el profesor está buscando?”.

⁴¹⁶ Rué (2009) señala que en condiciones de ‘supervivencia’, muchos alumnos han desarrollado ansiedad, cinismo y otras actitudes negativas hacia el aprendizaje, o bien a determinadas propuestas y materias.

⁴¹⁷ Veremos la influencia de esta idea errónea al referirnos a lo que se ha venido a llamar la paradoja del alumno chino. Si anticipamos que, al hilo de diversos estudios que han tenido lugar con poblaciones asiáticas (cuestión que abordaremos más adelante), Tang (1993, en Kember 1996) opina que pueden diferenciarse dos subcategorías en el enfoque superficial: un enfoque superficial restrictivo en el que el material es memorizado sin comprensión y un enfoque superficial más elaborado en el que al menos se produce un intento de captar la organización o interrelación de los conceptos antes de iniciar el proceso de memorización, si bien esta subcategoría no se corresponde con la comprensión con memorización (dos procesos que aparecen combinados en un enfoque hallado en poblaciones asiáticas).

tratamiento de la información como en el abordaje de la tarea), la memorización (como intención, como estrategia fundamental e incluso en los términos en que se define la tarea) y la pasividad (visión de la tarea como definida por otros, falta de reflexividad y dependencia del docente). El resultado de todo ello es la consecución de un nivel de comprensión superficial debido fundamentalmente al hecho de que se aceptan ideas e información de forma pasiva, no se hace uso de la capacidad reflexiva y se falla en la discriminación de ideas principales (Entwistle y Entwistle, 1991).

b) El enfoque profundo⁴¹⁸

Es utilizado por alumnos motivados intrínsecamente que persiguen la comprensión personal del contenido y que muestran una tendencia a interesarse por los contenidos mismos, procurando que todo pueda dotarse de significado personal. Su objetivo es ser competentes en el aprendizaje, por lo que se contemplan las tareas como una oportunidad de enriquecimiento personal, experimentándose el aprendizaje de un modo emocionalmente satisfactorio. En este sentido, los alumnos que adoptan un enfoque profundo mantienen una postura más activa frente al aprendizaje, adueñándose del proceso y haciéndolo propio (Brockbank y McGill, 2008). La concepción que los alumnos que adoptan este enfoque tienen del aprendizaje es elaborada y de naturaleza cualitativa. Según Biggs (2005), el enfoque profundo deriva de la necesidad de abordar la tarea de forma adecuada y significativa, procurando usar las actividades cognitivas más apropiadas para llevarla a cabo.

Los sujetos que adoptan este enfoque, según Biggs (1987) persiguen significados, personalizan la tarea, haciendo que tenga sentido dentro de la propia experiencia y del mundo real, integran aspectos de la tarea en un todo, ven relaciones entre ese todo y el conocimiento previo e intentan teorizar a partir de la tarea, formulando hipótesis. Por ello, el enfoque profundo se acompaña de un alto grado de implicación en las tareas. Además, se interactúa de forma crítica con el contenido, se integran los componentes de forma organizada, se relacionan evidencias y conclusiones y se examina la lógica del contenido (Entwistle y Entwistle, 1991). En este sentido, Selmes (1987) habla de trascendencia. Para finalizar, Ramsden (1979) señala que hay tres formas en que el enfoque profundo se manifiesta⁴¹⁹: a) la tendencia del alumno a relacionar la tarea con la experiencia personal, b) el deseo de realizar esfuerzos para relacionar las partes de la tarea entre sí o con otras tareas, y c) la intención de proporcionar una estructura a la totalidad de la tarea y reflexionar sobre su significado.

⁴¹⁸ Un alumno que formaba parte de la muestra del estudio de Marton y Säljö señalaba en la entrevista que “paraba y pensaba qué era lo que en realidad estaba diciendo (el autor del artículo)... si había algo que yo pensara que no fuera correcto, y eso. También te detienes y te preguntas si (...) tiene lógica, lo que han escrito. Ese es el tipo de cosas para las que te detienes” (Marton y Säljö, 1984: 44).

⁴¹⁹ Estos tres elementos son similares a los propuestos por Selmes (1988).

c) El enfoque de logro⁴²⁰

Se caracteriza por el deseo de triunfar, es decir, la intención del alumno es la de obtener el éxito, materializado por lo general en una compensación tangible (conseguir notas elevadas, un título), aunque no exclusivamente (competir con los demás). Para ello, se hace uso de los medios necesarios, lo que puede suponer adoptar en algunos momentos un enfoque superficial y en otros un enfoque profundo, en función de lo que aporte mejor rendimiento, que por lo general lleva aparejados esfuerzos para organizar tiempo y tareas en aras a conseguir los mejores resultados posibles⁴²¹. Para Brockbank y McGill (2008), los alumnos que adoptan este enfoque se centran en aquello que incrementa sus posibilidades de mejorar sus calificaciones, por lo que adoptan las estrategias que permitan conseguir tal meta, en función del contexto de aprendizaje, que pueden tener un componente socioemocional (por ejemplo, estableciendo relación con el profesor o imitando su estilo de proceder, tal como se refleja en la cita seleccionada). Todo ello conlleva que el sujeto esté atento a los parámetros de evaluación (Torre Puente, 2007), y a este respecto, Trillo (2008: 39) sostiene que los alumnos adoptan mayoritariamente este enfoque “cautivos de las tareas que les imponen sus profesores, pues pese a lo duro que suene, lo que funciona al fin es el instinto de supervivencia que les conmina a cambiar conductas por calificaciones”. Para Biggs (1988, en Hernández Pina, Iglesias y Serrano, 1990), la adopción de este enfoque lleva aparejada la necesidad de que el alumno sea consciente de los motivos, intenciones, recursos cognitivos y recursos de la tarea, además de ser capaz de controlar sus recursos y de dirigir sus actuaciones. Este alumno mantiene una concepción institucional del aprendizaje, es autodisciplinado y sistemático en la planificación de su trabajo y se centra en aquellas tareas que van a ser tenidas en cuenta (Biggs, 1999 en Abalde et al. 2001), y tal como señala Entwistle (1986), se aleja el foco del contenido o materia de aprendizaje.

Una vez expuestos los rasgos esenciales de los tres enfoques, queremos detenernos brevemente en algunas relaciones de semejanza y de diferencia que mantienen entre sí. Para empezar, Dart y Clarke (1991) señalan que los enfoques profundo y superficial están más ligados a la tarea, mientras que el enfoque de logro lo está al contexto particular de

⁴²⁰ La siguiente cita sería bastante ilustrativa del enfoque: “juego al juego de los exámenes. Los docentes también lo juegan... La técnica implica saber qué es lo que va a salir en el examen y cómo va a ser puntuado. Puedes adquirir estas técnicas sentándote en clase, tomando ideas de su punto de vista, del tipo de apuntes, y de los libros que ha escrito” (transcripción de una entrevista de un estudio llevado a cabo por Miller y Parlett, 1974, en Entwistle y Entwistle, 1991: 208).

⁴²¹ Llegados a este punto, y habiendo mostrado los tres tipos de intenciones o motivaciones asociados a los tres enfoques, queremos recoger una reflexión realizada por Kember (2000) a propósito de una serie de trabajos realizados con población asiática. En concreto, este investigador cuestiona el hecho de que la motivación de logro tenga connotaciones individualistas y competitivas, puesto que en poblaciones asiáticas esta distinción podría no ser apropiada, dado que tal motivación tendría un sentido más colectivo que individual; igualmente este autor destaca el hecho de que en los manuales parece contemplarse la motivación como intrínseca o extrínseca, cuando se ha hallado, mediante entrevistas (Kember, Wong y Leung, 1999 en Kember, 2000), que los alumnos consideraban que sus carreras debían estimular tanto el interés intrínseco por la materia como la relevancia para su futura trayectoria profesional, y las transcripciones, tal como señala Kember (2000) no parecían mostrar incompatibilidad entre ambas motivaciones, es decir, que un tipo de motivación no excluía la otra (algo que contradice el supuesto de que la presencia de motivación extrínseca disminuye la motivación intrínseca), o dicho de otra manera, no exhiben una motivación por conseguir una titulación realizando el mínimo trabajo y esfuerzo posible.

enseñanza. De acuerdo con esta idea, Valle Arias et al. (1999) señalan que los enfoques superficial y profundo se encuentran muy relacionados con la intencionalidad del alumno por aprender de forma significativa o repetitiva, al margen de la valoración de los resultados de aprendizaje que realice el docente. Asimismo, el enfoque de logro presenta otra diferencia con respecto a los enfoques superficial y profundo: si bien estos últimos representan motivos y estrategias diferentes, propias y excluyentes, en el de logro lo que se define es el momento y el lugar en que se selecciona uno u otro enfoque en aras a obtener el mejor rendimiento posible; es decir, depende de un contexto específico de aprendizaje, siendo especialmente importantes los criterios de evaluación, por lo que puede estar temporalmente vinculado a un enfoque determinado en un momento dado, y en otras circunstancias, a otro enfoque. Respecto de la caracterización de las estrategias utilizadas, Ramsden (1992) señala que el enfoque superficial atiende cantidad sin calidad mientras que el enfoque profundo contempla calidad y cantidad.

No podemos finalizar este apartado sin hacer referencia a una cuestión que ha sido profusamente abordada y que hemos dibujado en forma de apunte con anterioridad, la consistencia de los enfoques a lo largo de diversos sistemas educativos.

3.2.5. Manifestaciones culturales y enfoques de aprendizaje

Richardson (1994) señala que Marton, al proponer la distinción entre enfoque superficial y profundo, habló de un fenómeno cultural y socialmente construido, algo que se había podido constatar con estudios llevados a cabo en Suecia, Reino Unido, Australia y Holanda (seguramente debido a la consistencia de metas en educación superior en estos países, en opinión de Richardson, 1994), pero no en países orientales, en los que se observaban algunos fenómenos que no confirmaban los mismos hallazgos que al respecto de los enfoques se iban constatando en diferentes lugares del mundo⁴²². En cualquier caso, tal como señala Richardson (1994), las influencias culturales se hacen más evidentes en el caso de las dimensiones ligadas al enfoque superficial. Esta cuestión, que sin duda suscitó un interés importante por cuanto ponía en duda algunos postulados básicos del modelo SAL, será abordada a continuación desde las diversas aportaciones que una serie de autores han ido realizando gracias a su particular motivación por la cuestión.

Respecto de los elementos que inicialmente llamaron la atención de los investigadores, cabe tener en cuenta varios aspectos. En primer lugar, se observó que convivía la consecución de elevados resultados académicos con un uso predominante del enfoque superficial⁴²³. En segundo lugar, algunos estudios, como el de Dahlin y Regmi (1997) no

⁴²² Watkins y Regmi (1990) señalan en este sentido que algunos autores (por ejemplo, Hui y Triandis, 1985; Poortinga, 1989) habían advertido del peligro de asumir que en Ciencias Sociales los hallazgos en una cultura pueden ser aplicables a otras culturas.

⁴²³ Kember (2000) señala que cuando llegó por primera vez a Hong Kong, le describieron a los alumnos como estudiantes pasivos que se apoyan en la memorización, que se resisten a las innovaciones docentes, que están intrínsecamente motivados, que poseen elevados niveles de motivación de logro, que invierten tiempo en su educación y que obtienen buenos resultados. La relevancia de esta descripción es que evidencia algo que en las muestras occidentales no se había evidenciado, a saber, que la memorización y el aprendizaje pasivo no están asociados con buenos resultados académicos. Por otro lado, Kember resalta la debilidad de tal descripción, y como

encontraron evidencia de la concepción del aprendizaje basada en la memorización y la reproducción que sí se encontró en países europeos⁴²⁴. Finalmente, fueron halladas en determinados estudios algunas evidencias de que conviven en algunos casos la intención de memorizar y de comprender⁴²⁵ (Marton, Dall'Alba y Kun, 1996)⁴²⁶, por lo que la dicotomía enfoque profundo/superficial no se adecuaba del todo a la población asiática (Kember, 1996). Asimismo, Hess y Azuma (1991) hallaron evidencia de que la comprensión se alcanzaba a través de la repetición y de la memorización⁴²⁷ (en Kember, 1996). Todo ello nos conduce a lo que se ha denominado la paradoja del estudiante chino⁴²⁸, que vendría a decir que “los estudiantes chinos utilizan estrategias ‘superficiales’ (repetición, memorización) pero con propósitos ‘profundos’ (comprensión)⁴²⁹” (Webb, 1997: 206), o lo que es lo mismo, en Occidente entendemos memorización y comprensión como procesos opuestos (Marton, Dall'Alba y Kun, 1996 en Torre Puente, 2007); tal como señalan Dahlin y Regmi (1997), la memorización es un proceso complementario que tiene lugar al mismo tiempo que se busca la comprensión o se accede a ella⁴³⁰. Kember (1996) señala que Tang (1991) consideraba que de las entrevistas realizadas a alumnos de Hong Kong se podía desprender la idea de que la memorización podría ser considerada desde dos categorías distintas: una profunda (utilizada cuando el alumno tiene intención de comprender pero los requerimientos, especialmente de la evaluación, requieren reproducción de los materiales) y una superficial (ésta se correspondería con la estrategia propia del enfoque superficial); una categorización similar⁴³¹ se obtiene en la investigación de Dahlin y Regmi (1997).

Respecto de algunas de las investigaciones que se han interesado por la cuestión, Marton, Dall'Alba y Tse (1992, 1996 en Marton, Wen y Wong, 2005), al constatar que los

veremos, se dispone a hallar algunas explicaciones que den cuenta de las interpretaciones que al respecto de alumnos asiáticos se habían estado realizando.

⁴²⁴ Más adelante abordaremos el estudio de las concepciones de aprendizaje y su relación con los enfoques de aprendizaje, por lo que ahora no nos detenemos en realizar aclaraciones.

⁴²⁵ Kember y Gow (1990 en Kember, 1996), como resultado de sus investigaciones con poblaciones asiáticas, dieron cuenta de un enfoque que no había sido localizado antes en el que los alumnos combinaban la intención de memorizar con la intención de comprender. En este enfoque, las tareas son definidas por el profesor, se persigue en primer lugar la comprensión y después se intenta memorizar el material.

⁴²⁶ Kember (2000) señala otros estudios: Hess y Azuma (1992), Biggs (1996), Gow et al. (1996), Watkins (1996).

⁴²⁷ En este caso, los procesos se invierten respecto del enfoque hallado por Kember y Gow (1990 en Kember, 1996).

⁴²⁸ Por cierto que en la ya citada publicación de Webb (1997), el autor usa la paradoja como medio para resaltar el hecho de que el enfoque superficial (representativo en su opinión de lo que sería una concepción no autorizada) conduce a buenos resultados. En la también comentada publicación en formato de respuesta de Entwistle (1997b), el autor recuerda que en el enfoque superficial la estrategia se orienta fundamentalmente a trabajar los elementos de forma aislada con la intención de reproducirlos en el mismo modo en que fueron memorizados, sin que medie la reelaboración ni la reestructuración, y que no es ésta la forma como la memorización es integrada en los enfoques profundos de los alumnos chinos, puesto que está sujeta a la intención de comprender.

⁴²⁹ Las comillas son de Webb.

⁴³⁰ Los autores recogen en su publicación algunas citas que ilustran esta cuestión.

⁴³¹ En concreto, ambas estrategias (denominadas memorización y aprendizaje literal) difieren en la profundidad así como en la extensión: algo que se aprende de memoria se comprende y podría ser enseñado a otros (algo que no ocurriría con el aprendizaje o la memorización literal); asimismo supone una extensión mayor de contenido que el que es recordado literalmente, que sería mucho más limitado. Por otro lado, el aprendizaje literal supone mayor consumo de tiempo y menores efectos temporales, es decir, se olvida antes.

alumnos chinos están más inclinados hacia la memorización y, sin embargo, obtienen éxito en sus estudios, se preguntaron a qué podía deberse esta circunstancia, que sin duda desafiaba el principio constatado en otras realidades de que el enfoque superficial no contribuye al logro de grandes resultados. Mediante entrevistas en profundidad, estos investigadores encontraron que ningún sujeto concebía la posibilidad de que la memorización se utilizara de forma exclusiva; de hecho, parecía que memorización y comprensión eran elementos constituyentes del proceso de aprendizaje. Los participantes diferenciaron asimismo entre memorización comprensiva (finalidad de consolidar, profundizar, condensar, etc.) y memorización literal (finalidad de retener); la primera de ellas podría seguir a la memorización literal o precederla. A este respecto, Marton, Dall'Alba y Tse (1993, en Webb, 1997) señalan que “se halló una distinción *dentro de* la memorización más que *entre* memorización y comprensión. Estos resultados nos permiten ver que la práctica tradicional asiática de repetición o memorización puede tener diferentes propósitos. Por un lado, la repetición puede asociarse con el aprendizaje mecánico y literal. Por otro lado, la memorización a través de la repetición puede ser usada para intensificar y desarrollar la comprensión. Si la memorización es entendida de esta última forma, la paradoja del aprendizaje chino está resuelta”⁴³² (citados por Webb, 1997: 206).

Del mismo modo, en este estudio (Marton, Dall'Alba y Tse, 1992 en Kember 1996; Marton, Wen y Wong, 2005) se entrevistó a docentes y se halló que éstos diferenciaban la memorización mecánica de la memorización con comprensión así como hallaron evidencia de dos variantes de memorización con comprensión: en la primera, lo que había sido comprendido era posteriormente memorizado (al parecer esta forma se corresponde con la hallada por Kember y Gow, 1990 en la que la comprensión precede a la memorización) mientras que en la segunda la memorización era usada como estrategia para alcanzar la comprensión; en este sentido los entrevistados informaron de la lectura y la repetición iterada de textos mientras alcanzaban o profundizaban en la comprensión, por lo que la comprensión era alcanzada a lo largo de un periodo de tiempo con la memorización precediéndola⁴³³. A este respecto, Entwistle y Smith (2002) señalan que la memorización podría vincularse con procesos de comprensión (por ejemplo, para familiarizarse con terminología no familiar o como un primer paso para la comprensión), si bien matizan que esto no es exclusivo de alumnos asiáticos⁴³⁴.

Por otro lado, con el fin de averiguar cuál es el patrón temporal de las estrategias implicadas en el aprendizaje, Marton, Wen y Wong (2005) entrevistaron⁴³⁵ a 20 alumnos en dos momentos distintos (a los tres meses y a los dieciocho meses de iniciar los estudios universitarios). Lo que los investigadores hallaron es que entre la primera y la segunda entrevista se había producido un cambio: de ver los procesos de memorización y

⁴³² Las cursivas son de Marton et al. (1993).

⁴³³ Respecto de cómo emana la comprensión de la memorización literal es uno de los problemas a resolver, si bien Marton, Wen y Wong (2005) señalan que varios alumnos declararon que es difícil recordar cosas que se memorizan de forma literal.

⁴³⁴ Los autores refieren un estudio de Entwistle y Entwistle (2001) en el que se encontró que alumnos británicos combinan memorización y comprensión, al menos para la preparación de exámenes finales.

⁴³⁵ En este estudio de corte fenomenográfico, las entrevistas se concentraban fundamentalmente en averiguar cómo abordaban el estudio los alumnos así como conocer sus percepciones acerca de lo que es aprendizaje, comprender o memorizar así como el modo como lo experimentaban.

comprensión en secuencia, los alumnos habían pasado a verlos de forma simultánea, y parece ser que el volumen de material o contenido que debía trabajarse parecía intervenir en este aspecto. Esta progresión es descrita por Watkins (1994 en Kember 1996) tras realizar un estudio con alumnos de educación secundaria. Este investigador establece una secuencia de estadios por los que los alumnos transitan: inicialmente su intención es la de tener éxito a través de la reproducción, memorizándolo todo, sin embargo, a medida que progresan en el sistema educativo se impone la necesidad de seleccionar aquello que puede ser memorizado, por lo que los alumnos pasan a un estadio de memorización de aspectos importantes. En un estadio posterior, los alumnos ven la importancia de comprender algo antes de comprometerse en procesos memorísticos, dado que contribuye a la retención. Un cuarto estadio refleja la intención de comprender y de alcanzar el éxito combinando comprensión y memorización, en el que los alumnos conocen el valor de la comprensión pero necesitan reproducir por motivos de evaluación.

En opinión de Kember (1996; 2000), el error estuvo en no considerar que la memorización podía estar acompañada de la intención de alcanzar la comprensión. La primera explicación que Kember (2000) proporciona, pues, para la paradoja atiende a este malentendido referido a la memorización, y a este respecto apunta tajantemente que “si el aprendizaje implica comprensión así como memorización no existe ni aprendizaje por memorización ni enfoque superficial” (2000: 105). La segunda explicación haría referencia al hecho de que los alumnos asiáticos perciben que lo que se les pide es que aprendan de memoria, o bien que es lo que las tareas de evaluación demandan⁴³⁶. En este sentido, la conclusión de Marton, Wen y Wong (2005) es que la memorización literal tiene un origen cultural, porque a los niños chinos se les pide que memoricen textos y poemas de memoria⁴³⁷, mientras que Kember (1996) apunta la influencia de las estrategias implicadas en la enseñanza de la escritura, que supone que cada palabra se representa por un único carácter o grupo de caracteres, lo que significa tener que memorizarlos y saber dibujarlos a través de un proceso de copia. La tercera y última posible explicación tendría que ver con la habilidad para el uso de la lengua inglesa por parte de los estudiantes de Hong Kong⁴³⁸. En definitiva, la paradoja se resolvería si uno está comprometido en un proceso de memorización sin sacrificar la comprensión y ambos tienen lugar de forma simultánea (Kember, 1996).

Todos estos hallazgos junto con el hecho de que el enfoque superficial no era tan robusto (estadísticamente hablando) como el enfoque profundo, llevó a Kember y Gow (1990) a realizar una serie de análisis procedentes tanto del análisis factorial del SPQ y del ASI

⁴³⁶ Esta explicación no hace referencia a un fenómeno exclusivo de la población asiática, sino a un fenómeno universal, tal como hemos veremos. Sin embargo, Kember (1996) resalta en este contexto las influencias culturales derivadas de la tradición Confuciana según la cual los alumnos chinos poseen una fuerte consideración por la autoridad: “tradicionalmente, se ha puesto un gran énfasis en la obediencia, la conducta apropiada, la formación moral, y la aceptación de las obligaciones sociales, en contraste con la falta de énfasis puesto en la independencia, la asertividad y la creatividad” (Ho, 1986 citado por Kember, 1996: 349).

⁴³⁷ Hess y Azuma (1991 en Marton, Wen y Wong, 2005) señalan que esta forma de aprendizaje mediante la memorización, con el fin de comprender en un momento posterior también es una práctica común en Japón (tal como señala Kember, 1996, la técnica es comúnmente utilizada en la enseñanza del significado de los caracteres propios de la escritura).

⁴³⁸ Aunque el inglés es formalmente la lengua de instrucción en Hong Kong, por ejemplo, por lo general se usa el cantonés, de modo que el uso del inglés es restringido, no disponiendo los alumnos de las mismas habilidades comunicativas en ambas lenguas.

como de entrevistas con alumnos, que les condujeron sostener que el enfoque superficial adoptaba en algunos casos una forma limitada o estrecha que no había sido localizada en muestras occidentales. En este sentido, el enfoque profundo podría ser descrito, en la muestra de Hong Kong, en los mismos términos en que se describió para muestras occidentales, sin embargo no ocurría lo mismo con los otros enfoques. Kember (1996; 2000) señala que algunos estudios presentan evidencia de que existen más variantes entre enfoques, lo que apoyaría la idea de un continuo definido por el peso concedido a la memorización o a la comprensión.

En los extremos del continuo se situarían los enfoques profundo y superficial, tal como han sido descritos hasta ahora. En el punto intermedio se situaría un enfoque equilibrado que representa la doble intención de comprender y de memorizar, y en el que la estrategia supone comprender de forma limitada aunque sistemática, intentando memorizar los detalles más importantes conforme se avanza en la comprensión⁴³⁹ (Kember y Gow, 1990). El continuo de enfoques de aprendizaje se describe a continuación: el enfoque profundo se representa por la intención de comprender junto con la estrategia ligada a la búsqueda de la comprensión; el enfoque intermedio 1 se vincula con la intención fundamental de comprender y la estrategia de memorizar para una tarea o prueba de evaluación después de haber alcanzado la comprensión (evidencias de este enfoque halladas por Tang 1991, en Kember 1996), el enfoque equilibrado recoge la intención es de comprender y memorizar, con dos estrategias alternativas, por un lado la de perseguir la comprensión y después comprometerse con la memoria (Kember y Gow 1990) y por otro lado la de repetir y memorizar para alcanzar la comprensión (Hess y Azuma, 1991), si bien parece ser que Marton, Dall'Alba y Tse (1992) encontraron evidencia de ambas estrategias (en Kember 1996); el enfoque intermedio 2 se define en base a la intención fundamental de memorizar con el uso de la estrategia de alcanzar una comprensión limitada como ayuda para la memorización (por ejemplo, Tang, 1993), y finalmente el enfoque superficial se derivaría de la intención de memorizar sin comprender usando la estrategia de memorización literal.

3.2.6. Incidencia de los enfoques

Conocida la influencia del enfoque profundo sobre la calidad del aprendizaje, es lógico que se hayan realizado numerosos estudios orientados a conocer cuál es la incidencia de este enfoque en el alumnado universitario, algunos de ellos en nuestro país. Si bien esta cuestión resulta interesante, sólo nos haremos eco de algunas de estas investigaciones puesto que entendemos que la relevancia se encuentra íntimamente ligada a la posibilidad de intervenir en el contexto que nos es propio, y por ello puede resultar poco funcional conocer la incidencia en contextos lejanos.

En primer lugar destacamos un estudio⁴⁴⁰ llevado a cabo por Gow y Kember (1990), con el objetivo de determinar hasta qué punto la enseñanza superior promueve estudiantes

⁴³⁹ La habilidad para la lengua inglesa correlacionaba significativamente con este enfoque (Kember y Gow, 1990) de modo que este enfoque prevalecía más entre aquellos sujetos con menor habilidad en lengua inglesa (en Kember, 1996).

⁴⁴⁰ Realizado en Hong Kong, mediante metodología cualitativa (entrevistas en profundidad) y cuantitativa (SPQ) con una muestra de aproximadamente mil alumnos de primer y último curso.

independientes⁴⁴¹. Los resultados mostraron, por un lado, que el incremento en el interés por los estudios crece a medida que los alumnos progresan en su carrera académica y, por otro lado, parece substituirse progresivamente el enfoque superficial por el enfoque profundo⁴⁴². Respecto de las explicaciones que puedan contribuir a determinar por qué la enseñanza superior no contribuye a que los alumnos sean independientes, Gow y Kember (1990) señalan que los resultados de algunos estudios muestran que los alumnos no cambian sus concepciones acerca del objeto de estudio, manteniendo sus ideas previas⁴⁴³ (por ejemplo Dahlgren, 1984, o Johansson et al, 1985; McDermott 1984, en Gow y Kember 1990).

En nuestro país, como decíamos, se han realizado algunos estudios al respecto de la incidencia de los enfoques, si bien suelen plantear algún objetivo añadido. Por ejemplo, en referencia a los enfoques que adoptan los universitarios españoles, Abalde et al. (2001) realizaron una investigación⁴⁴⁴ con el fin de determinar cuáles son los perfiles de aprendizaje de los estudiantes españoles en comparación con los estudios realizados en otros contextos, y encontraron que, en términos globales, la media más alta es la del enfoque profundo, seguida por el enfoque superficial y por el enfoque de alto rendimiento, si bien se producen diferencias entre universidades y titulaciones. Por su parte, García Berbén et al. (2005) realizaron un estudio⁴⁴⁵ con la finalidad de conocer la incidencia de los enfoques, así como de determinar si pertenecen a un continuo. Lo que los investigadores encuentran es que el alumnado dice estar motivado de forma más profunda que superficial, si bien utilizan estrategias profundas y superficiales indistintamente, así como que más de la mitad del alumnado no posee un enfoque definido, con bajos porcentajes de alumnos que adopten de forma exclusiva uno u otro enfoque, algo que en opinión de los autores corroboraría los resultados de Kember (1996). Finalmente, Valle Arias et al. (1997; 2000) realizaron un estudio⁴⁴⁶ para conocer los tipos de enfoques de los alumnos de la Universidad de La Coruña, y lo que encuentran son dos grupos diferenciados en función del tipo de enfoque que adoptan de forma preferente, así como un grupo de alumnos que no encaja en ninguno de

Las entrevistas se realizaron a ocho alumnos de cada departamento y tenían como foco cuestiones como la motivación e intereses del alumno, los enfoques de aprendizaje, el uso de una segunda lengua en el estudio, las estrategias de evaluación, etc.

⁴⁴¹ Un estudiante independiente es aquel que adopta un enfoque profundo, es decir, un alumno al que su interés por la materia le conduce a buscar la comprensión y los significados personales; el alumno que adopta un enfoque superficial intenta memorizar elementos de un contenido definido por otros. En este sentido la adopción de un enfoque profundo es visto como un requisito para ser un estudiante independiente, si bien tal como señalan los autores existen más condicionantes. Por cierto, que en el estudio se revela que los alumnos prefieren la enseñanza tal como tenía lugar en la educación secundaria, al ser más interactiva (esto concuerda con hallazgos de Biggs, 1989). Más adelante nos haremos eco de las críticas que, al respecto de la enseñanza en educación superior, se han vertido (y se siguen vertiendo).

⁴⁴² Gow y Kember (1990) sostienen que otros estudios han mostrado resultados similares, por ejemplo Biggs, 1987; Harper y Kember, 1986; Watkins, 1982; Watkins y Hattie, 1981 (en Gow y Kember, 1990). Sin embargo, en un estudio llevado a cabo por Muñoz San Roque, Prieto y Torre Puente (2012) no se halló relación significativa entre enfoque profundo y curso.

⁴⁴³ Ilustraremos más adelante esta cuestión, al abordar el estudio de las concepciones de los alumnos.

⁴⁴⁴ Contaron una muestra de 2768 alumnos de primer y último curso de cinco titulaciones y cinco universidades españolas. Se utilizó la primera versión del SPQ.

⁴⁴⁵ La muestra estaba formada por 215 alumnos de Educación.

⁴⁴⁶ La muestra estuvo compuesta por 614 sujetos y se utilizó la primera versión del SPQ así como el Cuestionario de Metas Académicas y un instrumento construido *ad hoc*.

ellos, que representaría, en términos de estos autores una “tendencia a evitar la motivación y la implicación del estudiante en el aprendizaje tratando en todo momento de esforzarse lo menos posible” (1997: 54).

3.2.7. Enfoques y resultados

El estudio de Marton y Säljö (1976) mostró una correlación entre el nivel de procesamiento del alumno y el resultado de aprendizaje logrado, de modo que quienes utilizaron un enfoque profundo consiguieron un mejor recuerdo del contenido del artículo y quienes utilizaron un enfoque superficial obtuvieron peores resultados en el recuerdo del contenido del artículo⁴⁴⁷. A este respecto, Entwistle y A. Entwistle (1991: 206) señalan que “parece claro que la adopción de un enfoque profundo constituye la influencia crítica en el nivel de comprensión alcanzado”. Sin embargo, cabe señalar la apreciación realizada por Ramsden (1992): adoptar un enfoque superficial impide lograr una comprensión, pero adoptar un enfoque profundo no la garantiza (otros aspectos, como una buena base de conocimientos previos, son necesarias). Por otro lado, es obligado reseñar que “cuando lo que mueve al aprendizaje es el deseo de aprender, sus efectos sobre los resultados obtenidos parecen ser más sólidos y consistentes que cuando el aprendizaje está movido por motivos externos” (Miguez, 2005 citado por Crespo y Martínez Lirola, 2008: 7).

En cualquier caso, en opinión de Marton (1979) el resultado de aprendizaje, descrito en términos cualitativos, contiene información acerca del proceso de aprendizaje llevado a cabo, de modo que “de lo que una persona ha aprendido podemos concluir cómo lo ha aprendido” (Marton, 1979: 605). Ya hemos señalado, de otra parte, la importancia que el conocimiento de esta relación entre enfoques y resultados de aprendizaje posee en relación con la mejora de la calidad de la docencia en educación superior. A este respecto, el informe *Student Approaches to Learning* (OCDE, 2003, en Muñoz y Gómez, 2005) concluye que existe relación entre los enfoques de aprendizaje y los resultados académicos en los países de la OCDE pese a las diferencias culturales y entre sistemas educativos y que por tanto las reformas educativas deben favorecer que el profesorado fomente la adopción de un enfoque profundo de aprendizaje. Asimismo, conviene tener en cuenta el papel que algunas variables de enseñanza poseen sobre los enfoques, si bien abordaremos esta cuestión un poco más adelante. En cualquier caso, queremos apuntar por ahora que al respecto del hallazgo, en algunas investigaciones, de que un enfoque superficial conduce en algunos casos a la obtención de buenas calificaciones, Morales Vallejo (2012) es del parecer que, como docentes, debemos tener en cuenta que si la adopción de un enfoque superficial lleva al éxito, se está garantizando su continuidad y mantenimiento en el futuro. En este sentido, existe una estrecha relación entre aprendizaje y evaluación (ésta mantendría o estimularía la adopción de un enfoque); de hecho, para Elton y Laurillard (1979), la forma más rápida de modificar el modo de estudiar de los alumnos es cambiando el sistema de evaluación.

Ramsden (1992) señala que tanto desde medidas cualitativas como cuantitativas, existe una relación entre el tipo de enfoque adoptado por el alumno y el resultado de su

⁴⁴⁷ Gibbs, Morgan y Taylor (1982) citan a algún autor que también halló esta relación entre el enfoque adoptado por el estudiante y su resultado de aprendizaje, como Svensson (1977).

aprendizaje⁴⁴⁸, si bien los resultados son más estables cuando se miden desde perspectivas cualitativas⁴⁴⁹. De acuerdo con esta apreciación, Torre Puente (2007: 216) sostiene que “la relación entre enfoques y rendimiento medido a través de notas es menos robusta que la existente entre enfoques y evaluación cualitativa de los resultados de aprendizaje”. Reseñamos a continuación algunas aportaciones en este sentido.

En relación con los resultados medidos en términos cuantitativos, Svensson (1977, en Ramsden, 1992) mostró relación entre el uso de enfoques profundo y la obtención de mejores calificaciones. La relación entre enfoque de aprendizaje y resultados ha sido hallada también, siguiendo a Ramsden (1992), en otros estudios, como Entwistle y Ramsden (1983), Watkins y Hattie (1981), Hounsell (1984), Schmeck (1983), Biggs (1987), Ramsden, Beswick y Bowden (1986). En cualquier caso, Kember et al. (1995) señalan que el resultado no es una variable dependiente pura debido a que algunas variables pueden afectar al enfoque adoptado⁴⁵⁰; por otro lado, en la relación entre enfoques de aprendizaje y resultados intervienen variables moduladoras⁴⁵¹, tal como exponemos a continuación. Para algunos autores (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2014), esto podría explicar las diferencias en los hallazgos de las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo al respecto de esta cuestión.

Por ejemplo, Kember et al. (1995), conscientes del papel de la carga de trabajo en la adopción de los enfoques⁴⁵², se interesan por la relación entre enfoque de aprendizaje, tiempo invertido en el estudio y resultados, por lo que llevan a cabo un estudio de caso⁴⁵³. En su investigación hallaron que el enfoque profundo sólo revierte en buenas calificaciones cuando se acompaña de trabajo suficiente, mientras que el uso del enfoque superficial (motivo y estrategia) y del enfoque de logro (estrategia) correlacionan positivamente con la

⁴⁴⁸ Pese a que numerosos estudios concluyen esta relación, otros en cambio no encuentran que ambas variables estén vinculadas (en López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2014).

⁴⁴⁹ Las calificaciones son una medida menos válida y fiable puesto que están sujetos a la adecuación en el diseño de las pruebas de evaluación, por ejemplo, podemos pensar que tratamos de evaluar la comprensión cuando en realidad no lo hacemos. A este respecto, López-Aguado y Gutiérrez-Provecho (2014) plantean la importancia de adecuar los procedimientos de evaluación de modo que valoren del modo más fiable posible el aprendizaje de los alumnos.

⁴⁵⁰ En su investigación se refieren a la naturaleza de la evaluación y la forma en que es percibida por los alumnos. Puesto que más adelante se aborda esta cuestión, no profundizaremos en el análisis de estas variables.

⁴⁵¹ Son diversas las referencias que hemos encontrado al respecto de esta cuestión, si bien no nos resulta posible adentrarnos en ellas, por lo que remitimos al lector interesado al resumen que realizan López-Aguado y Gutiérrez-Provecho (2014). En cualquier caso, queremos destacar que nos detendremos posteriormente en el análisis de alguna de estas variables, en particular, en el análisis de los factores de autorregulación vinculados al aprendizaje.

⁴⁵² Ya hemos señalado que algunos autores hicieron referencia a esta cuestión al contribuir a conceptualizar los enfoques de aprendizaje, aspecto al que también nos referiremos en breve. Por otro lado, los autores señalan que Lee (1991) encontró que los alumnos que usaban un enfoque profundo estaban mejor preparados para lidiar con la carga de trabajo sin sentirse estresados, al contemplar las tareas como un reto debido al interés intrínseco en la materia.

⁴⁵³ Con una muestra de 34 alumnos de Ingeniería Mecánica de la Universidad Politécnica de Hong Kong, la investigación se fundamentó en el uso del diario del alumno, que incluía el registro del tipo de actividad realizada así como del tiempo invertido. Para cada actividad se formulaban una serie de preguntas acerca del modo como ésta había sido abordada. Se utilizó asimismo el SPQ y un cuestionario para el docente que recogía información acerca del contenido a trabajar y del tiempo esperado para cada actividad.

asistencia a clase y con una elevada inversión de horas⁴⁵⁴ en el estudio, algo que se explica por la necesidad del alumno que adopta el enfoque superficial de conocer el modo como el docente define la asignatura así como por la ineficiencia del enfoque (se requiere mucho tiempo para memorizar). En nuestro país, López-Aguado y Gutiérrez-Provecho (2014) llevan a cabo una investigación⁴⁵⁵ gracias a la que determinan que el enfoque profundo no influye directamente sobre la calificación, sino que interviene a través del tiempo de dedicación del alumno, mientras que el enfoque superficial sí se vincula de forma directa con las calificaciones, y también con el tiempo de dedicación (puntuaciones altas en enfoque superficial se vinculan con menos horas de dedicación). Asimismo, los alumnos que adoptan un enfoque profundo invierten más tiempo en las tareas de aprendizaje que los alumnos que adoptan un enfoque superficial (algo que contradice el resultado del estudio anterior), y finalmente, los alumnos que adoptan enfoque profundo obtienen mejores calificaciones.

Otro estudio que han relacionado las calificaciones con los enfoques sería el realizado por Gijbels, et al. (2005) que encuentra que los alumnos que adoptan un enfoque profundo obtienen calificaciones más altas que los que alumnos que adoptan el enfoque superficial, si bien entre los alumnos que obtuvieron bajas calificaciones había alumnos con ambos enfoques, por lo que creen que no puede asociarse el enfoque profundo a un mejor rendimiento académico. Asimismo, en nuestro país se han realizado otras investigaciones que persiguen este objetivo. Por ejemplo, en una investigación⁴⁵⁶ realizada por Gargallo, Garfella y Pérez Pérez (2006), orientada a determinar la incidencia de los enfoques de aprendizaje en el rendimiento académico, se determina que existe una relación negativa entre enfoque superficial y rendimiento académico y relación positiva entre enfoque profundo y rendimiento, siendo significativas las diferencias en la mayoría de los casos⁴⁵⁷. Otra investigación⁴⁵⁸, realizada por De la Fuente et al⁴⁵⁹ (2008) muestra también relación entre enfoques y rendimiento académico, si bien las relaciones halladas son limitadas, y diferentes

⁴⁵⁴ Los autores destacan que es irónico que los alumnos usen el enfoque superficial como un atajo y que sin embargo acaben invirtiendo más tiempo en realizar las tareas.

⁴⁵⁵ La muestra quedó reducida a 154 alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de León.

⁴⁵⁶ Contó con una muestra de 545 alumnos de dos universidades públicas de Valencia.

⁴⁵⁷ Más adelante, Gargallo et al. (2012) encuentran que los estudiantes excelentes usan el enfoque profundo frente a los estudiantes medios, que se decantarían más que los primeros por el enfoque superficial, si bien sólo tenía poder predictivo (de forma significativa) la escala motivo superficial.

⁴⁵⁸ La investigación se llevó a cabo con una muestra de 579 alumnos de las titulaciones de Psicología, Psicopedagogía y Magisterio de tres universidades europeas.

⁴⁵⁹ Los autores elaboran un modelo que recoge rasgos del modelo 3P de Biggs (2001) así como del modelo de Zimmerman y cols. (1997). El modelo se denomina DIDEPRO, acrónimo de los momentos de diseño, desarrollo y producto, y concede importancia a la regulación del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje. Según los autores (2008: 705), este modelo realiza tres aportaciones al modelo de Biggs (2001): a) incluye explícitamente la influencia del proceso de enseñanza en los tres momentos (presagio, proceso y producto), b) divide la etapa proceso en dos fases interrelacionadas (diseño y desarrollo) y c) explicita la influencia de la autorregulación del aprendizaje e incluye la regulación de la enseñanza. Tal como sostienen los propios autores, el modelo se acompaña de un instrumento denominado "Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje EIPEA" con ocho escalas destinadas a valorar diferentes aspectos por parte tanto del alumnado como del profesorado. En su publicación pueden descubrirse más detalles del modelo y del instrumento.

según la universidad⁴⁶⁰. En cualquier caso, existen otros estudios que también indican esta relación, y que han sido conducidos por Cano (1996, en Gargallo et al., 2010) o Valle Arias et al. (2000).

Ya hemos señalado al respecto de la fenomenografía, que el aprendizaje se entiende como el cambio o la progresión de unas concepciones a otras⁴⁶¹, por lo que desde esta perspectiva se han estudiado los resultados de aprendizaje de los alumnos. Así, Prosser y Millar (1989, en Entwistle y Entwistle, 1991; Ramsden, 1992), analizaron las relaciones entre enfoque y resultado en alumnos de Física de primer curso; para Ramsden (1992), el interés de este estudio está en el hecho de que se interesa por el cambio en las concepciones que, de los fenómenos, realizan los estudiantes. Lo que los investigadores hallaron es que existe relación causal entre enfoque y nivel de comprensión alcanzado; en concreto, mostraron que la posibilidad de desarrollo y cambio de concepciones estaba relacionado con la adopción de un enfoque adoptado: los alumnos que adoptaron enfoques profundos tenían más probabilidad de cambiar sus concepciones y por tanto de desarrollar concepciones más sofisticadas, mientras que se evidenció que era menos probable que los alumnos que habían adoptado un enfoque superficial consiguieran una concepción de alto nivel acerca de los fenómenos, manteniendo concepciones inadecuadas. En este sentido, Dahlgren (1984) atribuye el no cambio de concepción al enfoque superficial inducido por elevadas cargas de trabajo.

Finalmente, cabe considerar los resultados de corte afectivo, sin duda menos tangibles pero relevantes para el proceso experimentado por el alumno. A este respecto Biggs (1987) informa de que el enfoque superficial se vincula a un elevado grado de insatisfacción mientras que el profundo se asociaría a altos niveles de satisfacción con la propia actuación, cuestión que corroboran De la Fuente et al. (2008). Por su parte, Marton (1992, en Torre Puente, 2007) y Ramsden (1991 en Ramsden 1992) señalan que el enfoque superficial se asociaría a resentimiento, depresión y ansiedad, así como a actitudes negativas hacia el estudio, mientras que el enfoque profundo se vincularía a una sensación de bienestar ligada a la consecución de logros y retos, motivo por el que los alumnos que adoptan un enfoque profundo se adaptan mejor a las demandas de la educación superior. Respecto a las posibles explicaciones de estas evidencias, Svensson (1977, en Ramsden, 1992) señala que los alumnos que adoptan un enfoque profundo encuentran el material más interesante y fácil de comprender, de modo que están más dispuestos a invertir un tiempo en la tarea, mientras que desde un enfoque superficial el material es considerado algo tedioso, y se percibe que la tarea está poco recompensada, por lo que el uso de este enfoque conduce a postergar y retrasar la realización de las tareas, lo que significa que el alumno invierte menos tiempo y tiene menos probabilidad de éxito.

⁴⁶⁰ Los autores remarcan una limitación del estudio en cuanto a la evaluación y la forma como se ha llevado a cabo.

⁴⁶¹ En este punto recordamos las apreciaciones realizadas por diversos autores al respecto de cómo progresan los alumnos en sus estudios sin haber cambiado en muchas ocasiones las concepciones originales relativas a algunos fenómenos desde su incorporación a la educación superior (por ejemplo, Dahlgren, 1984; McDermott, 1984 y Johansson et al., 1985 ambos en Gow y Kember, 1990).

a) La taxonomía SOLO

Ya hemos señalado que uno de los aspectos relevantes de la perspectiva SAL es la relación entre enfoques de aprendizaje y resultados académicos, y en particular Biggs era partidario de evaluar los resultados de aprendizaje desde un punto de vista cualitativo, motivo por el que desarrolló en el año (Biggs, 1979) una taxonomía denominada SOLO (acrónimo de *Structure of Observed Learning Outcome*, es decir, Estructura de los Resultados de Aprendizaje Observados), que se definiría como “una forma sistemática de describir cómo la actuación del estudiante crece en complejidad a medida que se dominan diversas tareas académicas” (Biggs, 1996b: 351). Siguiendo a Dahlgren (1984), esta propuesta deriva tanto de los estadios de desarrollo cognitivo de Piaget como de la teoría del procesamiento de la información, y representa un intento de realizar una clasificación empírica de niveles de resultado.

Esta taxonomía muestra un continuo de niveles de comprensión⁴⁶², de modo que “a medida que aumenta el nivel de comprensión requerido aumenta también la complejidad de los procesos cognitivos implicados” (Prieto, 2004: 131). La taxonomía refiere tanto cambios cuantitativos (en términos de mayor cantidad de detalles) como cualitativos (en términos de integración de los detalles en un modelo más amplio y estructurado), presentándose en los tres niveles inferiores los cambios cuantitativos y en dos los superiores, los cualitativos (Biggs, 2005). De este modo se puede afirmar que esta jerarquía presenta, de alguna manera, una distinción entre un aprendizaje cuantitativo y un aprendizaje cualitativo.

Los cinco niveles⁴⁶³ jerárquicos de la taxonomía SOLO son descritos a continuación gracias a las aportaciones de diversos autores (Biggs, 1979; Dahlgren, 1984; Biggs 1996b; Prieto, 2004; Biggs, 2005):

1. Preestructural: la respuesta es irrelevante, resulta simple o está contenida en la misma demanda o pregunta; el alumno no comprende.
2. Uniestructural: sólo hay un fragmento de información pertinente, se incluyen generalizaciones en términos de ese único aspecto, que puede conducir a contradicciones o alteraciones, y simplificándose en exceso el tema; se ha producido una comprensión nominal.
3. Multiestructural: hay varios fragmentos de información pertinentes pero son tratados de forma separada, no están organizados, y las conclusiones son precipitadas; la comprensión representa saber algo.

⁴⁶² Lucas (1996) ve cierto paralelismo entre los niveles de la taxonomía SOLO y los establecidos en el estudio de Marton y Säljö (1976). El mismo Biggs (2001) considera que su taxonomía es compatible con la categorización realizada por los investigadores suecos, si bien considera que SOLO se relaciona con situaciones más generales que la categorización del estudio de 1976, propia de una tarea más específica. Entendemos que Dahlgren (1984) no comparte esta opinión, pues señala que la gran bondad de la taxonomía SOLO, a saber, su posibilidad de aplicación a situaciones diversas, es al mismo tiempo su debilidad, pues las diferencias en la calidad del aprendizaje serían sólo representativas o aplicables a esa situación de aprendizaje en particular.

⁴⁶³ Pueden verse algunos ejemplos de la aplicación de la taxonomía SOLO en Biggs (1996b). Por otra parte, Prieto (2004) presenta una propuesta de indicadores relativos a los cinco niveles con el fin de facilitar su uso. Estas aportaciones nos han servido para realizar la evaluación cualitativa de los resultados de aprendizaje en nuestra experiencia.

4. Relacional: desde un concepto se integra la información o una colección de datos en un todo, y se incluyen conclusiones extraídas del análisis realizado, hay proceso inductivo, y se realizan generalizaciones relacionadas con un contexto experimentado; comprensión como apreciación de relaciones.
5. Abstracto extendido: se recurre a conceptos abstractos y a ideas teóricas para dar una explicación o respuesta completa y formal, hay proceso inductivo y generalizaciones vinculadas a contextos no experimentados; comprensión como transferencia, con carácter metacognitivo; se trascienden los principios existentes.

Collis y Biggs (1982) señalan que “las respuestas son progresivamente mejores en calidad. La primera no es incorrecta pero no dice nada acerca de la calidad del aprendizaje: podría haberla proporcionado un alumno que no hubiera aprendido nada en esa clase. La segunda presenta un hecho relevante, el tercero varios; ninguno proporciona una adecuada explicación. La cuarta respuesta proporciona una explicación lógica e interconectada, pero tal como la quinta respuesta revela, podría ser una sobregeneralización incorrecta. La quinta respuesta considera todos los aspectos, incluidos algunos que no hayan sido vistos en la clase (introduce principios abstractos generales que cubren tanto esa situación como otras, y se consideran posibilidades alternativas implicadas en la pregunta” (en Dahlgren, 1984: 32-33). Por otro lado, Biggs (2005) sostiene que todos los niveles están relacionados: el multiestructural es el uniestructural al que se añade algo más (datos), el relacional actúa sobre el multiestructural aportando una reestructuración conceptual de los componentes y el abstracto extendido da un paso más al suponer la generación de principios, teorías, etc.

Finalmente, Biggs (1979) relacionó los cinco niveles de SOLO con las tres dimensiones de los procesos de aprendizaje, de modo que la estrategia propia del enfoque superficial produciría resultados de hasta el nivel 3 de SOLO, mientras que la estrategia propia del enfoque profundo, podría producir resultados 4 o 5 de SOLO. Finalmente, dado que la dimensión de logro es dependiente del contexto, si el sujeto percibe que la mejor forma de obtener las máximas calificaciones deviene produciendo los niveles más elevados de SOLO, lo hará.

3.2.8. Una aproximación a la intervención sobre los enfoques de aprendizaje

Ya hemos señalado al principio de este capítulo que el modelo SAL remite de forma directa a la toma de decisiones para la mejora de la calidad de la educación superior, un aspecto sobre el que hemos centrado nuestra atención. Si bien abordamos esta cuestión de forma postergada, los intentos por intervenir y modificar los enfoques de aprendizaje tuvieron lugar inmediatamente después de conocerse la relación entre enfoques de aprendizaje y resultados; asimismo cabe tener en cuenta que en los primeros estudios se estableció que la adopción por parte del alumno de un enfoque determinado guardaba relación con su percepción de las demandas de la tarea. A este respecto Gibbs, Morgan y Taylor (1982) se plantean de forma muy conveniente “si es posible influir en el enfoque de aprendizaje del alumno o su concepción de la tarea de aprendizaje, con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje” (1982: 132). De forma general, puede responderse, siguiendo a Ramsden (1992) que, si bien el enfoque superficial puede inducirse desde la evaluación, la influencia sobre el

enfoque profundo proviene de otras variables del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como se ha revelado desde el estudio del contexto de enseñanza, que más adelante abordaremos, por ejemplo, la buena enseñanza y la libertad tanto en la elección de contenidos como en la forma de aprender.

Por otro lado, entendemos que el interrogante que acabamos de apuntar permitió conocer y estudiar otras variables ligadas a los enfoques de aprendizaje, generándose de este modo un corpus relevante de influencias que sin duda contribuye a acrecentar la relevancia del modelo SAL. Así pues, procedemos a describir algunos intentos por intervenir sobre los enfoques de aprendizaje, dos de ellos contextualizados en estudios de Educación⁴⁶⁴.

Tras la investigación de 1976, se da forma a la idea de intentar inducir un enfoque profundo mediante la provisión de pistas acerca de cómo proceder en el aprendizaje, algo que los investigadores suecos sometieron a prueba en otro estudio del mismo año (1976 en Marton y Säljö, 1984; Ramsden, 1992), en el que asignaron aleatoriamente a los sujetos a un grupo experimental y a un grupo control. El recurso utilizado para inducir un enfoque profundo adoptó la forma de preguntas, que el sujeto debía ir resolviendo a medida que leía⁴⁶⁵; justo después y al cabo de dos meses se llevó a cabo una prueba a los sujetos de ambos grupos, mientras que los efectos de la manipulación experimental se analizaron a través de entrevistas. Lo que se halló fue que el efecto sobre los alumnos a los que se inducía al enfoque superficial había sido bastante uniforme, mientras que para el grupo en el que se intentaba inducir el enfoque profundo se produjeron dos respuestas diferentes: algunos adoptaron el enfoque profundo tal como esperaban los investigadores mientras que, para otros, la influencia de las preguntas había configurado “una forma extrema de enfoque superficial” (Marton y Säljö, 1984: 50), o como señala el mismo Ramsden, estos alumnos inventaron un modo de responder a las preguntas sin comprometerse con el texto, concentrándose en memorizar ciertas partes. Las preguntas, en lugar de concebirse como un medio, se percibieron como una finalidad en sí mismas. Los autores se encontraron con otro resultado inesperado, además del ya señalado: el grupo que obtuvo mejores resultados fue el grupo control. La explicación que los investigadores proporcionaron a este fenómeno es que los alumnos se adaptaron a las demandas del contexto, que fueron interpretadas en términos de una tarea mecánica, trivial y de carácter predecible, frente a la que no adoptaron una forma reflexiva de trabajar. En este sentido, las preguntas generaron expectativas acerca de la forma como debía resolverse la tarea para cumplirla con éxito.

Un estudio llevado a cabo por Säljö (1975, en Marton y Säljö, 1984) pretendía eliminar la influencia de tales expectativas. En él se solicitó a dos grupos de alumnos que leyeran un texto de educación y que contestaran a una serie de preguntas después, si bien para cada

⁴⁶⁴ Ambas investigaciones (Dart y Clarke, 1991; Gordon y Debus, 2002) apuntan al hecho de que los enfoques pueden alterarse realizando modificaciones en el contexto de enseñanza. Qué duda cabe que ambos trabajos han ejercido una importante influencia en la concepción de nuestra propuesta. Por otro lado, López-Aguado y Gutiérrez-Provecho (2014) señalan otras investigaciones que han encontrado que la metodología posibilita intervenir sobre los enfoques, así como estudios que no han encontrado tal relación.

⁴⁶⁵ Marton y Säljö (1984) señalan que las preguntas son del tipo de preguntas que se suelen hacer los alumnos que adoptan un enfoque superficial mientras leen un texto. En concreto, los alumnos debían leer tres capítulos; las preguntas se introdujeron después del segundo.

grupo las preguntas fueron diferentes: a unos sujetos se les realizaron preguntas de corte factual y a otros se les proporcionó una serie de preguntas ligadas a la posibilidad de razonar. Lo que sucedió fue que resultó posible alterar los enfoques, si bien parece que fue más fácil inducir un enfoque superficial. En cualquier caso, los autores señalan que sólo la mitad de los alumnos interpretaron las demandas de la tarea en la forma pretendida.

Ramsden (1992) refiere un intento similar en Australia (Ramsden, Beswick y Bowden, 1986) con resultados también parecidos, incrementándose la adopción de enfoque superficial, porque al parecer los sujetos percibieron que debían retener una gran cantidad de información. Los investigadores concluyen que los efectos sobre el aprendizaje fueron los opuestos a los que se pretendían debido a que los alumnos vieron algo distinto. Ello nos remite a la cuestión de la percepción del contexto de enseñanza, sin duda relevante, tal como veremos.

Bajo el supuesto de que se puede incidir sobre los enfoques de aprendizaje, Dart y Clarke (1991) diseñaron una experiencia encaminada a incrementar la comprensión del proceso de aprendizaje en alumnos de educación⁴⁶⁶, centrando su atención en su propia experiencia de aprendizaje⁴⁶⁷. En el estudio que realizaron, examinan los enfoques de aprendizaje de alumnos antes y después de utilizar una forma concreta de enseñanza que incluía negociación del currículum, discusiones con iguales, contratos de aprendizaje, reflexión crítica, coevaluación y autoevaluación. Lo que encuentran estos investigadores es que el enfoque profundo aumenta; de forma más específica, un grupo de alumnos considera que aunque el esfuerzo es considerable, merece la pena, y creen que la experiencia contribuirá de forma positiva a su práctica docente. Además, parece que la experiencia incrementa la consciencia acerca de la actividad metacognitiva, de modo que “ahora son más capaces de determinar habilidades y estrategias apropiadas a las demandas de la tarea y monitorizar su efectividad” (Dart y Clarke, 1991: 333). En todo caso, pese al optimismo, la experiencia no afectó por igual a todos los alumnos, y algunos manifestaron que la presión del resto de las asignaturas les dificultó la adopción de un enfoque profundo, y simplemente a otros no les agradó.

Más recientemente, Gordon y Debus (2002) se interesaron por los enfoques de aprendizaje, motivo por el que desarrollaron un trabajo⁴⁶⁸ encaminado a crear contextos de aprendizaje que pudieran animar a los alumnos a abandonar enfoques superficiales y adoptar enfoques profundos. De forma colegiada, los docentes usaron determinados métodos de enseñanza y evaluación; tales cambios, fundamentados en el aprendizaje basado en

⁴⁶⁶ En concreto, un grupo de 67 alumnos (en 4 grupos) que cursaban la asignatura “Psicología del aprendizaje y de la enseñanza”.

⁴⁶⁷ Cabe señalar que los autores manifiestan el hecho de que el contenido de la asignatura en el contexto de la cual tuvo lugar la experiencia estaba muy directamente relacionado con los enfoques de aprendizaje, lo que sin duda facilitó la relación entre objetivo de la experiencia y contexto en que ésta tenía lugar. Señalamos esto porque en nuestro caso no pudimos, por el contenido de la asignatura en el contexto de la cual desarrollamos nuestra experiencia, vincular con tal intensidad nuestros objetivos con nuestra práctica docente.

⁴⁶⁸ Los investigadores diseñaron y aplicaron un programa de intervención, con un diseño longitudinal y cuasiexperimental con tres medidas repetidas de variables dependientes no equivalentes con 3 cohortes de maestros de Educación Infantil en proceso de formación, en concreto eran 134 alumnos. Lo que los autores pretendían, además del objetivo señalado, es que la forma de trabajar se pudiera trasladar a su futura práctica docente así como contribuir a incrementar los sentimientos de autoconfianza.

problemas y en el aprendizaje cooperativo, se hicieron explícitos, así como las finalidades de la investigación; del mismo modo, durante las tareas los alumnos fueron animados a revisar sus enfoques de aprendizaje. Asimismo se proporcionó tanto al alumnado como a los docentes retroalimentación acerca del progreso respecto de las metas de la investigación, con el fin de influir sobre el proceso de autorregulación. Las tareas de evaluación también sufrieron modificaciones: los exámenes vieron reducida su importancia a favor de técnicas que suponían exposición por parte del alumno (orales o escritos), y en ellas la autoevaluación y la coevaluación tenían un papel importante y contribuían a la nota. Todo ello tenía como finalidad influir sobre las variables presagio del Modelo 3P de Biggs “en un intento de promover la percepción de estudiantes y docentes del contexto de aprendizaje como aquel en el que los enfoques profundos de aprendizaje son inequívocamente favorecidos” (Gordon y Debus, 2002: 487), haciéndose explícita la oportunidad para el cambio o incluso la necesidad del mismo. Los resultados⁴⁶⁹ mostraron cambios en los enfoques de aprendizaje en la línea deseada, es decir, disminuyó el uso del enfoque superficial (muy presente en las mediciones iniciales) y aumentó el uso del enfoque profundo cuando se compararon las cohortes. En relación a las conclusiones que obtienen los autores, se sostiene que la alteración de los contextos de aprendizaje influye sobre los enfoques de aprendizaje adoptados, puesto que en el caso del grupo de tratamiento el crecimiento del enfoque profundo fue mayor, así como la reducción del enfoque superficial se produjo antes. De todos modos, los autores señalan que existió contaminación del tratamiento a una de las cohortes dado que coincidía el profesorado, si bien no fue posible determinar cuáles fueron los efectos de tal contaminación.

A modo de conclusión respecto de esta cuestión, queremos recoger algunas reflexiones. Por una parte, Ramsden (1992) sostiene que los alumnos responden a la situación que perciben, que no es necesariamente la misma que nosotros hemos diseñado y que, debido a este salto entre nuestras intenciones como docentes y la percepción que del contexto tienen los alumnos, es probable que no pueda intervenir en la adopción de un enfoque profundo. Asimismo, se ha señalado que “no podemos preparar a los alumnos para el uso de enfoques profundos cuando el ambiente educativo les proporciona el mensaje de que el superficial será recompensado” (Ramsden, 1992: 64).

Por otra parte, Entwistle (1987) realiza algunas recomendaciones. En primer lugar, conviene considerar que “un enfoque profundo lleva tiempo; si se exige demasiado y muy rápidamente los alumnos se ven forzados a adoptar estrategias superficiales como *estratagema*” (Entwistle, 1987: 96). En segundo lugar, conviene mirar hacia los modos de actuar didácticamente hablando puesto que “las discusiones o un interrogatorio vivaz por parte del maestro, despiertan el interés, la reflexión, y por tanto, un enfoque profundo” (Entwistle, 1987: 96). En tercer lugar, se recomienda trabajar la adopción de un enfoque

⁴⁶⁹ Si bien la publicación revisada muestra únicamente los resultados cuantitativos, se utilizaron diversos instrumentos: el SPQ, la Escala de Eficacia Docente (Teacher Efficacy Scale, TES, de Gibson y Dembo, 1984), la subescala de logro perteneciente a la Escala Multidimensional y Multiatribucional de Causalidad (Multidimensional – Multiattributional Causality Scale, MMCS, de H. Lefcourt et al., 1978), entrevistas estructuradas con algunos alumnos, observación participante, y evaluación de los diarios de reflexión de los alumnos. Presentamos en otro momento los resultados referidos a la autoeficacia docente y a las atribuciones de causalidad.

profundo desde la reflexión de las estrategias de aprendizaje que se adoptan⁴⁷⁰, siempre conectado al trabajo que tiene lugar en el marco de las asignaturas, es decir, que la enseñanza del enfoque debe ser intencional, explícita y sistemática. Recordemos, sin embargo, que los enfoques no son habilidades que un alumno posee o no posee, sino que son inseparables del contenido y del contexto de aprendizaje, tanto en las percepciones pasadas como en las presentes (Ramsden, 1992). Finalmente, Biggs (1996a) es partidario de enseñar a los alumnos a usar el enfoque profundo, aunque reconoce que esto será del todo insuficiente (e ineficiente, entendemos) si el tipo de tarea y la forma como es presentada y evaluada estimula un enfoque de aprendizaje superficial.

3.2.9. Percepción del contexto de enseñanza-aprendizaje

Investigaciones diversas han mostrado la influencia del contexto sobre el aprendizaje aunque algunos estudios muestran que esta relación está mediatizada por la percepción de tal contexto por parte del alumno (Entwistle y Tait, 1990). El papel del contexto de enseñanza-aprendizaje constituye una variable esencial en esta aproximación al estudio del aprendizaje universitario, y tal como señala Ramsden (1992), sabemos que los alumnos responden a una situación percibida, que no es necesariamente la que nosotros hemos definido, diseñado o desarrollado, o lo que es lo mismo, es importante diferenciar entre los efectos del contexto tal como los prevería un agente externo a los efectos tal como el sujeto participante los percibe⁴⁷¹, tal como señalan Entwistle y Peterson (2004). Debido pues a que la percepción del contexto de aprendizaje constituye una parte de la experiencia de aprendizaje⁴⁷², se han realizado estudios con el fin de determinar sus efectos, motivo por el que nos haremos eco de algunas de las investigaciones más relevantes, que han mostrado relación entre éste y la adopción de determinados enfoques de aprendizaje (recordemos que éstos poseen carácter relacional, tal como sugiriesen Marton y Säljö, 1976).

La idea básica que subyace sería la de que si los alumnos adoptan enfoques diferentes en un contexto determinado, deben percibir ese contexto de formas también diferentes. Así, la evaluación de la percepción del contexto de aprendizaje se centra en la reacción del alumno a la totalidad del contexto⁴⁷³, y tiene un efecto sobre la calidad del aprendizaje a través de los enfoques adoptados: los alumnos tienen mejor desempeño no porque están

⁴⁷⁰ Gargallo, Suárez y Ferreras, (2007) corroboran la relación positiva entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Estos resultados, junto con los de los estudios que ellos refieren, apuntan a la necesidad de incluir en la metodología, y como parte de los contenidos, el trabajo de estrategias tales como los procesos reflexivos, el diálogo y aquellas herramientas cognitivas que permiten la gestión y uso de la información de forma que los alumnos puedan aprender a aprender mejor.

⁴⁷¹ En este sentido conviene además tener en cuenta un aspecto apuntado por Bereiter y Scardamalia (1989), que es el hecho de que a menudo los alumnos fallan en reconocer que se espera de ellos que aprendan algo por sí mismos, viendo su trabajo desde la necesidad de satisfacer al docente (en Entwistle y Smith, 2002).

⁴⁷² Ramsden (1979) sintetiza los hallazgos de diversos estudios preocupados por la percepción que los alumnos poseen acerca del contexto de enseñanza-aprendizaje si bien señala que ellos no se planteaba la existencia de una relación entre tales percepciones y el aprendizaje de los alumnos.

⁴⁷³ En este sentido se diferencia de la evaluación docente que se realiza de forma más específica, sobre una materia y un curso y que es habitual en las Universidades.

satisfechos con el programa o la asignatura sino porque la satisfacción relacionada con la asignatura conduce a mejor motivación y mejores estrategias de aprendizaje⁴⁷⁴ (Diseth, 2007).

Laurillard (1979) concluye de un estudio⁴⁷⁵ realizado que la explicación acerca de por qué un alumno adopta un enfoque de aprendizaje determinado se encontró cuando se les preguntaba por las percepciones del contexto en el que debían realizar la tarea, y ella presupone que esto se produce porque los alumnos interpretan las demandas de la tarea de forma diferente.

Por su parte, Diseth (2007) resalta que un problema a resolver es el relacionado con la causalidad, ya que, si bien los estudios han hallado correlación entre la percepción del contexto y los enfoques de aprendizaje, la literatura asume, por lo general, que la percepción influye sobre los enfoques, y no al revés (Kember y Leung, 1998 en Diseth, 2007). Sin embargo, ella recuerda que los enfoques no son simplemente el resultado de la percepción que los sujetos tienen del contexto, ya que han sido descritos como variables más o menos estables a lo largo de diversas situaciones (Riding y Raynor, 1998 en Diseth, 2007), por lo que “en consecuencia, es razonable asumir que los enfoques de aprendizaje pueden asimismo influir la evaluación-percepción”⁴⁷⁶ (Diseth, 2007: 189).

Uno de los primeros estudios que reveló la importancia de las percepciones de los sujetos fue el llevado a cabo por Fransson (1977, en Marton y Säljö, 1984; Ramsden, 1984; Entwistle, 1987), quien se interesó por conocer la relación entre los enfoques y la motivación, basándose en la premisa de que la motivación no es algo que uno crea sino algo que uno encuentra. Para ello, usó de nuevo tareas basadas en la lectura de textos, si bien procuró que el tema pudiera resultar interesante para uno de los grupos pero no para el otro⁴⁷⁷. Además, a uno de los grupos se les explicó que posteriormente deberían realizar una exposición oral acerca del texto, que sería grabada; en este sentido, el uso de la motivación venía determinado por el hecho de inducir miedo a hacer el ridículo. Tras la lectura, ambos grupos realizaron un escrito acerca de lo que recordaban del texto y rellenaron un cuestionario en el que se les preguntaba por el grado de interés en el tema así como por el grado de ansiedad experimentado. Lo que el investigador encontró es que no todos los estudiantes que “debían” estar motivados por el tema lo estuvieron y algunos de los que no “debían” estarlo, lo estuvieron, del mismo modo que no todos los sujetos percibieron amenaza en el hecho de ser grabados, pero algunos sí vieron amenaza en el hecho de tener que escribir todo lo que

⁴⁷⁴ A este respecto, Diseth (2007) señala que Entwistle (1989) remarcó que la investigación centrada en las relaciones entre percepción del contexto y enfoques de aprendizaje debería tener un mayor impacto en la revisión y la modificación del diseño de una asignatura así como en las prácticas docentes.

⁴⁷⁵ El propósito era el de determinar si el esquema profundo/superficial era aplicable a tareas basadas en la resolución de problemas. La muestra estaba formada por 31 alumnos de los estudios de Ciencias e Ingeniería, y se utilizaron entrevistas en las que se pedía a los alumnos que ‘enseñaran’ al entrevistador el problema planteado, cómo habían trabajado en la tarea y porqué lo habían hecho de tal modo, procurando que relacionaran el procedimiento con variables contextuales.

⁴⁷⁶ En un estudio llevado a cabo en nuestro país se propone precisamente que la adopción de un enfoque condiciona la percepción del alumno (De la Fuente et al., 2005).

⁴⁷⁷ Los grupos estaban formados por estudiantes de Sociología y de Pedagogía. El texto, acerca del sistema de evaluación en el Departamento de Educación, debía interesar más a los alumnos de Pedagogía que a los de Sociología, según la premisa de Fransson (1977).

recordaran. Los resultados de las entrevistas realizadas con posterioridad revelaron que las mayores influencias no se produjeron por las condiciones experimentales sino por cómo fueron percibidas por los sujetos. De forma más específica, cuando el investigador interpretó las condiciones de forma objetiva, no halló diferencias significativas entre la adopción de uno u otro enfoque, sin embargo cuando comparó los resultados de los enfoques adoptados considerando la percepción de las condiciones por parte de los sujetos, los resultados sí fueron significativos. Ello significa que no son las condiciones *per se* las que conducen a la adopción de un determinado enfoque sino la percepción de las mismas. Así, el interés por el artículo (no sólo por parte de alumnos de Pedagogía) se vinculó a la motivación intrínseca y a la adopción de un enfoque profundo mientras que la ansiedad (percibida también por algunos alumnos no sometidos a presión) se vinculó con el miedo al fracaso y por tanto con la adopción de un enfoque superficial. En definitiva, Fransson (1977) halló que la motivación intrínseca, la percepción de ausencia de amenaza y la ausencia de ansiedad se asociaban con la adopción de un enfoque profundo, mientras que la percepción de amenaza, la ansiedad y la ausencia de motivación intrínseca correlacionaban con el enfoque superficial, algo que contribuye a dibujar el esquema de condiciones necesarias para inducir enfoques profundos: fomentar la motivación intrínseca y reducir los factores que puedan conducir a la adopción de un enfoque superficial (ansiedad, amenaza o irrelevancia por el contenido).

Uno de los autores que más ha contribuido al estudio de esta variable, Ramsden (1979), se preguntaba cómo influía el contexto de aprendizaje⁴⁷⁸ en la forma como los estudiantes aprendían, al tiempo que mostraba su sorpresa por las pocas respuestas que se tenían al respecto, al haberse concentrado el estudio del aprendizaje en cuestiones puramente individuales. Para él, resultaba esencial hallar las relaciones entre los enfoques de aprendizaje y el contexto en el que el aprendizaje tiene lugar, motivo por el que Ramsden (1979) realizó un estudio entre los años 1978 y 1981 en el cual identificó las características de los ambientes de aprendizaje así como las percepciones de los estudiantes acerca de sus estudios y profesores, de seis departamentos diferentes de una Universidad británica, utilizando cuestionarios⁴⁷⁹ con alumnos de segundo curso de seis departamentos diferentes y realizando entrevistas semiestructuradas⁴⁸⁰ a 57 alumnos acerca de cómo abordaban sus tareas de aprendizaje así como se interesó por las valoraciones que realizaban acerca del

⁴⁷⁸ El mismo autor señalaba que por contexto o ambiente de aprendizaje se entendía “la enseñanza, la organización del curso, las materias, los métodos de los departamentos universitarios; esta definición excluye variables tales como la provisión de espacio para el estudio, el alojamiento residencial o las ayudas del docente” (Ramsden, 1979: 412).

⁴⁷⁹ Recordemos que para Ramsden (1984), el hecho de utilizar cuestionarios no altera el propósito de estudiar el aprendizaje desde la experiencia del sujeto, puesto que los constructos derivan de las entrevistas mantenidas con alumnos más que de un cuerpo preexistente de teoría.

⁴⁸⁰ Resulta interesante la reflexión que el autor realiza tras efectuar una rápida revisión de los estudios realizados sobre los contextos académicos: ¿saben los alumnos qué es un buen ambiente de aprendizaje?, que nos remite a cuestiones relacionadas con la fiabilidad. A este respecto él utilizó un cuestionario construido a partir de los resultados de las entrevistas realizadas a los estudiantes en las que se les preguntaba por las fortalezas y debilidades de sus asignaturas así como por sus enfoques en las tareas particulares de aprendizaje. Pese a ello, el mismo autor señala que las entrevistas permiten resaltar diferencias y aportar elementos comparativos que los cuestionarios no pueden reflejar (por ejemplo, las diferencias entre docentes de un mismo departamento o área disciplinar). Ramsden (1992) señala que las entrevistas fueron analizadas con base al proceso descrito en otros estudios: se identifican categorías descriptivas que son posteriormente revisadas por jueces independientes.

contexto de aprendizaje y por posibles diferencias en los enfoques es función de las áreas, docentes y tareas (en Entwistle, 1986; Ramsden, 1992). En las entrevistas se hizo patente que los alumnos poseían teorías implícitas acerca de las demandas dispares de diferentes disciplinas que dan muestra de las diferencias tanto en enseñanza como en evaluación en las diferentes áreas (Ramsden, 1992).

De tal estudio extrajo 8 dimensiones relacionadas con los contextos de aprendizaje⁴⁸¹ a las que los alumnos hacían referencia a lo largo de las entrevistas y que constituyen las 8 subescalas⁴⁸² del Cuestionario de Percepciones de Estudio⁴⁸³ (CPQ, Course Perceptions Questionnaire), a saber (Ramsden 1979, 1984):

1. Relación con los estudiantes⁴⁸⁴, es decir, grado de proximidad, de ayuda y de comprensión mostrada hacia las necesidades de los alumnos.
2. Compromiso con la enseñanza⁴⁸⁵, especialmente por lo que se refiere a la mejora, es decir, cuán preparados y competentes son los docentes.
3. Carga de trabajo, de presión o de demandas.
4. Métodos de enseñanza, referidos al grado de familiaridad o de formalidad de la enseñanza y del aprendizaje.
5. Relevancia vocacional o relevancia percibida de las asignaturas en relación con la trayectoria profesional.
6. Clima social entendido como la frecuencia y la calidad de las relaciones sociales y académicas entre los alumnos.
7. Claridad de metas y estándares.
8. Libertad en el aprendizaje o grado en el que los alumnos pueden organizar y realizar a su criterio el trabajo académico.

Los resultados de la investigación⁴⁸⁶ realizada por Ramsden (1979; 1981 en Ramsden, 1984; Entwistle, 1986) y por Entwistle y Ramsden (1981; 1983 en Ramsden, 1984; Entwistle, 1986) apuntan al hecho de que los alumnos contemplan el proceso de enseñanza y de aprendizaje de formas opuestas desde distintas áreas, de modo que podría decirse que cada departamento posee un sello distintivo, al realizar tipos de demandas diferentes así como al trabajar sobre la base de contenidos distintos. Este estudio mostró que era la percepción que los alumnos poseían sobre el contexto lo que se ligaba a las orientaciones de estudio, es

⁴⁸¹ Las cinco primeras dimensiones fueron, al parecer, las más consistentes con los datos obtenidos de las entrevistas.

⁴⁸² Estas 8 escalas quedan finalmente reducidas a 5: buena enseñanza, claridad de metas, adecuada carga de trabajo, evaluación ajustada y énfasis en la independencia (Lawless y Richardson, 2002). Por cierto, para Villa (2008), estas dimensiones se hallan muy relacionadas con las demandas del EEES, motivo por el que hemos procurado considerar estas variables, cuanto nos ha sido posible, en el diseño de nuestra experiencia.

⁴⁸³ Instrumento destinado a determinar cuál es la percepción de los contextos particulares de enseñanza. Posteriormente el instrumento pasó a denominarse Course Experience Questionnaire (CEQ). Tal como señala Richardson (2005), los estudios realizados demuestran que se trata de un instrumento fiable y válido para conocer las percepciones de los alumnos a lo largo de una diversidad de disciplinas y países, del mismo modo que parece ser igual de robusto para el contexto de la educación superior a distancia (Lawless y Richardson, 2002).

⁴⁸⁴ En una publicación posterior, Ramsden (1984) habla de "apertura hacia los estudiantes".

⁴⁸⁵ En una publicación posterior, Ramsden (1984) habla de "buena enseñanza".

⁴⁸⁶ El ASI (Approaches to Studying Inventory) y el CPQ (Course Perceptions Questionnaire) se administraron a 2208 alumnos de 66 departamentos diferentes.

decir, que es la percepción del ambiente académico, más que el ambiente en sentido estricto y objetivo, lo que influye sobre el aprendizaje (Trigwell y Prosser, 1991). Asimismo, los alumnos ponían de manifiesto la influencia que el estilo de los docentes ejercía sobre su deseo de aprender y sobre la forma como lo hacían. Algunas de las conclusiones obtenidas a este respecto son:

- Un clima de apoyo al aprendizaje aparece con mayor probabilidad, según los estudiantes, cuando el profesor muestra una cierta humildad antes que cuando actúa con arrogancia.
- Los alumnos enfatizan la importancia que el estilo de enseñanza y el compromiso con la docencia tiene sobre el interés que ellos muestran por la materia.
- En el caso de los departamentos con mayores puntuaciones de enfoque superficial, los alumnos expresaban actitudes más negativas hacia el estudio.
- El enfoque superficial está ligado a excesiva carga de trabajo percibida o a formas inadecuadas de evaluar que invitan a la memorización mecánica.
- La influencia de otras variables contextuales sobre el enfoque profundo se hizo evidente: buena enseñanza y libertad para elegir contenidos y la forma de aprender.

Lo que se encontró fue que la percepción de una elevada carga de trabajo así como de baja libertad o autonomía para el aprendizaje se vinculaba con una orientación reproductiva mientras que la buena enseñanza percibida⁴⁸⁷ y la mayor libertad o autonomía se asociaron con la orientación de significado.

Respecto de las áreas, Ramsden (1984) señala que el principal contraste se produjo entre las áreas de Ciencias y las de Artes: en el primer caso, las tareas de aprendizaje se definen como jerárquicas, lógicas, heterogéneas y gobernadas por reglas y procedimientos, mientras que en el segundo caso la percepción es la de que las tareas requieren de la interpretación, de la comparación y de la generalización, así como permiten una mayor autonomía y son más fáciles. En el estudio se hallaron los enfoques superficiales y profundo, expresados de forma diferente según las áreas⁴⁸⁸, por lo que Ramsden (1992) concluye que los enfoques de aprendizaje están determinados por las políticas y prácticas de los diferentes departamentos⁴⁸⁹.

Otra investigación⁴⁹⁰ llevada a cabo en Australia (1989, en Ramsden, 1992) conduce a perfilar tres conclusiones importantes: a) la percepción de la calidad de la enseñanza varía en función del campo disciplinar, b) las diferencias en las evaluaciones de los alumnos varían también dentro de las áreas y disciplinas, y c) dado que hay diferencias tanto en áreas como

⁴⁸⁷ En las entrevistas posteriores, la buena enseñanza era concebida como aquella que implicaba ajustar el material al nivel conveniente, presentarlo con un ritmo apropiado y con una estructura de metas lógica, proporcionar explicaciones junto con la facilitación de la comprensión y mostrar tanto entusiasmo como empatía (en Trigwell y Prosser, 1991).

⁴⁸⁸ Lucas (1996) señala que Watkins y Hattie (1981) encontraron que era más probable que los estudiantes de Arte mostraran interés intrínseco y adoptaran un enfoque profundo mientras que los estudiantes de Ciencias tendían a estar relativamente más motivados por preocupaciones vocacionales y tendían a adoptar un enfoque superficial.

⁴⁸⁹ Parece ser que Parsons (1988) administró en ASI y el CPQ a estudiantes de una institución de educación superior de Sudáfrica y confirmó las conclusiones de Ramsden y Entwistle (1981).

⁴⁹⁰ Utilizando el CEQ con una muestra aproximada de 4500 alumnos de áreas diferentes de 50 instituciones distintas.

dentro de ellas, cabría atender a nivel de departamento o de curso, atendiendo a las respuestas de los alumnos.

A modo de síntesis de estos estudios, Ramsden (1992) presenta de forma conjunta los rasgos de los contextos de aprendizaje que se asocian con uno u otro enfoque, como resultado de las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo. El enfoque superficial se ve alentado cuando: los procedimientos de evaluación enfatizan el recuerdo o la aplicación de procedimientos irrelevantes o bien cuando crean ansiedad, existen mensajes cínicos acerca de las recompensas, hay una excesiva carga de trabajo, pobre o ausente retroalimentación acerca del progreso del alumno, hay falta de independencia en el estudio y hay ausencia de interés en el conocimiento del objeto de estudio. Por otro lado, el enfoque profundo se ve promovido cuando la enseñanza y la evaluación requieren compromiso activo y a largo plazo en las tareas de aprendizaje, la enseñanza es estimulante y considera la relevancia del contenido para los alumnos, las expectativas se establecen claramente, se conceden oportunidades para escoger métodos y contenidos de trabajo y cuando existe interés en el contenido objeto de estudio. En ambos casos, los enfoques se ven promovidos si han existido experiencias educativas previas que han alentado el uso de ese enfoque (es decir, es un rasgo compartido por ambos enfoques, pero serían experiencias ligadas a uno o a otro enfoque, es decir, experiencias pasadas).

Entwistle y Tait (1990) realizaron una investigación⁴⁹¹ en la que mostraron las relaciones entre orientaciones de estudio, percepción del contexto de enseñanza y preferencias de los sujetos, por lo que puede decirse que los alumnos difieren en sus preferencias por diferentes formas de enseñanza; tal como señalan los autores “hay un paralelismo entre orientaciones de estudio y preferencias por distintos métodos de enseñanza y evaluación” (1990: 188). Por un lado, los alumnos que poseen una orientación hacia el significado tienden a percibir el contenido como relevante, manifiestan preferencias por un tipo de enseñanza que facilita el aprendizaje, prefieren una enseñanza que les rete, que explicita las relaciones entre el contenido y la vida real, que les permita expresar sus propias opiniones así como que les anime a realizar discusiones en grupos, prefieren asignaturas ligadas a intereses personales y que animen a leer textos vinculados con tales intereses, y prefieren evaluaciones que les permitan expresar sus propias ideas, mientras que los alumnos que muestran una orientación hacia la reproducción tienden a ver el mismo contenido de forma irrelevante, prefieren que se les proporcione información de la relación entre lo que se está enseñando y las pruebas de evaluación, prefieren docentes que les guíen acerca de qué notas tomar, que les planteen exámenes con preguntas ligadas a los apuntes de clase y que se clarifique el contenido de las lecturas, así como que se especifique qué lecturas realizar y qué temas se vinculan a las demandas de evaluación, y además no valoran las asignaturas en las que se enfatiza la comprensión. En resumen, los autores sugieren que los alumnos con orientaciones distintas tienden a definir la enseñanza de calidad de un modo que refleja tales orientaciones (Lawless y Richardson, 2002).

Pese a estos resultados, Entwistle, Meyer y Tait (1991) señalan que para alumnos que fracasan en sus estudios, rara vez se hallan vínculos entre percepción del contexto y orientación o enfoque (por ejemplo, Meyer, Parsons y Dunne, 1990), y por ello analizan de

⁴⁹¹ Se emplearon como instrumentos el ASI y el CPQ.

nuevo una serie de datos que habían recogido para un estudio previo (Entwistle y Tait, 1990) haciendo uso de una técnica estadística distinta⁴⁹². Lo que se encuentran es que efectivamente entre los alumnos más débiles académicamente hablando había incoherencias entre sus orientaciones de estudio y las percepciones del entorno de aprendizaje, en lo que se ha venido a denominar orquestaciones de estudio, que más adelante describimos.

Trigwell y Prosser (1991) publican un trabajo⁴⁹³ en el que ponen de manifiesto el hecho de que hasta la fecha se han analizado las relaciones entre percepción de ambiente de aprendizaje y orientaciones de estudio por un lado, y entre orientaciones de estudio y resultados de aprendizaje por otro lado, aunque no se ha buscado cuál es la naturaleza de la relación entre las tres variables; al respecto señalan que “la importancia de incluir los resultados de aprendizaje en tales estudios es que la mayor aspiración de la educación superior es producir resultados de aprendizaje de alta calidad” (1991: 253). Trigwell y Prosser (1991) presentan los resultados de dos estudios, de los que parecen deducirse resultados inconsistentes entre sí así como con algunas investigaciones previas: el primer estudio identifica relaciones entre el enfoque profundo y la calidad del resultado de aprendizaje pero no entre percepción del contexto y calidad del resultado de aprendizaje; también hallan relaciones entre orientaciones de estudio⁴⁹⁴ y percepciones del contexto, si bien este resultado es inconsistente con el hallado por Entwistle y Tait (1990) aunque sí es consistente con otros resultados obtenidos por los propios autores; el segundo estudio identifica relaciones sólidas entre las tres variables, algo que resulta ser consistente con las relaciones halladas (por separado) tanto por Entwistle y Ramsden (1983) como por Entwistle y Tait (1990), si bien no medían la calidad del resultado de aprendizaje. La conclusión de Trigwell y Prosser (1991) es que existe una evidencia razonable entre orientaciones de estudio y percepción del contexto, y alguna evidencia entre orientaciones de estudio, percepción del contexto y resultados de aprendizaje. Los autores también enfatizan la idea, ya constatada con anterioridad por otros autores, de que es la forma como se percibe el contexto la que influye sobre la adopción de un enfoque u orientación.

Un trabajo⁴⁹⁵ realizado por Entwistle y Entwistle (1991) orientado a conocer la forma como los alumnos habían intentado alcanzar la comprensión pone de manifiesto la existencia

⁴⁹² La técnica, denominada ‘unfolding analysis’ posibilita ubicar a los sujetos, individualmente, en un espacio común pero mostrando en qué dimensiones están más vinculados, y que permite ver, por ejemplo, la posición que ocupan los alumnos (por ejemplo, la distancia a la que se encuentran de las posiciones centrales). Tal como Meyer señala (1991: 301) “permite preservar tanto como sea posible la singularidad de una respuesta individual” y destaca que los estudios que han realizado este análisis a nivel individual no sólo aportan solidez al modelo SAL sino que además reconocen las diferencias cualitativas existentes entre sujetos dentro de un mismo contexto educativo. Los autores destacan el hecho de que tales resultados no habían sido obtenidos a través del análisis de cuestionarios ni de entrevistas.

⁴⁹³ Los instrumentos utilizados fueron el ASI, el CEQ, así como la taxonomía SOLO y un cuestionario sobre la evaluación de la enseñanza (Moses, 1982).

⁴⁹⁴ Presentamos los resultados haciendo uso de la terminología que utilizan los autores, quienes en algunos momentos hablan de enfoques de aprendizaje mientras que en otros hablan de orientaciones de estudio (si bien utilizan el instrumento referido a las orientaciones de estudio).

⁴⁹⁵ El estudio exploratorio se realizó a través de entrevistas semiestructuradas a 13 estudiantes que finalizaban sus estudios universitarios y el análisis de las respuestas escritas de 11 alumnos en su último curso. En las entrevistas se solicitaba a los alumnos que pusieran ejemplos concretos.

de diferentes concepciones⁴⁹⁶ o formas de comprensión⁴⁹⁷ que, en opinión de los autores, son similares a las concepciones de aprendizaje que han sido identificadas en diferentes estudios, y que describiremos más adelante. También mostraban las intenciones contrapuestas identificadas en las investigaciones acerca de los enfoques de aprendizaje (reproducir y comprender). En concreto, se pasaba de una idea de la comprensión como reproducción de las estructuras proporcionadas por el docente hasta la concepción de la comprensión como la transformación de tales estructuras en una estructura propia y personal. De nuevo, el papel del contexto se revela esencial, y tal como señalan los autores, “las variaciones dependían no solo de los sujetos, sino de las circunstancias particulares en que se requería la comprensión” (1991: 216); de forma específica, las tres dimensiones referidas a la comprensión (profundidad, amplitud y estructura) se vinculaban de forma muy directa con los procesos y estrategias adoptados, algo que afectaría posteriormente al grado de éxito del alumno en la resolución de las tareas de evaluación, de modo que la naturaleza de las preguntas afectaba a la forma de comprensión desarrollada⁴⁹⁸. En este estudio los autores se encuentran con algunos fenómenos ya observados en estudios anteriores, por ejemplo, con el hecho de que las preferencias por diferentes estilos de enseñanza se vinculan con los enfoques de aprendizaje (Entwistle y Tait, 1990).

Por otro lado, Kember et al. (1996), en un estudio similar pero con una muestra mayor⁴⁹⁹, se preocuparon por conocer cuál es la percepción de la carga de trabajo de los alumnos; los autores encuentran evidencias de una correlación positiva entre enfoque superficial y carga de trabajo percibida como elevada, mientras que el en caso de los alumnos que adaptan el enfoque profundo no se percibe la carga de trabajo como elevada. Por otro lado, la carga de trabajo no se corresponde con el número de horas de trabajo del alumnado ni con la carga impuesta por el currículum, por lo que la carga de trabajo no es un reflejo directo de ninguna de esas dos variables. El hecho de sentirse presionados o no por la cantidad de trabajo parece estar mediatizado por el interés del alumno en la tarea así como por el enfoque de aprendizaje. Sólo en un pequeño grupo de alumnos se constata relación

⁴⁹⁶ Tales concepciones se generaron en relación a tres dimensiones referidas a la comprensión (profundidad, amplitud y estructura).

⁴⁹⁷ Algunos de los rasgos atribuidos a la comprensión incluían la percepción de coherencia, de significado y de relación, algo que suponía un cierto grado de irreversibilidad de la comprensión y que proporcionaba confianza al alumno tanto para proporcionar explicaciones como para adaptar y aplicar las ideas de forma efectiva. Los autores señalan que es precisamente esta confianza la que para los alumnos suponía la mayor diferencia entre comprender y conocer. Por otro lado, los alumnos señalaban que comprender implicaba adoptar un compromiso activo con el material de aprendizaje así como una búsqueda de relaciones entre el material y los conocimientos o experiencias previas. Las dificultades, al parecer, denotaban una falta de marco general para aquello que debía ser comprendido, y lo que el alumno procuraba era básicamente crear una estructura propia que dotara de significado aquello que intentaba comprenderse.

⁴⁹⁸ Los autores lamentan que buena parte de las demandas de la evaluación afecten a los esfuerzos de los alumnos para alcanzar una comprensión personal, y se preguntan de quién es la comprensión que los alumnos muestran en las pruebas de evaluación: ¿propia (del alumno) o de sus docentes? De forma más clara manifiestan que “la capacidad para reproducir el propio marco de comprensión del docente es una evidencia bastante pobre de la forma de comprensión lograda por el alumno” (1991: 224).

⁴⁹⁹ Los alumnos cursaban Ingeniería Mecánica, en concreto se trataba de 174 estudiantes, y en el estudio se hizo uso del diario del alumno así como del SPQ. Se obtuvieron asimismo puntuaciones académicas, tanto de notas de exámenes como de evaluación continua.

entre horas de trabajo y resultados, algo que el estudio de casos permite explicar: el enfoque utilizado es importante.

Richardson (2003), en un estudio⁵⁰⁰ realizado en el contexto de la educación superior a distancia, encontró que las percepciones de los alumnos de la calidad académica estaban positivamente asociadas con su adopción de enfoques deseables y negativamente asociados con la adopción de enfoques no deseables. Del mismo modo, Lawless y Richardson (2002) comparan las puntuaciones de los alumnos en el ASI con las de los mismos alumnos en el CEQ en el contexto, nuevamente, de la educación a distancia. Los resultados hallados parecen ser consistentes con los de Ramsden y Entwistle (1981) al demostrar la asociación entre enfoques de aprendizaje y percepción del contexto académico, si bien resaltan que la relación es correlacional y no causal, de modo que podría especularse que: a) las percepciones del contexto afectan a sus enfoques; b) los enfoques influyen en sus percepciones del contexto, o c) otros factores (por ejemplo, las concepciones de enseñanza o de aprendizaje de los alumnos) afectan a ambas variables. Lawless y Richardson (2002) encuentran también que los alumnos con la orientación de significado obtienen niveles más altos de satisfacción que aquellos con orientación reproductiva, pero no encuentran evidencias de que la percepción de la calidad del contexto académico sea cualitativamente distinta en alumnos con diferentes orientaciones sino “al contrario, la estructura del CEQ parece notablemente fiable a lo largo de diferentes muestras” (Lawless y Richardson, 2002: 278). De forma concluyente señalan que “las percepciones de los alumnos acerca de la calidad académica se asocian más con la *ausencia* de orientaciones de estudio no deseadas que con la *presencia* de orientaciones de estudio deseadas”⁵⁰¹ (Lawless y Richardson, 2002: 273-274).

Por otro lado, Diseth (2007) realizó una investigación basada en el análisis factorial de un inventario para medir la percepción del contexto de enseñanza⁵⁰². Esta autora afirma que los enfoques de aprendizaje son resultados parciales de la forma como el alumno percibe el contexto de enseñanza, en términos de reacciones de los estudiantes a la percepción que tienen del contexto de enseñanza y que como tales, son resultado de las fortalezas y limitaciones del contexto (Newble & Clark, 1987 en Diseth, 2007). Asimismo, resalta que hay una falta de investigación acerca de la relación entre enfoques de aprendizaje y la evaluación de la enseñanza⁵⁰³ ni tampoco se ha investigado la contribución de la percepción del contexto de enseñanza como predictor de resultados de aprendizaje. Diseth (2007) también se propuso conocer las relaciones entre percepción del contexto de enseñanza, enfoques de aprendizaje⁵⁰⁴ y éxito académico⁵⁰⁵, realizando un estudio para investigar la relación entre los factores que miden la percepción del ambiente de aprendizaje, los enfoques de aprendizaje y el éxito académico. Esta autora encontró que existe una relación entre los enfoques y el éxito

⁵⁰⁰ En el estudio se utilizaron el CEQ y el ASI en una versión revisada y además modificada (Lawless y Richardson, 2002) para adaptar la terminología a los parámetros de la enseñanza a distancia.

⁵⁰¹ La cursiva es de los autores.

⁵⁰² Los factores del instrumento, creado *ad hoc* para el estudio, son: efectos de la enseñanza (valor del aprendizaje, estímulo del propio interés), calidad docente (presentación, integración y perspectiva, y características del docente) y carga de trabajo (sobrecarga de trabajo y exceso de demanda curricular).

⁵⁰³ El estudio de Trigwell y Prosser (1991) sería la excepción.

⁵⁰⁴ Mediante el *Approaches and Study Skills Inventory for Students* (ASSIST) (Entwistle, 1997).

⁵⁰⁵ Medido mediante un examen realizado a los estudiantes.

académico⁵⁰⁶ y los enfoques y la percepción del contexto de aprendizaje. En concreto, el factor “carga de trabajo” predecía el éxito académico (el resto no estaban significativamente relacionadas con el éxito académico). Además, halló ciertas relaciones de causalidad en la relación entre estas variables, en el sentido de que la percepción parece causar la adopción de uno u otro enfoque de aprendizaje. En conclusión, lo que esta autora mantiene es que parece importante centrarse en la forma como los estudiantes evalúan y perciben el ambiente de aprendizaje, ya que afecta a la adopción de enfoques determinados, que finalmente influyen sobre el rendimiento académico. De forma más específica, afirma que la meta es la de incrementar la adopción de un enfoque profundo o estratégico y disminuir la posibilidad de que los alumnos adopten un enfoque superficial, para lo que cabe influir sobre la forma como los estudiantes perciben el contexto de aprendizaje (en términos de retos, de estímulos) y cambiar la percepción del alumno de la carga de trabajo.

En nuestro país, J. de la Fuente et al. (2005), desarrollaron un estudio⁵⁰⁷ en el que encontraron relación consistente y significativa entre enfoque de aprendizaje y percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje: el enfoque profundo se asociaría con percepciones positivas mientras que el enfoque superficial se asociaría con percepciones negativas, si bien los autores señalan que esta asociación revela que la percepción está influida por el enfoque que adopta el sujeto (y no al revés). Además, estas dos variables se vinculan con el rendimiento académico, que correlaciona positiva y significativamente con el enfoque profundo, así como con la autorregulación y la satisfacción con el aprendizaje. El rendimiento correlaciona negativa y significativamente con las valoraciones del contenido, metodología y evaluación desarrollada por el docente. Finalmente, los alumnos que presentan disonancia manifiestan baja autorregulación y satisfacción con el aprendizaje. Por otro lado, un estudio⁵⁰⁸ recientemente realizado por Goikoetxea, Ros y Buján (2014) revela que las prioridades de los docentes, las metodologías y la evaluación se relacionan con los enfoques de aprendizaje; en concreto, los alumnos que adoptan un enfoque profundo conceden importancia a variables contextuales que contribuyen a la adopción de tal enfoque; en concreto, la metodología adecúa los contenidos a los conocimientos previos o el grado de significatividad interna de éstos así como al clima de participación y comunicación entre docente y alumnos, mientras que los alumnos que adoptan un enfoque superficial tienden a concentrarse en dimensiones más pragmáticas, ligadas con la conducta del docente.

Gow y Kember (1990) proporcionan alguna explicación de porqué ciertas variables contextuales pueden influir en el uso de estrategias de estudio propias del enfoque superficial, basándose en las entrevistas que ellos mismos realizaron en su estudio, así como en evidencias provenientes de otros estudios. Estos factores serían: a) la motivación extrínseca, por ejemplo, la preocupación por la obtención de calificaciones (Gow y Kember, 1990); b) la existencia de demandas de evaluación que alientan el uso del enfoque superficial

⁵⁰⁶ Estos hallazgos se corresponden con los primeros hallazgos de los inicios del estudio de los enfoques de aprendizaje.

⁵⁰⁷ Con una muestra de 492 alumnos de tercer y cuarto de la Universidad de Almería y de la Universidad de Granada, se hizo uso del R-SPQ-2F y de las Escalas de Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (EEPEA, De la Fuente y Justicia, 2000).

⁵⁰⁸ Como instrumentos se utilizaron el Cuestionario General de Estrategias Docentes y de Aprendizaje (GEDA, San Fabián, Argos, Goikoetxea, 2009) y el R-SPQ-2F de Biggs et al. (2001). La muestra estaba constituida por 524 alumnos de primer y segundo curso.

(por ejemplo, Watkins y Hattie, 1981; Entwistle y Ramsden, 1983; Gow y Kember, 1990); c) la carga de trabajo, que compromete la inversión de tiempo necesaria para comprometerse con las lecturas o las tareas (Entwistle y Ramsden, 1981; Dahlgren, 1984; Gow y Kember, 1990); d) el estilo de enseñanza, en particular el compromiso adoptado por parte del docente en la tarea de enseñar, la relación con sus alumnos, así como la libertad en la enseñanza (Entwistle y Ramsden, 1983), o la transmisión de información (Gow y Kember, 1990).

Por su parte, y de forma más concreta, Ramsden (1992) señala que los alumnos a menudo explicaban la adopción del enfoque superficial o de actitudes negativas en términos de su percepción, tanto de una excesiva carga de trabajo, como de las formas de evaluación; en opinión del autor ello significa que la excesiva carga de los programas y las preguntas o técnicas de evaluación inapropiadas pueden forzar a los alumnos a adoptar enfoques superficiales. Asimismo, Säljö (1984) o Chambers (1992) atribuyen este riesgo a la cantidad de demandas de aprendizaje que, en el contexto de la educación superior, el alumno debe afrontar de manera autónoma⁵⁰⁹. En el contexto de esta problemática, Chambers (1992: 145) advierte que “si los alumnos no disponen de tiempo suficiente para hacer cosas, si están siempre conducidos por las demandas del currículum, no les damos más elección que la de rozar la ‘superficie’ de las cosas, apenas la de repetir el discurso de sus profesores”⁵¹⁰. No olvidemos la apreciación realizada por Entwistle (1986), para quien conviene tener en cuenta los resultados de todas estas investigaciones, dado que para el alumnado, los requerimientos se interpretan generalmente en términos de evaluación; deberíamos ser, pues, sensibles a la información (en contenido y forma) que proporcionamos a nuestros alumnos acerca de qué queremos evaluar, cómo y cuándo.

Las implicaciones para la práctica, en opinión de Trigwell y Prosser (1991) pasarían por considerar que la mejora de la calidad del aprendizaje debe estar precedida por el establecimiento de contextos que animen al enfoque profundo, dado que es el enfoque que se vincula con mejores resultados de aprendizaje. Este contexto se caracterizaría por proporcionar una retroalimentación adecuada y útil, clarificar objetivos, explicitar qué se espera de los alumnos así como los criterios de evaluación, demostrar la relevancia del contenido y hacerlo interesante, crear oportunidades para preguntar y proporcionar tiempo para realizar consultas, explicar de forma clara, realizar un esfuerzo por comprender las dificultades de los alumnos y proporcionarles la oportunidad de decidir qué y cómo aprender⁵¹¹.

⁵⁰⁹ No cabe duda que deberemos mantenernos atentos a esta cuestión, que comprenderemos cuando hablemos de la importancia que, en el contexto de las propuestas renovadoras del EEEES, se otorga a la autonomía del alumno; una autonomía que no debería equipararse a la falta de ayudas, sino que debería considerar las necesidades del alumnado así como su repertorio de habilidades para hacer frente a las demandas que le planteamos.

⁵¹⁰ Las comillas son del autor.

⁵¹¹ Asimismo, Entwistle y Peterson (2004), basándose en investigaciones diversas (Biggs, 2003; Entwistle, 1998, 2000; Prosser y Trigwell, 1999) señalan una serie de directrices que pueden estimular la adopción de un enfoque profundo: proporcionar metas ligadas a la comprensión y recordarlas a los alumnos; relacionar la enseñanza con el conocimiento previo y con metas ligadas a la comprensión; identificar los conocimientos problemáticos y los conceptos básicos; enseñar de modo que se clarifiquen significados y se despierte el interés de los alumnos; proporcionar ejemplos adecuadamente seleccionados; animar a la reflexión, a la autorregulación y a la conciencia metacognitiva; proporcionar oportunidades para discutir en grupos tanto el contenido como el proceso de aprendizaje; introducir herramientas de evaluación formativa diseñadas para

Finalmente, respecto de los posibles motivos por los que alumnos con percepciones similares del contexto de enseñanza-aprendizaje adoptan enfoques distintos, Richardson (2005) apunta a la posible influencia de las concepciones de aprendizaje así como de las concepciones que los sujetos tienen de sí mismos como alumnos. Por otro lado, somos conscientes que, debido al papel que las percepciones del sujeto juegan, no podemos esperar que los contextos de enseñanza-aprendizaje tengan los mismos efectos en todos los alumnos (Entwistle y Peterson, 2004); cuestión que sin duda nos deja con un interrogante que esperamos poder resolver en un futuro, a saber: ¿cómo influir en la percepción que el sujeto realiza? Algunas respuestas podrían hallarse de demostrarse que es la adopción del enfoque el factor que influye sobre la percepción del alumno.

a) Las orquestaciones de estudio

Las investigaciones centradas en la percepción que el sujeto realiza del contexto de enseñanza-aprendizaje dan origen a un constructo relacionado con los enfoques de aprendizaje: las orquestaciones de estudio, que vinculan los enfoques de aprendizaje con la percepción de los contextos de enseñanza (Entwistle y Smith, 2002). Este constructo reconoce la importancia de tres aspectos relevantes del aprendizaje: la existencia de diferencias cualitativas en la forma como el alumno aborda las tareas de aprendizaje, la influencia contextual sobre los enfoques adoptados y la existencia de diferentes concepciones de aprendizaje (Meyer, 1991). Tal como señala Meyer (2000), existen orquestaciones de estudio disonantes⁵¹² en las que no se presentan las relaciones que serían teóricamente coherentes entre diferentes constructos vinculados al aprendizaje (la relación teórica no es interpretable o bien es atípica, según Rodríguez y Cano, 2006), y además se vinculan con factores como la dificultad para autorregular el aprendizaje (Lindblom-Ylänne y Lonka, 2000 en Rodríguez y Cano, 2006) así como con bajos resultados (Meyer, Parsons y Dunne, 1990 Rodríguez y Cano, 2006). En opinión de Meyer (2000), tales orquestaciones no han sido detectadas debido a la dificultad de estudiarlas, tanto desde el punto de vista metodológico (ya sea desde una perspectiva cuantitativa⁵¹³ o cualitativa⁵¹⁴) como desde el punto de vista práctico, lo que remite a la posible dificultad de integrar la disonancia, conceptualmente hablando, como una posible variación en la forma de interpretar un determinado fenómeno.

desarrollar la comprensión y proporcionar retroalimentación contingente; desarrollar y explicitar los criterios que describen de forma precisa los niveles de comprensión; utilizar técnicas de evaluación que animan y recompensen la comprensión de conceptos; crear desacuerdos en el contexto de aprendizaje, a fin de estimular el desarrollo; asegurar el alineamiento constructivo de metas, métodos, evaluación y apoyos al alumno.

⁵¹² Prosser et al. (2000; 2003) usan el término coherente/incoherente o integrado/desintegrado.

⁵¹³ Por ejemplo, porque la proporción de orquestaciones disonantes suele ser tan pequeña que puede pasar desapercibida o bien porque el factor generado a nivel estadístico parece no tener sentido, con lo que se atribuye a un error.

⁵¹⁴ Algunos de los aspectos críticos comentados en el apartado correspondiente a la fenomenografía se hallan en la base de esta cuestión (en concreto la importancia de no imponer el propio marco de comprensión/criterio así como el cuestionado proceso de 'descubrimiento' de categorías). Así, Meyer (2000) sostiene que parece poco probable que en la fase de descubrimiento de categorías se tome en consideración "la disonancia", así como que la idea de relación jerárquica excluye la posibilidad de incluir una categoría disonante que pudiera existir de forma aislada del resto de categorías.

Parece probado que la incoherencia entre percepciones del contexto académico y enfoques de aprendizaje conduce a peores resultados. Un estudio⁵¹⁵ realizado por Prosser et al. (2000) se interesó por el papel que el conocimiento previo podría jugar en los casos en que se localizaban percepciones desintegradas o incoherentes. Dentro del grupo de sujetos con conocimientos previos más pobres, se percibía que el contexto posibilitaba la adopción tanto del enfoque profundo como del superficial. Además, sus resultados de aprendizaje eran también pobres. Lo que esto significa, en opinión de los autores, es que el conocimiento previo así como la comprensión previa de los contenidos objeto de enseñanza (al menos en los estudios de Física) se vincula a la desintegración de percepción y enfoques, algo que se fortalece debido al hecho de que existen grupos de sujetos con percepciones coherentes con sus enfoques (de hecho los que perciben que el contexto estimula el uso del enfoque superficial y adoptan el enfoque superficial poseen mejores conocimientos previos y resultados de aprendizaje). Como conclusión, los autores señalan que la falta de bagaje previo podría constituir un impedimento para lograr un aprendizaje de calidad, y de hecho interpretan que es esa falta de bagaje la que influye en la forma como los alumnos perciben el contexto y abordan su aprendizaje, si bien no hablan de esta relación en términos causales sino que más bien señalan que los alumnos se centran en diferentes aspectos del contexto en función de su conocimiento previo, y abordan el aprendizaje en función de tales percepciones. Por ello, apuestan por determinar cuál es el conocimiento previo de los alumnos con el fin de ayudarles “a construir una estructura apropiada de conocimiento previo de modo que se concentren en sus estudios de un modo integrado” (Prosser et al. 2000: 71).

Por su parte, Rodríguez y Cano (2006) analizaron las experiencias de aprendizaje de 388 alumnos de primer curso de Magisterio, que incluían el estudio⁵¹⁶ de las creencias epistemológicas, los enfoques de aprendizaje y las orquestaciones de estudio. Fundamentalmente encontraron dos cosas: a) que las tres variables están vinculadas y b) que las orquestaciones de estudio predicen la actuación académica del alumno. En su estudio encontraron orquestaciones de estudio tanto consonantes como disonantes; en concreto, el 36% del alumnado que tiene experiencias de aprendizaje en un entorno de aprendizaje potencialmente constructivista mostró orquestaciones de estudio disonantes, lo que para los autores significa que debe actuarse en un doble sentido: por un lado debe continuar proporcionándose experiencias de elevada calidad que puedan ser percibidas como contextos que animen a la adopción de un enfoque profundo y por otro lado creen que debe “garantizarse el andamiaje necesario para facilitar a los alumnos (y a los docentes) el desarrollo de creencias sofisticadas acerca del aprendizaje y del conocimiento (Brownlee et al. 2001), lo que está en consonancia con el criterio de Biggs (2001) de que las instituciones deben ser, en sí mismas, reflexivas” (Rodríguez y Cano, 2006: 631).

⁵¹⁵ Con una muestra de 132 alumnos de primer curso de Física de dos universidades australianas, se utilizaron cuestionarios, en versión pretest y en versión postest, a la que se añadieron algunas cuestiones del SPQ (Study Process Questionnaire) y del CEQ (Course Experience Questionnaire), ambos adaptados al contexto particular de enseñanza-aprendizaje. Las respuestas a las cuestiones se analizaron desde el punto de vista fenomenográfico y mediante la taxonomía SOLO.

⁵¹⁶ Utilizaron el SPQ (Study Process Questionnaire) y el EQ (Epistemological Questionnaire), un cuestionario que describiremos más adelante en el que se recoge información respecto de las creencias epistemológicas del sujeto.

3.2.10. Enfoques de aprendizaje y variables individuales: autoconcepto, autoeficacia y autorregulación

Ya hemos visto en el Modelo 3P que no son únicamente las variables contextuales las que juegan un papel relevante en la adopción de un enfoque de aprendizaje por parte del alumno, sino que existen variables individuales, vinculadas tanto al alumno como al docente, que explican la adopción de un enfoque de aprendizaje determinado. A este respecto, se han realizado algunas investigaciones orientadas a determinar las relaciones que los enfoques mantienen con variables como el autoconcepto o la autorregulación, y que describimos a continuación. Por su especial interés, dedicaremos un espacio propio al estudio de las concepciones y, por este motivo, no las incluimos en este apartado.

Por un lado, Valle Arias et al. (1997; 2000) encontraron que los alumnos que adoptaban un enfoque profundo mostraban un autoconcepto académico significativamente más positivo que el resto de los grupos, algo que interpretan del modo siguiente: el alumno necesita poseer una consideración positiva de sí mismo como alumno para ser capaz de lograr los objetivos que se propone con el uso de los recursos cognitivos de que dispone. Asimismo hallaron que estos sujetos tienen mayores expectativas de éxito ante diversas tareas y que muestran unos niveles de rendimiento académico significativamente más altos que el resto, al tiempo que no se hallaron diferencias significativas en ambas variables entre los dos otros grupos de sujetos (enfoque superficial y sin enfoque definido). Por otro lado, estos autores encontraron que los sujetos que adoptan un enfoque profundo prefieren tareas con un nivel de dificultad tal que supongan un reto o un desafío, mientras que quienes adoptan un enfoque superficial prefieren tareas de dificultad media o baja, si bien creen que se produce una situación paradójica: “por un lado, el sujeto tiene un gran interés en conseguir buenas calificaciones, por otro no desea implicarse excesivamente en la resolución de la tarea por un cierto temor al fracaso y porque las estrategias correspondientes no garantizan la consecución del éxito en todas las tareas” (Valle Arias et al., 1997: 55) y “aunque el deseo de éxito es muy importante, entran en juego las expectativas que tienen los sujetos de conseguirlo” (Valle Arias et al., 1997: 55), algo que es más sencillo si el nivel de dificultad de las tareas es medio-bajo. Además, el grupo con predominio de enfoque superficial es aquel en el que se observa una mayor consideración de los criterios de evaluación. Por otro lado, por lo que se refiere a las diferencias en la percepción del estilo de enseñanza y el análisis de las características de las tareas, el grupo que más considera estas variables en su proceso de aprendizaje es el grupo de alumnos que adopta un enfoque profundo, algo que los autores explican por el hecho de que requiere un mayor grado de actividad metacognitiva. Por otro lado, Barca et al. (2004) hallaron relación entre enfoque profundo y atribuciones causales internas y enfoque superficial y atribuciones causales externas (si bien el estudio se realizó con población de educación secundaria).

Una de las variables a la que se han dedicado más investigaciones, tanto en nuestro país como fuera de nuestras fronteras es la autorregulación⁵¹⁷ en el aprendizaje⁵¹⁸. Tal como

⁵¹⁷ Se ha definido la autorregulación académica como los “procesos de conocimiento y de dominio cognitivo, conductual, emocional y contextual que permiten que el individuo especifique cuáles son sus objetivos, qué tipo de estrategias va a emplear y si logró alcanzar lo que quería y porqué” (Muñoz San Roque, Prieto y Torre Puente, 2012: 238).

señalan Entwistle y Peterson (2004), Zimmerman y Schunk (1989) diferenciaron entre regulación externa y autorregulación; ésta última implica conciencia metacognitiva así como control del proceso de aprendizaje. La importancia que se atribuye a esta variable es tal, que se han desarrollado trabajos encaminados a mejorar la capacidad de autorregulación de los alumnos⁵¹⁹. A continuación presentamos algunos estudios realizados al respecto de esta cuestión.

De la Fuente et al. (2008), en un estudio ya citado con anterioridad, encontraron correlaciones significativas entre enfoque profundo y la variable autorregulación, algo que se debe, en opinión de los autores a que “el estudiante precisa una elevada autonomía e independencia para aprender, regulando su disposición afectivo-motivacional y sus procesos cognitivos” (De la Fuente et al., 2008: 705); mientras que la correlación entre enfoque superficial y las variables de autorregulación son negativas (si bien los efectos son más limitados), es decir, que este enfoque está asociado con puntuaciones más bajas en planificación y en autorregulación durante el proceso.

Por su parte, Muñoz San Roque, Prieto y Torre Puente (2012) defienden la premisa según la cual existe relación entre enfoques de aprendizaje, creencias de autoeficacia académica⁵²⁰ y los procesos de autorregulación, variables que formarían parte del bagaje de corte personal que influiría en el qué y el cómo se aprende. Por ello, realizaron un estudio⁵²¹ con la finalidad de determinar qué niveles de autoeficacia y autorregulación muestran los alumnos. Los alumnos que se percibían entre los mejores alumnos de la clase (25% de los alumnos) obtenían medias estadísticamente significativas superiores en enfoque profundo a los de menor rendimiento percibido, mientras que los alumnos que más dicen usar el enfoque superficial son aquellos que se autoposicionan en el nivel más bajo de la clase (16% de los alumnos) en cuanto a rendimiento percibido. Por otro lado, el grupo de alumnos que se sitúa por encima también obtiene las puntuaciones más altas en autoeficacia y autorregulación académica, mientras que los que se consideran por debajo del rendimiento académico de la clase también alcanzan las puntuaciones más bajas en autorregulación y autoeficacia.

⁵¹⁸ Tal como veremos, la transformación que se espera y desea promover en el contexto del EEES en el papel del alumno invita sin duda a prestar atención a este componente del proceso de aprendizaje.

⁵¹⁹ También en nuestro país, Hernández Pina et al. (2006) investigan la eficacia del Programa Competencias de Autorregulación y Procesos de Aprendizaje en dos universidades (Universidad de Murcia y Universidad Católica de San Antonio), dirigido a promover la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje del alumnado. Tras un programa de formación de seis sesiones de una hora de duración cada una (tiempo considerado insuficiente por los investigadores) y encuentran que los alumnos poseen una mayor formación sobre estrategias de aprendizaje, que sus enfoques son menos superficiales (si bien no obtienen en términos cuantitativos grado de significación hacia el enfoque profundo, algo que explican por la baja duración de la formación, pero sí son significativos en el enfoque superficial) y que los niveles de complejidad (SOLO) muestran que los resultados de aprendizaje son más profundos. Debido a estos resultados, los autores son de la opinión de que deberían trabajarse las competencias ligadas a la autorregulación en el aprendizaje como parte de la formación del alumnado.

⁵²⁰ “Juicio o conjunto de juicios que el individuo tiene o emite sobre su capacidad para llevar a cabo una acción con un adecuado nivel de ejecución” (Muñoz San Roque, Prieto y Torre Puente, 2012: 238).

⁵²¹ Llevado a cabo en la Universidad Pontificia Comillas, contó con una muestra compuesta por 191 alumnos de primer a cuarto curso de Educación Infantil y Educación Primaria. Cabe señalar que los autores no hallaron diferencias significativas estadísticamente entre alumnos de una y otra titulación en los niveles de autorregulación y autoeficacia.

Asimismo, Muñoz San Roque y Martínez Felipe (2012) realizan un estudio⁵²² que tiene su origen en la creación del EEES y el cambio metodológico que le acompaña. Las autoras hallan relación positiva entre autoeficacia y enfoque profundo y negativa en relación al enfoque superficial. Por otro lado, respecto de las diferencias de las variables entre el segundo y el quinto curso, en el caso del grupo control (sigue metodología tradicional) en todas ellas se produce progresión estadísticamente significativa (autoeficacia académica, aprendizaje percibido y autorregulación), excepto en el caso del enfoque superficial, que disminuye, y del enfoque profundo, que se mantiene igual; respecto del grupo experimental (metodología asociada al EEES), sólo se observan diferencias estadísticamente significativas en el enfoque superficial, que disminuye, mientras que enfoque profundo, aprendizaje percibido, autorregulación y autoeficacia académica se mantienen igual de segundo curso a quinto curso.

Respecto de la autoeficacia, Gordon y Debus (2002), en el estudio ya referido, encuentran que el aumento del enfoque profundo no repercute directamente en una mejora de las creencias de eficacia docente, aunque aumenta en los tres grupos del estudio de forma similar. Los autores señalan que el mayor incremento se produjo coincidiendo con una mayor experiencia en aulas y con el incremento de responsabilidades en tareas de enseñanza, por lo que conviene que esta idea es coherente con la premisa de Bandura según la cual las experiencias proporcionan la mayor influencia en el desarrollo de la autoeficacia.

Heikkilä et al. (2012) llevan a cabo un estudio⁵²³, contextualizado en la formación de maestros, que les conduce a pensar que existe una relación entre enfoque profundo y autorregulación. En su investigación localizan un grupo de alumnos con dificultades para regular su estudio y con una tendencia general a evitar situaciones nuevas y retadoras, que además mostró el mayor cansancio, menor interés y que reportó mayor estrés más a menudo, asimismo mostraron preferencia por el conocimiento objetivo y directamente aplicable⁵²⁴. Otro grupo de alumnos mostraba un perfil de mayor autodirección, y mayores

⁵²² El estudio se realiza en la Universidad Pontificia Comillas y cuenta con una muestra de dos promociones de alumnos de la titulación de Administración y Dirección de Empresas (una cohorte actúa como grupo control, en la que la metodología es la tradicional, y la otra actúa como grupo experimental, en el que se introducen metodologías acordes con el EEES); de ambos grupos se toman datos en segundo y en quinto curso. Utilizan el R-SPQ-2F, la subescala que evalúa aspectos motivacionales y cognitivos, denominada Motivated Strategies Learning Questionnaire (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991 traducida y reelaborada parcialmente por Muñoz, 2005) y un cuestionario para la evaluación de la autorregulación académica elaborado por Torre Puente (2006). Además, se construyó un instrumento para la evaluar la percepción de los alumnos con respecto a su nivel de desarrollo de cuatro competencias: organización y planificación, resolución de problemas y toma de decisiones, habilidades básicas con el ordenador y trabajo en equipo (contextualizadas en la titulación de ADE), también se construyó una escala para recoger información respecto de las diferentes variables que influyen en el aprendizaje del alumno. Por cierto que con la finalidad de saber si los alumnos de las diferentes promociones habían percibido el contexto de aprendizaje de diferente modo, se compararon los resultados de ambos grupos en quinto curso, y no hallaron diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las dimensiones analizadas, algo que las autoras atribuyen a la desigual implantación de la metodología asociada al EEES. La conclusión principal de las autoras es que los alumnos no perciben un modelo docente diferente.

⁵²³ Contaron con una muestra de 213 alumnos de Educación Infantil de la Universidad de Helsinki.

⁵²⁴ Los autores consideran la cifra (50%) muy elevada, teniendo en cuenta que los alumnos son seleccionados para su ingreso en la Universidad; frente a este hecho proporcionan posibles

niveles de comprensión, realizaba evaluación crítica, era optimista y presentaba bajos niveles de enfoque superficial y de falta de regulación. Este grupo se sentía menos estresado y agotado, y respecto de las creencias epistemológicas⁵²⁵, mostraron menor interés en el conocimiento cierto. Finalmente un grupo de alumnos no reflexivos mostró los niveles más bajos de comprensión profunda, de evaluación crítica y de evitación de la tarea, poseían elevadas puntuaciones en enfoque superficial, falta de regulación y optimismo, así como en la preferencia por el conocimiento cierto. Estos resultados les conducen a apoyar la activación de las estrategias de regulación en los alumnos, lo que significa que debe proporcionarse una retroalimentación más constructiva, ayudándoles a mejorar su autoeficacia y autorregulación así como a adoptar un enfoque profundo. Del mismo modo, piensan que con ello será más probable que en el futuro promuevan en sus futuros alumnos la capacidad para motivarse y para elegir, así como para realizar acciones acordes con tales intenciones.

Como vemos, el trabajo dirigido a mejorar el aprendizaje de los alumnos debe considerar ciertas variables de corte individual, necesarias para la adopción de un enfoque profundo. Entendemos que una de las necesidades fundamentales que se derivan de estos estudios atañen al trabajo, en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, de un conjunto de estrategias encaminadas a: mejorar el conocimiento que el alumnado posee de sí mismo como alumnos, incrementar la confianza en las propias posibilidades de aprendizaje, conjuntamente con el desarrollo y reflexión sobre rasgos de determinadas estrategias cognitivas así como de su utilidad y contextos de aplicación. Se trata, como se viene reclamando desde el modelo SAL, de hacer que el alumno sea más competente como alumno, que sea capaz de localizar y de definir sus necesidades de aprendizaje así como sus fortalezas, que analice las demandas educativas y pueda determinar cuáles son las estrategias más adecuadas para resolverlas, que monitorice su propio proceso de aprendizaje, incrementando su consciencia acerca de qué ayudas necesita y dónde puede encontrarlas así como que evalúe su propio proceso en base a criterios relevantes.

3.3. El estudio de las concepciones

Uno de los objetivos que pronto emergió dentro de la perspectiva de investigación que estamos describiendo fue el de analizar las concepciones que los alumnos poseen sobre el aprendizaje, así como describir su influencia en la realización de las tareas académicas y, como es lógico, este interés sobre las concepciones se hizo extensivo también al colectivo docente. La premisa fundamental que subyace a estas motivaciones es que las creencias que los protagonistas poseen acerca de la enseñanza y el aprendizaje influyen y modelan la comprensión del mundo que les rodea (Hofer, 2001), y a este respecto conviene señalar que algunos estudios han hallado relaciones entre concepciones y enfoques. Por ejemplo, Van Rossum y Schenk (1984) encuentran que los enfoques del aprendizaje se vinculan a las

explicaciones, como que el ambiente universitario de aprendizaje sea negativo o que tengan una orientación muy marcada hacia la vida laboral.

⁵²⁵ Pese a que abordamos más adelante esta cuestión, hemos decidido no separar los resultados puesto que de forma global se prestan mejor a la interpretación que de forma separada. Ya veremos más adelante que se han encontrado relaciones entre las creencias que un sujeto posee acerca de la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje.

concepciones que el alumno posee sobre el aprendizaje, mientras que por su parte Trigwell y Prosser (1991) encuentran que las concepciones que los docentes poseen sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje mantienen una estrecha relación con sus prácticas, y que todo ello repercute sobre el aprendizaje de los alumnos. Podría decirse de algún modo que existe “una dinámica e interdependiente trilogía de acciones, intenciones y creencias” (Pratt, 1992 citado por Kember, 1997: 258). Como vemos, esto supone un hallazgo relevante, puesto que las intervenciones para la mejora de la educación superior deberían considerar no sólo los modos de enseñar y de aprender sino lo que los sujetos implicados (docentes y alumnos) piensan acerca de lo que es enseñar y lo que es aprender.

De alguna manera relacionado con esta cuestión cabe considerar la distinción recogida por Prieto (2007b), realizada Argyris y Schön (1974) al respecto de las creencias de los docentes; en concreto estos autores señalan que “cuando se le pregunta a alguien acerca de cuál sería su situación en determinadas circunstancias, la respuesta que normalmente ofrece refleja la teoría que asume para esa situación, aquella a la que personalmente se adhiere (expoused theory), es la teoría que comunica a otros cuando así se le requiere. Sin embargo, la teoría que realmente gobierna sus acciones es su teoría en uso (theory-in-use), que puede ser o no coherente con la primera. E incluso la persona puede ni siquiera ser consciente de que ambas teorías resultan incompatibles entre sí” (en Prieto, 2007b: 49). Para Prieto (2007b), los profesores necesitamos hacer explícitas ambos tipos de teorías para poder descubrir posibles incoherencias y mejorar nuestro conocimiento de la enseñanza y de nosotros mismos y mejorar, así, la docencia.

Por su parte, Entwistle y Peterson (2004) señalan que una cosa es la comprensión generalizada que se posee de un concepto (por ejemplo, aprendizaje) y otra cosa son las respuestas personales y diversas de los sujetos a tal concepto: esto sería su concepción⁵²⁶. En este sentido cabe señalar que una concepción ha sido definida como el “significado específico atribuido a fenómenos que posteriormente median en nuestra respuesta a situaciones que implican a tales fenómenos. Nos formamos concepciones de prácticamente cada aspecto del mundo que percibimos, y al hacerlo, utilizamos esas representaciones abstractas para delimitar algo de, y relacionarlo con, otros aspectos de nuestro mundo. De hecho, vemos el mundo a través de las lentes de nuestras concepciones, interpretando y actuando acorde con nuestra comprensión del mundo” (Pratt, 1992 citado por Kember, 1997: 256-257). Alumnos y docentes, pues, poseen representaciones propias acerca de los principales fenómenos vinculados con la educación superior, a saber, conocimiento, aprendizaje o enseñanza, y parece ser que tales representaciones influyen en los modos como abordan sus respectivas responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, queremos señalar que las investigaciones que se han llevado a cabo a propósito de las concepciones también combinan metodologías cualitativas y cuantitativas⁵²⁷.

⁵²⁶ Podríamos decir, por ejemplo, que todo el mundo estaría de acuerdo en que aprender conlleva la idea de modificación o de cambio, que tiene lugar por parte del sujeto que aprende. Sin embargo, la concepción permite atender más específicamente a aquello que cambia, a gracias a qué cambia y a qué posibilita ese cambio. Estos matices los veremos representados en las diferentes concepciones que se han hallado al respecto del aprendizaje, así como veremos las variaciones que respecto de tales cuestiones se producen entre unas concepciones y otras.

⁵²⁷ Por ejemplo, se han desarrollado instrumentos para el estudio cuantitativo de las concepciones de aprendizaje en los términos en los que Säljö (1979) y Marton, Dall’Alba y Beaty (1993) las

A continuación procedemos a resaltar lo más destacado del estudio de las concepciones acerca del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, para finalizar hablando de uno de los constructos que se ha generado posteriormente al de enfoques de aprendizaje: los enfoques de enseñanza.

3.3.1. Creencias epistemológicas

El motivo por el que se aborda esta cuestión es que estas creencias parecen mantener una importante relación con el aprendizaje⁵²⁸; tal como Brownlee, Purdie y Boulton-Lewis (2001: 250) señalan, “es probable que las creencias epistemológicas, que se considera que filtran todos los conocimientos y creencias, puedan influir sobre las creencias acerca del aprendizaje y de la enseñanza en situaciones específicas de aprendizaje y, por tanto, en cómo una persona abordará el aprendizaje⁵²⁹ o la enseñanza en contextos particulares”. Por este motivo, “el conocimiento de las creencias epistemológicas podría potenciar nuestra comprensión del aprendizaje humano” (Schommer, 1990: 503); asimismo, se considera necesario reflexionar explícitamente sobre las propias creencias como medio para modificarlas (Brownlee, Purdie y Boulton-Lewis, 2001).

Respecto de la caracterización de las creencias epistemológicas⁵³⁰, Hofer (2001) señala que incluyen creencias sobre la definición de conocimiento, cómo se construye, dónde se aloja, cómo se evalúa y cómo tiene lugar este proceso. Estas creencias representan construcciones que se forman en interacción con un contexto socioeducativo determinado, de modo que “lo que los alumnos piensan acerca de lo que es el conocimiento y la forma como creen que lo han adquirido se han convertido en componentes críticos para comprender el aprendizaje del estudiante” (Hofer, 2001: 354). Por otro lado, para Schommer (1990), el término creencias epistemológicas constituye un sistema de creencias formado por dimensiones distintas, más o menos independientes⁵³¹, que una persona posee acerca de la

conceptualizan, por ejemplo el COLI (Inventario de Concepciones de Aprendizaje), si bien el instrumento ha sido desarrollado con alumnos de Bachillerato australianos e incluye tres concepciones más. El instrumento final tiene 32 ítems que representan 3 factores. Puede consultarse más información en Torre Puente (2007).

⁵²⁸ Para ilustrar la relevancia de estas creencias, basta considerar que quien entiende que el conocimiento es cierto y simple tendrá unas preferencias por contextos de aprendizaje diferentes que quien concibe el conocimiento como algo complejo e interrelacionado (Hofer 2001), y se implicará menos en actividades orientadas a promover el cambio conceptual en oposición a quienes creen que el conocimiento puede cambiar (Patrick y Pintrich, 2001). Por otro lado, la influencia de las creencias parece extenderse a determinados procesos, básicos en el aprendizaje; tal como Pintrich (1990) señala, “conocimiento y creencias influyen sobre una amplia variedad de procesos cognitivos incluyendo memoria, comprensión, deducción e inducción, representación de problemas y resolución de problemas” (en Pajares, 1992: 313).

⁵²⁹ En el caso de los alumnos que se preparan para ser maestros, se ha señalado que si no son conscientes de sus propias creencias o teorías implícitas será menos probable que se impliquen en actividades orientadas al cambio conceptual.

⁵³⁰ Algunos autores utilizan otros términos. Por ejemplo, Hofer (2001) utiliza el término epistemología personal.

⁵³¹ Tal como sugiere la misma Schommer (1993) eso significa que mientras algunas creencias pueden ser sofisticadas, otras pueden no serlo tanto, así como que mientras que algunas evolucionan, otras pueden no hacerlo (tal como ella muestra en una investigación con alumnos de

naturaleza del aprendizaje y del conocimiento; en relación con esto, esta investigadora difiere de la visión unidimensional que en algunos trabajos se proporcionaba de las creencias, como el de Perry (1970). Esas dimensiones, que la autora extrae de la literatura revisada y que constituyen la base para el diseño del instrumento en que se basan sus investigaciones, serían:

- estructura (dimensión conocimiento simple)
- certeza (dimensión conocimiento cierto)
- fuente (dimensión autoridad omnisciente)
- control (dimensión habilidad innata)
- velocidad (dimensión aprendizaje rápido)

Por otro lado, siguiendo a Hofer (2001), se han planteado formas distintas de conceptualizar las creencias epistemológicas. En primer lugar surgieron modelos basados en el desarrollo, según los cuales los sujetos transitan de unas creencias a otras, y según los cuales las metas de la educación se vincularían con la promoción de ese desarrollo epistemológico, como por ejemplo el modelo de Perry (1970)⁵³² o de Baxter Magolda (1992, en Hofer, 2001). En segundo lugar, surgieron modelos que proponían que las creencias eran más o menos independientes, en lugar de estar organizadas en estadios (Schommer, 1990); desde esta perspectiva se halló una relación entre estas creencias y el aprendizaje. Finalmente, Hofer y Pintrich (1997) plantearían un tercer modelo según el cual las creencias están organizadas en teorías, lo cual llama la atención sobre la integración entre las creencias que posee un sujeto; tales creencias serían dependientes del contexto, pero no se mantendrían a lo largo de diferentes contextos.

En cualquier caso, se han realizado investigaciones diversas, basadas también en el uso de entrevistas⁵³³ y de cuestionarios; algunas de ellas con la intención de modificar las creencias de los sujetos. Referimos a continuación algunos de los trabajos que hemos considerado más relevantes.

Gracias a las aportaciones de diversos autores (Dahlgren, 1984; Hofer, 1991; Sheppard y Gilbert, 1991; Ramsden, 1992; Hofer y Pintrich, 1997; Beltrán, 1999; Brownlee, Purdie y Boulton-Lewis, 2001; Entwistle y Peterson, 2004; Torre Puente, 2007) sabemos que la investigación llevada a cabo por Perry⁵³⁴ (1970), a la que ya nos hemos referido con anterioridad, fue una investigación de corte longitudinal que consistió en entrevistar a un grupo de alumnos de cada curso, con el fin de describir el pensamiento de los alumnos desde la perspectiva de los niveles de desarrollo epistemológico. Lo que se encontró fue que se

secundaria que ha sido consultada pero que por la muestra no ha sido referida en este trabajo, o tal como se desprende del estudio referido en Schommer, Beuchat y Hernández Pina, 2012).

⁵³² Este trabajo ha sido continuado y mejorado por otros autores, como Knefelkamp, 1999, Knefelkamp y Slepitz, 1978; Moore, 1989 o Widick, 1985 (en Hofer, 2001).

⁵³³ Hofer (2005) señala que los sujetos pueden ser preguntados acerca de sus creencias epistemológicas generales (por ejemplo, la verdad es invariable), acerca de sus creencias desde la perspectiva disciplinar (la verdad es invariable en esta materia; de acuerdo con un estudio que Hofer realizó en 2000, los sujetos veían el conocimiento propio de las Ciencias como algo más cierto e invariable que el de Psicología -en Hofer, 2005) y acerca de sus creencias específicas de una disciplina (por ejemplo, una buena forma de conocer algo es realizando un experimento).

⁵³⁴ De forma similar, Baxter Magolda (1992 en Hofer, 2001) identificó una secuencia de cuatro formas de conocer: absoluta, transicional, independiente y contextual.

produce un cambio gradual en las concepciones de los estudiantes acerca del conocimiento, desde puntos de vista absolutistas hacia otros más relativistas (Ramsden, 1992). En concreto, Perry halló una secuencia de nueve estadios diferentes a lo largo de un continuo de desarrollo ético e intelectual que pueden agruparse en cuatro categorías, que a continuación describiremos. En cualquier caso, la relevancia de esta investigación estriba en que el autor concluyó que las dificultades de los alumnos en su aprendizaje no se vinculaban tanto a sus habilidades para el estudio, motivación o capacidades como a su visión acerca del conocimiento (Sheppard y Gilbert, 1991).

Inicialmente, los alumnos parten de la concepción de que las cosas son verdaderas o falsas o bien que son correctas o incorrectas, sin término medio, lo que equivale a decir que el alumno posee una concepción dualista del conocimiento; esta postura absolutista se acompaña de la creencia de que el docente puede revelar esa verdad y que por tanto su tarea es la de comunicarla. Más adelante, el alumno avanza hacia la aceptación de que existe una multiplicidad de modos de entender la realidad, y en este contexto la incertidumbre conduce a considerarlos de modo igualitario pese a las contradicciones, por lo que el conocimiento es visto como incierto y la verdad se contempla como algo provisional. Tras pasar por estadios de confusión acerca de la naturaleza del conocimiento y de las creencias, los sujetos avanzan hacia el relativismo, en el que se reconoce que algunos puntos de vista son mejores que otros. Finalmente, en el nivel más alto, los alumnos han aprendido a comprometerse con valores personales y por tanto se adoptan visiones individuales y únicas, gracias a un compromiso personal, al mismo tiempo que son conscientes de la existencia de interpretaciones alternativas de la realidad y son capaces de seguir aprendiendo.

Parece ser que la progresión hacia posturas más relativistas del conocimiento no es uniforme ni continua, siendo posible que en cualquier estadio se suspenda, anule o invierta el proceso de crecimiento. Asimismo, Hofer (2001) señala que en el estudio de Perry no todos los sujetos comenzaban desde el dualismo y que no todos completaron del todo la trayectoria por los diferentes estadios.

Schommer (1990) se pregunta cuáles son las creencias epistemológicas de los alumnos así como qué efectos tienen sobre su comprensión en una investigación⁵³⁵ que combina metodología cuantitativa⁵³⁶ y cualitativa⁵³⁷. De los resultados obtenidos en su investigación se deriva, por un lado, el hecho de que las creencias evolucionan con el tiempo (si bien no lo hacen de forma sincrónica) así como que los factores educativos contribuyen a

⁵³⁵ La muestra estaba constituida fundamentalmente por alumnos de primer y segundo curso, de Ciencias Sociales y de Ciencias Físicas, si bien las muestras no fueron las mismas para ambas investigaciones (n=146 para el estudio cuantitativo y n=86 para el estudio cualitativo, siendo todos ellos de primer curso).

⁵³⁶ La autora desarrolló el Epistemological Questionnaire (EQ), que ha sido utilizado en diversos estudios desde entonces (por ejemplo, Brownlee, Purdie y Boulton-Lewis, 2001; Rodríguez y Cano, 2006), formado por 12 grupos de ítems (escala Likert 1-5), con 4 factores: creencia de que el aprendizaje es rápido, creencia de que la habilidad para aprender es inalterable, creencia de que el conocimiento es simple y creencia de que el conocimiento es cierto.

⁵³⁷ Se sometió a los alumnos a la lectura de un texto del que se habían eliminado las conclusiones, que debían redactar los mismos alumnos (las instrucciones exactas que se proporcionaron a los alumnos pueden consultarse en el artículo de Schommer, 1990) y a un test que medía el reconocimiento y aplicación del contenido del texto proporcionado.

ese desarrollo⁵³⁸, y por otro lado, que las creencias epistemológicas influyen sobre la comprensión y el aprendizaje del alumno. De forma más específica, cuanto más creen los alumnos que el conocimiento es rápido y absoluto, más simplificaban sus conclusiones, más sobreestimaban su comprensión del texto y peores resultados obtenían en la prueba de conocimientos (aunque esto sólo pudo analizarse en una de las dos muestras); por otro lado, cuanto más creen que el conocimiento es cierto, más absolutas son sus conclusiones, y cuantas más asignaturas hubieran cursado, más probable era que redactaran conclusiones tentativas. De forma concluyente la autora señala que “las creencias epistemológicas parecen afectar el procesamiento de la información por parte de los alumnos así como el control de su comprensión” (Schommer, 1990: 503). Respecto de las implicaciones derivadas de este estudio, la autora apuesta por mejorar la conciencia acerca de las propias creencias epistemológicas de modo que los alumnos “se conviertan en aprendices pensativos, persistentes e independientes” (Schommer, 1990: 504).

Al respecto de la vinculación de las creencias epistemológicas con la enseñanza, Sheppard y Gilbert (1991) realizaron un estudio⁵³⁹ en el que encontraron que los modos de enseñar de los docentes afectan al desarrollo de las creencias epistemológicas de los alumnos, de modo que cuando se consideraban concepciones alternativas del conocimiento y se abordaban las concepciones actuales de los alumnos, existía mayor probabilidad de que tuvieran lugar aprendizajes más personales, lo que implica una visión relativista del conocimiento. La posibilidad de que los alumnos desarrollasen concepciones más relativistas acerca del conocimiento dependía del modo como éste era enseñado, siendo tres las variables asociadas: la enseñanza centrada en el alumno, el uso de la discusión como procedimiento y la evaluación centrada en el proceso.

Por otro lado, conocida la relevancia de las creencias epistemológicas, algunos autores se han planteado la posibilidad de intervenir sobre ellas, algo que podemos ver en el trabajo⁵⁴⁰ de Brownlee, Purdie y Boulton-Lewis (2001) que hemos consultado. Estos autores desarrollan un programa orientado a promover la reflexión sobre las creencias epistemológicas⁵⁴¹, y evalúan el impacto de dicho programa sobre tales creencias. La premisa que subyace a su preocupación es que ayudar a que los alumnos aprendan de forma más significativa les capacita para promover resultados de aprendizaje similares en sus

⁵³⁸ Los efectos del bagaje educativo no solo comprenden los estudios universitarios sino también la educación de los padres.

⁵³⁹ Llevado a cabo en el contexto de una institución dedicada a la enseñanza superior (en concreto en cuatro departamentos diferentes: Historia, Artes Visuales, Biología y Física), el estudio se basó en métodos cualitativos: estudio de caso, entrevistas (a 40 estudiantes y sus docentes) y observación natural.

⁵⁴⁰ Uno de los aspectos que nos llamaba la atención de este trabajo es que está contextualizado en la formación de maestros. En concreto, 29 alumnos de una universidad australiana constituyen la muestra de la experiencia e investigación desarrolladas. Los datos se toman en dos momentos diferentes (principio y final de curso) y son comparados con los datos obtenidos de un grupo no sometido a la experiencia (25 alumnos), a través del Cuestionario de Creencias Epistemológicas de Schommer (1990), EQ, de entrevistas y del diario del alumno.

⁵⁴¹ Su trabajo no es el primero en preocuparse por ayudar a los alumnos a reflexionar sobre sus creencias epistemológicas. Al respecto, los autores refieren los trabajos de Hettich (1990), de Roth y Roychoudbury (1994), de Baxter Magolda (1986), de Stanton (1996) y de Davis (1997), con diferentes resultados, habiéndose mostrado la dificultad de cambiar las creencias epistemológicas de los alumnos.

futuros alumnos, por lo que la experiencia llevada a cabo promueve la reflexión sobre el contenido en relación con la literatura acerca de las creencias epistemológicas y con sus propias creencias. Los resultados muestran diferencias significativas cuando se comparan las creencias de ambos grupos; en concreto, en rapidez del aprendizaje y en certeza del conocimiento, de modo que el grupo experimental progresaba hacia creencias más sofisticadas en relación con estas dos escalas. Algunos alumnos mostraron ciertas inconsistencias, algo que los autores explican por la confusión derivada de las discrepancias entre las creencias previas y la nueva información, y concluyen que modificar las creencias epistemológicas es un proceso lento y dificultoso, si bien un programa de esa naturaleza posibilita iniciar el proceso de cambio de tales creencias.

Por su parte, Rodríguez y Cano (2006) encontraron que las creencias epistemológicas y las orquestaciones de estudio estaban vinculadas, si bien esto era más evidente en el caso de las orquestaciones de estudio consonantes. En este caso, aquellos sujetos que orquestaban su estudio de forma profunda demostraban creencias epistemológicas sofisticadas, mientras que en el caso de los alumnos que orquestaban su estudio de forma disonante se observó una amalgama de creencias inmaduras y creencias sofisticadas. Estos autores señalan que creencias epistemológicas y enfoques de aprendizaje son dos constructos que están relacionados: cuanto más simples e ingenuas⁵⁴² sean las creencias, más superficial y orientado a la reproducción será su enfoque, y cuanto más maduras y sofisticadas⁵⁴³ sean las creencias, más profundos y orientados al significado serán los enfoques. Para estos autores, esta relación entre ambas variables podría ser debida a la metacognición subyacente, compartida por ambos constructos. Por otro lado, en su estudio encuentran que las creencias epistemológicas y los enfoques de aprendizaje son variables predictoras de los resultados académicos: aquellos con orquestación de estudio profunda obtuvieron resultados más altos mientras que los que mostraban orquestación de estudio superficial obtuvieron resultados más bajos. Los autores se preguntan cómo es posible que alumnos expuestos a entornos innovadores de enseñanza exhibieran enfoques superficiales y orquestaciones de estudio disonantes; para ellos, una posible explicación sería que el impacto de las experiencias universitarias en las creencias epistemológicas, por un lado, y en los enfoques de aprendizaje, por otro, es más limitado de lo esperado, tal como han señalado algunos trabajos referidos por estos autores, como el de Zeegers (2001), quien encontró que los alumnos universitarios “no son estimulados a implicarse en aprendizajes convenientes, es decir, profundos, como resultado de su experiencia universitaria” (citado por Rodríguez y Cano, 2006: 632).

Sin duda creemos que la relevancia del estudio de las creencias epistemológicas es importante por cuanto se ligan con las posibilidades de implicarse en procesos de formación orientados a la mejora de la docencia⁵⁴⁴, algo de especial interés tanto en relación al rol que

⁵⁴² Es decir, y siguiendo las aclaraciones realizadas por Brownlee, Purdie y Boulton-Lewis (2001), serían aquellas creencias según las cuales el conocimiento es cierto, absoluto y transmitido por la autoridad.

⁵⁴³ Siguiendo a los mismos autores (Brownlee, Purdie y G. Boulton-Lewis, 2001), serían aquellas creencias según las cuales la verdad es relativa, cambiante y activamente construida por el sujeto.

⁵⁴⁴ Por ejemplo, los docentes en formación podrían apoyar su resistencia al cambio en la creencia de que el conocimiento es inmutable o en la creencia de que el conocimiento es relativo y personal y, por tanto, cualquier opinión es válida, incluida la suya propia (en Patrick y Pintrich, 2001).

como docentes universitarios estamos desempeñando como en relación con los maestros que estamos formando.

3.3.2. El estudio de las concepciones de aprendizaje⁵⁴⁵

La relevancia puesta sobre el aprendizaje del alumno en el contexto universitario actual plantea la necesidad de revisar, asimismo, las concepciones del aprendizaje que poseemos en la actualidad, ya que “según sus concepciones de la enseñanza y del aprendizaje derivarán en formas diferentes de aprendizaje y, por tanto, en niveles de calidad, también, diferentes” (Hernández Pina, 2005: 2). Säljö apuntaba en 1979 que el hecho de que las personas afrontan el aprendizaje de formas distintas puede entenderse como un reflejo de las diferentes creencias que sostienen sobre el aprendizaje. Así resultó ser, al mostrarse con posterioridad a esta afirmación del investigador sueco que los enfoques que los alumnos adoptan en una tarea particular se vinculan con sus concepciones de aprendizaje, de lo que se desprende que las concepciones de aprendizaje pueden constituir un factor que limite/condicione los enfoques que los alumnos pueden adoptar⁵⁴⁶ (por ejemplo, Van Rossum y Schenk, 1984).

Éste constituyó el punto de partida de un estudio⁵⁴⁷ llevado a cabo en la Universidad de Gotemburgo y dirigido por Säljö (1979) con la finalidad de determinar si existen diferencias personales en las concepciones sobre el aprendizaje, cuáles son éstas y qué relaciones existen entre estas concepciones y los resultados de aprendizaje. Se llevaron a cabo, en una primera fase, entrevistas semiestructuradas en las que se solicitaba a los participantes que describiesen sus actividades de aprendizaje⁵⁴⁸ así como sus ideas y creencias sobre qué es aprendizaje. En una segunda fase, se les proporcionó un material de lectura a fin de que posteriormente resolvieran una serie de cuestiones relacionadas con el contenido del texto y con la forma como abordaron el aprendizaje en esa situación en particular. Finalmente tenía lugar una entrevista final y la realización de dos test estandarizados⁵⁴⁹.

Lo que encontró Säljö fueron diferentes perspectivas, ideas o creencias que los sujetos tienen acerca del aprendizaje, fruto de sus experiencias. Por un lado, el aprendizaje se había convertido en un objeto de reflexión, es decir, es “algo sobre lo que se puede hablar y discutir

⁵⁴⁵ Los estudios que se presentan en este apartado han abordado el análisis de las concepciones que poseen los alumnos, si bien un estudio de Prosser, Trigwell y Taylor (1994) aborda el estudio de las concepciones de aprendizaje que poseen los docentes. Los resultados de esta investigación no serán presentados en este apartado puesto que tuvo lugar en el contexto de una serie de investigaciones que estos autores realizaron a propósito de diversas variables ligadas a la enseñanza, y por este motivo hemos decidido presentarlas más adelante.

⁵⁴⁶ Los alumnos que conciben el aprendizaje en términos cuantitativos difícilmente adoptarán un enfoque profundo, mientras que quienes conciben el aprendizaje en términos cualitativos raramente harán uso de un enfoque superficial (Marton y Säljö, 1984).

⁵⁴⁷ Contó con una muestra de 90 sujetos y se desarrolló según los parámetros de la fenomenografía descrita por Marton, por lo que podemos ver la influencia ejercida por aquellos primeros estudios naturalistas. No es sólo el estudio de Säljö el que se realizaría bajo esta orientación, y como ya hemos apuntado, para Richardson (1999) son muchos los estudios que se han amparado en esta corriente de estudio.

⁵⁴⁸ Las descripciones de los alumnos pudieron ser encajadas en el marco de la distinción entre enfoque superficial y profundo.

⁵⁴⁹ Un test sobre vocabulario y las Matrices Progresivas de Raven.

explícitamente y que puede ser objeto de planificaciones y análisis conscientes” (Säljö, 1979: 446); para este grupo de sujetos pueden utilizarse formas diversas de abordar una situación de aprendizaje en base a condiciones concretas, tales como las demandas, las exigencias de evaluación, el interés o el tiempo disponible, asumiendo, pues, que el aprendizaje puede adoptar diferentes formas. Además, los sujetos que se encuadraban en esta perspectiva, realizaban en sus descripciones algunas diferenciaciones o apreciaciones básicas acerca del aprendizaje⁵⁵⁰. Por otro lado, para otros sujetos, el aprendizaje se describía en términos de actividad meramente reproductiva en la que la tarea es percibida en términos de memorización, y el conocimiento se equipara a unidades separadas de información, de forma que aprender consiste en transferir estas unidades a la propia mente del aprendiz. Esta perspectiva sobre el aprendizaje resulta, para los propios sujetos que la mantienen, obvia⁵⁵¹, y las únicas diferencias entre sujetos se establecen en cuanto a tiempo de dedicación o el uso de técnicas concretas.

Por otro lado, en otra publicación del mismo año, Säljö (1979, en Gibbs, Morgan y Taylor, 1982; Marton y Säljö, 1984; Ramsden 1992; Marton, Dall’Alba y Beaty, 1993; Richardson, 1999) da a conocer las cinco concepciones de aprendizaje diferentes⁵⁵² identificadas en la muestra de sujetos, a través de las diversas entrevistas mantenidas con estudiantes en las que se formulaba de forma explícita la pregunta “¿qué entiendes por aprendizaje?”. Las diferentes formas de concebir el aprendizaje⁵⁵³ por parte de las personas entrevistadas fueron las siguientes⁵⁵⁴:

- a) Aprendizaje como incremento de conocimiento.
- b) Aprendizaje como memorización de unidades de información que provienen de fuentes externas, y que son transferidas a la propia mente.
- c) Aprendizaje como adquisición de hechos, procedimientos, etc. que pueden ser retenidos y/o utilizados en la práctica y que precisamente por su utilidad, son tenidos

⁵⁵⁰ Estas apreciaciones se centraban en tres cuestiones íntimamente relacionadas: a) el grado de conciencia de las reglas implícitas en el contexto educativo y la influencia que ejercen sobre el aprendizaje, de modo que los sujetos se adaptan a una diversidad de demandas, b) el aprendizaje para la vida *versus* el aprendizaje en la escuela, de modo que éste último se presentaba como un tipo particular de aprendizaje, artificial, estereotipado y rutinario, y poco relacionado con las situaciones cotidianas que se producen fuera de la escuela (de hecho, Säljö pensaba que la crítica realizada al aprendizaje en la escuela era el motivo por el cual los sujetos habían empezado a reflexionar sobre el aprendizaje en sí), y c) entender *versus* memorizar, que se traduce en extraer significados en lugar de reproducir. Estas diferencias se relacionan con la forma como se concibe el contenido de aprendizaje, a saber, de forma compleja y holística o como hechos simples no conectados.

⁵⁵¹ El autor transcribe en el artículo parte de una entrevista para ilustrar esta perspectiva sobre el aprendizaje, de la que se puede deducir que lo que el autor quiere decir con “obvio” es que el sujeto asume como algo natural e incuestionable que aprender es memorizar.

⁵⁵² Para Entwistle (1984), las experiencias educativas previas han jugado un papel importante en el proceso de desarrollo de tales concepciones.

⁵⁵³ En opinión de Torre Puente (2007), existe proximidad entre las concepciones de aprendizaje halladas por Säljö y la taxonomía SOLO de Biggs y Collis (1982).

⁵⁵⁴ Al parecer Säljö (1979 en Ramsden 1992; Richardson, 1999) consideraba que aunque las concepciones derivaban de personas distintas, este sistema de categorías es jerárquico, por lo que los alumnos que conciben el aprendizaje como comprensión de la realidad también son capaces de verlo como un incremento de conocimiento. Más adelante volveremos sobre esta cuestión, pues otros autores no están a favor de la idea de jerarquía.

en consideración durante el proceso de aprendizaje; se trata de retenerlos durante más tiempo para cuando sean necesarios.

- d) Aprendizaje como abstracción de significado, en la que el elemento esencial es la idea de cambio de aquello que es aprendido, siendo la primera vez en la que el objeto de aprendizaje no se contempla como susceptible de ser reproducido sino como algo que hay que dotar de significado en una actividad de construcción, y en la que el material no es visto como algo ya listo para ser memorizado sino como algo a lo que hay que dar sentido y que constituye un punto de partida sobre el que trabajar.
- e) Aprendizaje como proceso interpretativo orientado a la comprensión de la realidad, concepción que no se diferencia en esencia de la anterior pero para la que algunos sujetos enfatizaron la importancia del aprendizaje en el proceso de interpretación del mundo en el que viven.

Entre las tres primeras concepciones y las dos últimas se encuentra la diferencia más importante, y en opinión de Ramsden (1992) esto se debe a que éstas suponen una forma más relativista, compleja y sistemática de ver el aprendizaje así como de concebir la forma como puede ser logrado y utilizado. Por otro lado, las tres primeras concepciones se consideran reproductivas y en ellas el foco se centra en qué se aprende, mientras que las dos últimas serían transformadoras, y se centrarían más en el cómo se aprende (McLean, 2001). Además, para Säljö (1979, en Gibbs, Morgan y Taylor, 1982), las principales diferencias entre concepciones se reducían a la forma como es interpretado el objeto de aprendizaje: por un lado, se contempla el conocimiento como algo externo que debe ser transferido al sujeto o bien se considera el conocimiento como algo construido por el sujeto⁵⁵⁵, y por otro lado, se ve el proceso de aprendizaje como la transferencia de información desde el exterior al interior del sujeto o bien se concibe el proceso de aprendizaje como el proceso de construcción activa de significado y de relación con la realidad.

Asimismo, los alumnos del estudio de Säljö (en Säljö, 1984) se diferenciaban no sólo por las concepciones de aprendizaje que sostenían sino también por el enfoque de aprendizaje adoptado, estando las diferencias en los enfoques relacionadas con las diferencias en las concepciones. Así, mientras unos contemplan el aprendizaje como una oportunidad para comprender la realidad y adoptaban un enfoque profundo, para otros consiste en reproducir información, adoptando un enfoque superficial⁵⁵⁶. En opinión de Gibbs, Morgan y Taylor, (1982), podría ser que el tipo de enfoque adoptado por el sujeto guarde relación con la concepción que ese sujeto tiene sobre el conocimiento y sobre el aprendizaje.

Este estudio de Säljö constituyó el punto de partida para estudios similares, y sus resultados han sido replicados en diversos estudios posteriores, por lo que podría decirse que los hallazgos de Säljö eran consistentes (Marton, Dall'Alba y Beaty, 1993). Por ejemplo, Van Rossum y Schenk (1984) realizaron un estudio⁵⁵⁷ en el que se plantearon la finalidad de

⁵⁵⁵ Vemos aquí que ya se intuye la relación entre creencias epistemológicas y aprendizaje; una relación que posteriormente se demostraría de forma empírica.

⁵⁵⁶ En concreto, el enfoque superficial se vincularía con las concepciones 2 y 3 y el enfoque profundo estaría relacionado con las concepciones 4 y 5 (en Gibbs, Morgan y Taylor, 1982).

⁵⁵⁷ Realizado en una universidad holandesa, la muestra estaba constituida por 69 alumnos de Psicología de primer curso a los que se solicitó leyeran un texto corto. Mediante un cuestionario

identificar las concepciones de aprendizaje de los alumnos. En la experiencia, los alumnos debían leer un texto, proporcionar explicaciones acerca del mismo e informar de cuál había sido su experiencia de aprendizaje, tanto de la tarea en particular como de sus estudios en general⁵⁵⁸. Este estudio mostró la relación entre concepciones y enfoques de aprendizaje⁵⁵⁹: las dos primeras correlacionan con el enfoque superficial y las dos últimas con el enfoque profundo, de modo que los alumnos que adoptan un enfoque superficial poseen una visión cuantitativa y reproductiva del aprendizaje (adquisición de conocimiento, memorización de conocimiento, aplicación de conocimiento) mientras que los que adoptan enfoques profundos lo conciben de forma cualitativa y orientado a la búsqueda de significado (abstracción de significado, interpretación y comprensión de la realidad). De hecho, Van Rossum y Schenk (1984) consideraron que buena parte de los alumnos que empiezan sus estudios universitarios tiene una concepción reproductiva del aprendizaje⁵⁶⁰. Por otro lado, la mayoría de los alumnos⁵⁶¹ que adoptaba un enfoque profundo conseguía resultados de nivel relacional y abstracto extendido de la taxonomía SOLO, mientras que ninguno de los que adoptan enfoque superficial superan el nivel multiestructural⁵⁶². Ello sugiere que los intentos por afectar los enfoques de aprendizaje deberán considerar también las concepciones de los alumnos.

Asimismo, Van Rossum y Taylor (1987) llevaron a cabo una investigación⁵⁶³ que permitió hallar las cinco concepciones de aprendizaje del estudio de Säljö (1979) más una sexta concepción que los autores definieron como aquel “proceso consciente, alimentado por intereses personales y dirigido a la obtención de armonía y felicidad o al cambio de la sociedad” (en Richardson, 2005: 675). Por otro lado, parece ser que estos autores, siguiendo

identificaron las concepciones de aprendizaje, y los resultados de la tarea fueron evaluados a través de la taxonomía SOLO (en Ramsden, 1992).

⁵⁵⁸ Una vez más, un estudio posibilita consolidar los hallazgos de investigaciones previas, en concreto, en este trabajo; en concreto, las respuestas encajaban a la perfección en la categorización realizada por Säljö (1979) respecto de las concepciones de aprendizaje así como con la distinción de los dos enfoques de aprendizaje realizada por Marton y Säljö (1976).

⁵⁵⁹ Para algunos autores (Newman, 2004 en Richardson, 2005), esta relación entre concepciones y enfoques de aprendizaje podría explicar porqué alumnos expuestos a una enseñanza centrada en el alumno pero que poseen una concepción reproductiva del aprendizaje encuentran dificultades para ajustarse a ese tipo de enseñanza.

⁵⁶⁰ Hemos consultado una publicación de Patrick y Pintrich (2001) en la que no profundizaremos en este trabajo, si bien consideramos que podría constituir una línea de trabajo sin duda relevante tanto en el contexto de nuestras motivaciones como de nuestra profesión. En ella se revisa el trabajo llevado a cabo al respecto de las concepciones de los maestros en formación y de maestros que se incorporan al mundo laboral; en particular, se constata esta idea señalada por Van Rossum y Schenk (1984) acerca de las concepciones, poco sofisticadas, que al respecto del aprendizaje y de la enseñanza sostienen los alumnos en los primeros años de sus estudios en la Universidad y, si bien parece mostrarse una cierta evolución, parece ser que tales creencias no hacen sino convivir con el desarrollo de nuevas concepciones acordes con modelos de corte constructivista, por lo que no desaparecen ni son substituidas; de hecho, se considera que tiene lugar un desarrollo de concepciones ‘frágiles’. Ello se evidencia cuando los ya docentes inician su carrera profesional y se produce una cierta ‘regresión’ a concepciones anteriores, debido a la cual los docentes sustentan sus prácticas en concepciones poco sofisticadas o simplistas acerca de la naturaleza del aprendizaje y de la enseñanza.

⁵⁶¹ En concreto, 27 alumnos de 34 según Ramsden (1992).

⁵⁶² Según Torre Puente (2007), esto lo corroboran Pina et al. (2005) en una muestra de 232 alumnos de Psicología.

⁵⁶³ Se entrevistaron a 91 alumnos de Arte de una universidad holandesa.

a Entwistle y Tait (1990), encuentran paralelismo entre concepciones de aprendizaje y las descripciones de lo que los alumnos consideran buena enseñanza, de modo que alumnos con concepciones de aprendizaje distintas definen la buena enseñanza de forma también diferente. Entwistle y Tait (1990) creen que este aspecto es sin duda importante, pues de un modo el alumno considera relevantes las habilidades del docente para promover un buen aprendizaje mientras que de otro considera su propia participación e implicación, viendo al docente como un estímulo y guía⁵⁶⁴.

Por otro lado, con la pretensión de precisar la definición de las diferentes concepciones de aprendizaje descritas por Säljö (1979) y de establecer relaciones entre dichas concepciones, Marton, Dall'Alba y Beaty (1993) desarrollaron una investigación⁵⁶⁵ de corte longitudinal en la que pudieron identificar las cinco concepciones que se localizaron en el estudio de 1979, además de la sexta concepción localizada por Van Rossum y Taylor (1987, en Richardson, 2005). A continuación se describe cada una de ellas en los términos en los que lo hicieron los autores en el año 1993, haciendo mención además a las relaciones que hallaron entre unas y otras, que permitieron delimitar aún mejor a qué se hacía referencia, desde cada óptica, cuando se hablaba de aprendizaje:

- a) Aprendizaje como incremento del propio conocimiento, “uno se llena de conocimiento, lo absorbe, lo asimila” (Bowden y Marton, 2011: 88). Es una concepción no limitada al contexto académico que, según los autores, da origen al resto y que equipara el aprendizaje a la diferencia de conocimientos que posee el sujeto en momentos diferentes; es por tanto, una concepción cuantitativa. Los autores especifican que para los estudiantes que conceptualizaron de este modo el aprendizaje, hay un actor (el estudiante), una acción (acumular información) y un objeto sobre el que se actúa (piezas de información).
- b) Aprendizaje como memorización y reproducción posterior, que generalmente supone desechar el conocimiento una vez ha sido utilizado. Esta concepción del aprendizaje tiene dos fases implícitas, una de adquisición y otra de aplicación, en la que el sujeto debe ser capaz de reproducir lo adquirido (memorizado) cuando se requiera (por lo general pruebas académicas).
- c) Aprendizaje como aplicación, lo que supone que el aprendizaje “no queda confinado a las situaciones de estudio, puesto que el estudiante se encuentra preparado para considerar la nueva adquisición en otros contextos” (Bowden y Marton, 2011: 88). El sujeto aplica aquello que es aprendido cuando se requiere, recuperando lo que ha aprendido y utilizándolo.
- d) Aprendizaje como comprensión, lo que supone otorgar sentido y significados, apoyándose en conocimiento adquirido e integrándolo en un marco de comprensión

⁵⁶⁴ Esta cuestión entronca, a nuestro entender, con los cambios que se pretenden acometer en relación con los roles del docente y del alumno desde la creación del EEES; en este sentido, podría ocurrir que el alumno con una concepción reproductiva del aprendizaje perciba como mala enseñanza el conjunto de acciones encaminadas a promover su participación e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁵⁶⁵ Se entrevistaron a 29 estudiantes más de seis veces durante su estancia en la Universidad (Open University). En cada entrevista, los alumnos reflejaban su propio aprendizaje y su evolución como aprendiz. Parece ser que estas entrevistas constituyeron la base para el análisis posterior acerca de las concepciones del aprendizaje realizado por Marton, Dall'Alba y Beaty (1993).

personal mediante la comparación y el contraste. Es la primera concepción que hace referencia al significado, y por tanto conlleva hacerse una idea sobre algo, adoptar puntos de vista, entender una idea, desarrollar una concepción sobre algo. Esta concepción está circunscrita, al igual que la segunda, al contexto académico, aunque no está relacionada con una posterior evaluación.

- e) Aprendizaje como visión de algo de forma diferente, lo que lleva implícita la interpretación de la realidad, por lo que el aprendizaje no se limita a una situación académica. Se enfatiza la idea de cambio que se produce en el sujeto a consecuencia del acto de aprendizaje: el sujeto modifica su forma de pensar acerca de algo y, por tanto, el aprendizaje guarda relación con el hecho de ver las cosas de forma diferente.
- f) Aprendizaje como cambio o desarrollo personal⁵⁶⁶. lo que afecta directamente al sujeto que aprende, “no sólo como agente que adquiere el conocimiento, lo retiene y lo aplica, ni tampoco como mero beneficiario del aprendizaje, sino como último receptor de los efectos del aprendizaje” (Bowden y Marton, 2011: 89). Esta concepción está relacionada de forma jerárquica con las anteriores, y no había sido descrita con anterioridad en el estudio de Säljö (1979).

Marton, Dall’Alba y Beaty (1993) también consideran, al igual que Säljö, que la mayor distinción se produce entre las tres primeras concepciones y las tres últimas, y atribuyen esta diferenciación al lugar que el significado ocupa en el aprendizaje: inexistente en las tres primeras concepciones, mientras que en las tres posteriores se hace evidente la búsqueda de significados. Asimismo, en las tres primeras concepciones el aprendizaje es visto como algo que existe fuera del sujeto antes de que el sujeto aprenda, esperando a ser recogido, asumido o almacenado.

Respecto de las relaciones entre concepciones, tanto Marton, Dall’Alba y Beaty (1993) como McLean (2001) hacen notar que la concepción A se distingue de las dos siguientes (B y C) en que el aprendizaje no tiene nada que ver con el posible uso posterior de aquello que se ha aprendido. Asimismo, las concepciones A y C constituyen polos, de forma que el énfasis en A está sobre la adquisición mientras que en C está en la aplicación, y ambas concepciones comparten el hecho de que el aprendizaje no se circunscribe a situaciones académicas. Las concepciones D y E también están relacionadas entre sí, y tienen en común la comprensión, pero se diferencian en que la concepción D se refiere a un material de aprendizaje mientras que la concepción E se refiere a fenómenos que nos envuelven. La relación que la última concepción mantiene con las concepciones D y E es que adquiriendo puntos de vista sobre los fenómenos objeto de aprendizaje (concepción D), uno desarrolla nuevas formas de ver esos fenómenos (concepción E), y ver el mundo de forma distinta, cambia al sujeto como persona (concepción F).

Por otro lado, parece claro para Marton, Dall’Alba y Beaty (1993) que un rasgo esencial que el aprendizaje tiene para las personas es el carácter de permanencia o de durabilidad,

⁵⁶⁶ Esta concepción fue hallada en algunos alumnos en los últimos años y en aquellos que habían identificado con anterioridad la quinta concepción descrita por Säljö. De hecho, Van Rossum y Taylor (1987) encontraron que los alumnos más mayores poseen concepciones de aprendizaje más sofisticadas (las tres últimas) que los más jóvenes (en Richardson, 2005). Por otro lado, en investigaciones realizadas en países orientales, esta concepción está teñida de un moralismo colectivo (Dahlin y Regmi, 1997).

sin embargo, “en cualquier situación de aprendizaje, una experiencia significativa tendrá lugar cuando el alumno sea capaz de captar los principios (concepción D- comprender), que le permitan cambiar su percepción (concepción E- ver las cosas de otro modo) y que en último término tengan un impacto en su vida (concepción F- cambiar como persona)” (McLean, 2001: 407). Una vez más, ello parece conducir necesariamente a considerar el papel de las concepciones, pues señala Hounsell (1984: 241), “el éxito de los alumnos para alcanzar la comprensión debe por lo tanto depender de forma crítica en la capacidad del docente de educación superior para reconocer y construir desde las concepciones presentes en los alumnos así anclar como el conocimiento en un marco significativo”.

Un estudio⁵⁶⁷ realizado por Dahlin y Regmi (1997) localiza cinco concepciones de aprendizaje, muy similares a las de estudios anteriores, incluida la concepción del aprendizaje como cambio personal, pero no encuentra evidencias de la concepción de aprendizaje como memorización y reproducción; este hallazgo, como hemos visto, desencadenó una serie de estudios acerca de las manifestaciones culturales de los enfoques de aprendizaje. En cualquier caso, en opinión de los investigadores, el hecho de que esta concepción no apareciera podría explicarse por el hecho de que los alumnos no lo consideran aprendizaje como tal⁵⁶⁸.

González Cabanach (1997) revisa otros estudios sobre concepciones del aprendizaje, además de los de Säljö (1979) y de Marton, Dall’Alba y Beaty (1993), de las que destaca que hay un elemento subyacente a las diferentes propuestas, y es que por un lado habría concepciones cuantitativas, ingenuas o reproductivas y por otro lado habría concepciones cualitativas, sofisticadas o constructivas⁵⁶⁹.

Por otro lado, se ha señalado que las concepciones de aprendizaje parecen evolucionar⁵⁷⁰ (Marton, Dall’Alba y Beaty, 1993; Hettich, 1997 en McLean, 2001), de tal modo que “los alumnos realizan una travesía⁵⁷¹ hacia la complejidad, y todas las dimensiones de su ser están involucradas” (Hettich, 1997 citado por McLean, 2001: 400). Esto parece desprenderse de una investigación⁵⁷² desarrollada por Van Rossum, Deijkers y Hamer (1985) cuya pretensión fue la de establecer cuáles son las interpretaciones globales que los alumnos realizan acerca de diversos conceptos educativos, y cómo se vinculan con las concepciones de aprendizaje. Los autores localizaron las cinco concepciones de aprendizaje identificadas

⁵⁶⁷ El estudio es referido también en otras publicaciones; en concreto, en Watkins y Regmi (1990, 1992). En la investigación la muestra estuvo compuesta por 30 alumnos nepalíes de Magisterio, y se usaron tanto el SPQ como entrevistas.

⁵⁶⁸ Sin embargo, tal como señalamos al referirnos a los estudios realizados con poblaciones asiáticas, sí se encontró el proceso de memorizar de forma literal, si bien siempre asociado a demandas de evaluación específicas.

⁵⁶⁹ La terminología, según señala González Cabanach (1997) es de Martin y Ramsden (1987) y de Van Rossum y Schenk (1984).

⁵⁷⁰ Gibbs, Morgan y Taylor (1982) señalan que la idea de que las concepciones varían es contraria a la idea de Piaget de que son estables y están asociadas a una etapa concreta del desarrollo.

⁵⁷¹ En opinión de Hettich (1997, en McLean, 2001) parte de esta travesía debería estar acompañada por el apoyo de los docentes, quienes deberían intervenir para favorecer la comprensión de sus propias concepciones.

⁵⁷² 42 alumnos de primer y segundo curso de Arte respondieron por escrito y de forma individual a una serie de cuestiones: ¿qué entiendes por aprendizaje?, ¿qué entiendes por buena enseñanza?, ¿hasta qué punto está tu estudio influido por el tipo de preguntas que esperas?, ¿qué entiendes por comprender?, ¿qué entiendes por aplicar o utilizar aquello que has aprendido?, y ¿qué diferencias dirías que hay entre aprendizaje pasivo y aprendizaje activo?

con anterioridad por Van Rossum y Schenk (1984). Respecto del objetivo de su estudio, los autores sostienen que las concepciones de aprendizaje muestran un desarrollo del alumno, determinado por el contexto, que pasa de ser novato a experto en aprendizaje. Además, consideran que las concepciones de aprendizaje no pueden separarse de otras concepciones o interpretaciones de otros fenómenos, como enseñanza, comprensión o evaluación, en lo que ellos denominan la imagen de aprendizaje⁵⁷³.

Una vez más, se ha planteado la relación entre concepciones y resultados de aprendizaje. Por ejemplo, McLean (2001) llevó a cabo un estudio⁵⁷⁴ con la finalidad de determinar la existencia de una relación entre concepciones de aprendizaje y habilidad académica, y encontró que la habilidad académica de los alumnos puede estar relacionada con las concepciones de aprendizaje que sostienen, lo que se refleja en el hecho de que los alumnos con mejores resultados sostenían las concepciones de aprendizaje D/E mientras que los alumnos con peores resultados se vinculaban con las concepciones A/B/C. Tales conclusiones conducen a esta autora a apoyar la necesidad de ayudar a los alumnos a ser consciente de sus concepciones de aprendizaje, tal como también sugieren otros autores (Marton y Ramsden, 1988⁵⁷⁵; Hettich, 1997 en McLean, 2001).

Para finalizar, nos encontramos una vez más con la transferencia de estas investigaciones al terreno de la mejora educativa. Así, González Cabanach (1997) habla de un estudio realizado por Norton y Crowley (1995) en el que se planteó la posibilidad de cambiar las concepciones de aprendizaje de alumnos de primer curso de Psicología a través de una serie de talleres formativos. Al principio de la experiencia, un 77% de ellos mantenía una concepción ingenua del aprendizaje⁵⁷⁶, y tras el proceso de formación, los alumnos que mantenían una concepción sofisticada pasaron de ser un 29% del alumnado a un 60%, mientras que los que pasaron a tener una concepción ingenua bajaron desde un 71% al 40% de los alumnos. Además, estos autores hallaron que los alumnos con una concepción sofisticada del aprendizaje obtenían mejor rendimiento en los exámenes.

⁵⁷³ En este sentido coincidirían con Hofer que las creencias constituyen un sistema.

⁵⁷⁴ Se llevó a cabo en una Universidad de Sudáfrica, contó con una muestra de 32 alumnos de segundo curso de Medicina que trabajaban desde el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y que fueron asignados a cuatro grupos distintos en función de sus logros académicos. Se realizaron entrevistas individuales con el fin de analizarlas fenomenográficamente y determinar cuáles son sus concepciones de aprendizaje. En concreto se les preguntó qué entendían por conocimiento y por aprendizaje así como se les solicitó que identificaran en qué momento consideran que han aprendido algo. Para determinar la habilidad académica de los alumnos se tomaron las calificaciones de tres asignaturas.

⁵⁷⁵ Estos autores al parecer hacen una relación de estrategias que posibilitarían promover el cambio conceptual en los alumnos (en McLean, 2001: 410): explicitar las concepciones que poseen los alumnos acerca del fenómeno en cuestión, centrarse en una serie de aspectos críticos y mostrar cómo se vinculan, resaltar las inconsistencias y las consecuencias de las concepciones de los alumnos, crear situaciones en las que los alumnos se centren en los aspectos relevantes, presentar al alumno nuevas formas de ver la realidad, integrar el qué y el cómo de una materia, evaluar la comprensión más que el conocimiento del fenómeno y utilizar estrategias de enseñanzas reflexivas. En el diseño y desarrollo de nuestra experiencia hemos procurado tener en cuenta estas recomendaciones.

⁵⁷⁶ Tal como señala el autor, esto encaja con una de las conclusiones de Van Rossum y Schenk (1984).

3.3.3. El estudio de las concepciones de enseñanza⁵⁷⁷

Prosser, Trigwell y Taylor (1994) consideran que el estudio de las concepciones de enseñanza constituye un requisito esencial en la mejora de la docencia; opinión que parece compartir Kember (1997), para quien el estudio de las concepciones de enseñanza es importante debido a su influencia sobre la calidad de aprendizaje del alumnado, una influencia que se ejerce a través de lo que se ha venido a denominar enfoques de enseñanza (Trigwell y Prosser, 1996a), un constructo que, de forma paralela a los enfoques de aprendizaje, representa tanto intenciones como estrategias, si bien en este caso hacen referencia al proceso de enseñanza orquestado por el docente. En este sentido, se ha afirmado que “las medidas de garantía de calidad deberían tener en cuenta las concepciones (...). Los cambios reales en la calidad de la enseñanza sólo pueden tener lugar si llevan aparejados cambios en las creencias acerca de la enseñanza” (Kember, 1997: 273); de hecho, para Kember (2009) las concepciones subyacentes acerca de la enseñanza⁵⁷⁸ constituyen una de las barreras que pueden dificultar o impedir acometer cambios en los modos de enseñar, y nos recuerda que antes de que existiera preocupación por el estudio de las creencias acerca de la enseñanza en la Universidad, tales creencias habían sido estudiadas en poblaciones de maestros (por ejemplo, Clark y Peterson, 1986; Pajares, 1992 en Kember, 1997). Sin embargo, se ha señalado que los resultados de los estudios realizados en escuelas o centros de secundaria podrían no ser del todo aplicables al contexto universitario, pudiendo hallarse algunas explicaciones, siguiendo al mismo Kember, en el hecho de que los profesores universitarios no se consideren a sí mismos docentes (cuestión que ya hemos analizado en el capítulo anterior) junto con el hecho de que las universidades operan de forma diferente a como lo hacen las escuelas.

Prieto (2007b) mantiene que las investigaciones que se han realizado con vistas a comprender las creencias de los docentes responden a una doble intención: por un lado, la de conceptualizar creencias y concepciones de los docentes, y por otro lado la de analizar la relación entre éstas y la práctica docente. El primer enfoque ha sido básicamente fenomenográfico (por ejemplo, Gow y Kember, 1994; Trigwell, Prosser y Taylor, 1994). El segundo enfoque, de corte cualitativo también, se ha fundamentado por lo general en entrevistas y en la observación, si bien ella señala que con escasa frecuencia se ha concluido la relación entre el plano cognitivo y el conductual dada la dificultad de acceder a las prácticas de enseñanza de los docentes.

Con el fin de aproximarnos al estudio de las concepciones de enseñanza en contexto universitario, hemos consultado una publicación en la que Kember (1997) realiza una revisión documental⁵⁷⁹ con el fin de analizar y comparar los hallazgos de estudios independientes y

⁵⁷⁷ Feixas (2006) recoge un cuadro resumen de investigaciones acerca de las concepciones de enseñanza, que adapta de Murray y McDonald (1997), aunque nosotros sólo nos haremos eco de las investigaciones más destacadas en relación a esta cuestión.

⁵⁷⁸ El autor refiere la falta de impacto de una experiencia para la mejora de la calidad de la docencia llevada a cabo en la Universidad Politécnica de Hong Kong debido precisamente al hecho de que no se tuvieron en cuenta las creencias de los docentes, con lo que aquellos que, por ejemplo, orientaban la docencia al contenido y se centraban en el docente no veían la necesidad de interactuar con los alumnos.

⁵⁷⁹ El autor localiza 13 estudios, todos ellos realizados en el ámbito universitario, con una excepción (Pratt, 1992), si bien el autor indica que fue incluido debido a que una parte importante de la

localizar, de este modo, aquello que tienen en común. Una de las primeras cuestiones señaladas por Kember es la diversidad terminológica: orientaciones, concepciones, creencias, enfoques e intenciones son algunos de los términos utilizados, si bien la mayoría de los estudios proporciona una definición de tales términos, siendo el término concepciones el más utilizado⁵⁸⁰. Por otro lado, lo que el autor encuentra es un elevado grado de consistencia en las categorías de los diferentes estudios, algo que en su opinión fortalece la credibilidad de este constructo y de los hallazgos de las investigaciones. Finalmente, para algunos autores las diferentes categorías se definen en términos de jerarquía, lo que significa que los rasgos de categorías inferiores están presentes en el resto, mientras que para otros las categorías se organizan en una serie ordenada, y cuando el cambio de concepción tiene lugar, no se mantienen elementos de concepciones previas. Tal como sostiene Kember (1997), las evidencias empíricas no apoyan la idea de jerarquía en las concepciones⁵⁸¹.

Respecto de las principales investigaciones llevadas a cabo en este terreno, cabe destacar un estudio⁵⁸² realizado por Samuelowicz y Bain (1992), ampliamente referido en la literatura que hemos revisado, con la pretensión de conocer las concepciones de enseñanza sostenidas por docentes en educación superior⁵⁸³. Los autores especifican detalladamente cómo se conducen hasta el diseño de su investigación⁵⁸⁴, si bien referiremos directamente sus conclusiones. En concreto, los autores hallaron cinco concepciones de enseñanza distintas⁵⁸⁵ (se describen, igual que en la publicación, en orden descendente⁵⁸⁶):

muestra estaba constituida por docentes universitarios. En los estudios revisados por el autor, los investigadores esperaban que las descripciones de las concepciones de enseñanza emergieran de los datos, dejando de lado el marco de conocimiento propio, lo que se conoce, tal como hemos analizado anteriormente, como perspectiva de segundo orden.

⁵⁸⁰ Creencia es un término menos utilizado, si bien cuando es usado el significado es muy similar al de concepción; orientación parece referirse a una categoría más amplia, que reúne dos o tres concepciones, y el término enfoques de enseñanza sería paralelo al de enfoque de aprendizaje, que reúne un componente motivacional y uno estratégico.

⁵⁸¹ Recordemos que Säljö sí afirmaba que por lo que se refiere a las concepciones de aprendizaje existe una jerarquía, de modo que las concepciones reproductivas o cuantitativas estarían incluidas en las concepciones constructivas o cualitativas.

⁵⁸² Contaron con una muestra de 13 docentes de dos instituciones distintas en dos países (Reino Unido y Australia). Se utilizaron entrevistas semiestructuradas en las que se preguntaba de forma directa e indirecta qué se entiende por enseñar.

⁵⁸³ En su publicación los autores realizan una revisión de algunos estudios previos que habían abordado la cuestión (por ejemplo, Fox, 1983; Biggs, 1990; Dall'Alba, 1990; Martin y Balla, 1990). Posteriormente, en la misma publicación, las concepciones halladas son comparadas con las concepciones derivadas de esos estudios.

⁵⁸⁴ No podemos evitar hacer mención a las dimensiones que consideraban, en una fase previa y derivadas de los estudios que revisan, vinculadas con las concepciones de enseñanza: roles del docente y del alumno, concepciones de aprendizaje, tipos de comprensión, comprensión actual del alumno, propiedad del conocimiento y relación teoría-práctica. Tras el análisis de las entrevistas y la construcción de las cinco categorías, los autores señalan que las dimensiones presentes en todas ellas son: el resultado esperado de aprendizaje, la fuente del conocimiento, el papel de las concepciones del alumno, la direccionalidad de la enseñanza y el control sobre los contenidos. Los autores presentan un gráfico que ilustra de qué modo cada una de estas dimensiones se manifiesta en cada una de las concepciones, que recomendamos consultar.

⁵⁸⁵ Pese a que se resalta la idea de orden, ellos no apoyan la idea de jerarquía sino más bien la de continuo, porque consideran que la bipolaridad manifiesta excluye la posibilidad de que algunos rasgos de unas concepciones estén contenidos en otras. Es más, los autores utilizan fragmentos de las transcripciones de las entrevistas con la finalidad de ilustrar el hecho de que las diferencias

1. Enseñanza como apoyo del aprendizaje del alumno (sólo localizada en el contexto de la enseñanza dirigida a postgraduados): el alumno es responsable de su propio proceso de aprendizaje así como del contenido, siendo el rol del docente el de estimular los intereses de los alumnos, ayudarles a estructurar su plan de trabajo, realizar el correspondiente seguimiento, proporcionar retroalimentación y ayudarles a resolver las dificultades conceptuales.
2. Enseñanza dirigida a cambiar la comprensión que el alumno posee del mundo: más que la materia, el foco lo constituye la realidad, por lo que el énfasis se sitúa en la construcción de un marco de comprensión adecuado, lo que significa que la enseñanza debe partir de las concepciones actuales de los alumnos.
3. Enseñanza dirigida a facilitar la comprensión del alumno: el foco se centra en la materia objeto de estudio, con el fin de que los alumnos sean capaces de aplicar el conocimiento más allá de las situaciones de enseñanza-aprendizaje.
4. Enseñanza como transmisión de conocimientos y actitudes hacia el conocimiento: el foco está igualmente en la disciplina, de la cual existe un cuerpo de contenidos que el alumno debe adquirir, por lo que el rol del docente se centra en la transmisión, que se presume posibilitará que el alumno adquiera los conocimientos básicos de la disciplina.
5. Enseñanza como transmisión de información: la actividad se centra esencialmente en el docente, quien se centra en sus intereses particulares más que en los de los alumnos, si bien parte de su función consiste en hacer que la materia resulte interesante para los alumnos, así como preparar y comunicar adecuadamente los contenidos.

Los autores señalan que las cinco concepciones pueden resumirse en dos aproximaciones generales (igual que sucedía con las concepciones de aprendizaje): aquella que representa las concepciones de la enseñanza centrada en el docente (no considera las ideas previas de los alumnos, el docente es quien posee el conocimiento, que transmite a sus alumnos, los resultados de aprendizaje se expresan en términos cuantitativos, y el contenido se fundamenta en la disciplina) y aquella que representa las concepciones de una enseñanza centrada en el alumno (las concepciones previas del alumno constituyen el punto de partida de una enseñanza interactiva y se ayuda a los alumnos a construir su propio conocimiento, en relación con la realidad). Estos autores, por otra parte, defienden la idea de que las concepciones de enseñanza dependen del contexto así como que los docentes poseen una concepción ideal y una concepción operativa⁵⁸⁶, algo que se refleja en la siguiente afirmación: “parece (...) que los objetivos de la enseñanza expresados por los docentes coinciden con la concepción ‘ideal’ de la enseñanza mientras que sus prácticas de enseñanza, incluida la evaluación, reflejan su concepción de enseñanza operativa. Si este es el caso, la investigación debería dirigirse provechosamente hacia estos factores (docente, alumno e institución de forma relacionada) lo que evitaría que los docentes actúen acorde con su

entre concepciones no apoyan la idea de inclusión. Así, las menos sofisticadas no estarían incluidas en las más sofisticadas.

⁵⁸⁶ Las concepciones de aprendizaje se han descrito, igual que lo hicieron los diversos autores en sus publicaciones, en orden ascendente (creciente complejidad).

⁵⁸⁷ Recordamos a este respecto la distinción, ya señalada, realizada por Argyris y Schön (1974) que recogía Prieto (2007).

concepción ideal de enseñanza y por consiguiente contribuya a resolver uno de los misterios de la enseñanza superior – la disyuntiva entre las metas manifiestas (promoción del pensamiento crítico) y la práctica educativa (la poca imaginativa cobertura de contenidos y evaluación del recuerdo de contenido factual) tan referido en la literatura⁵⁸⁸ (Samuelowicz y Bain, 1992: 110).

Por su parte, partiendo de la base de que el estudio de las concepciones puede posibilitar la mejora de la docencia, Prosser, Trigwell y Taylor presentaron en 1994 los resultados de una investigación centrada en las concepciones que poseían los docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje así como en su posible influencia sobre su forma de enseñar; en concreto ellos esperaban hallar relación entre concepciones de aprendizaje y concepciones de enseñanza. Estos autores señalan que su estudio se diferencia de otros estudios previos⁵⁸⁹ porque investigan las concepciones de aprendizaje que poseen los docentes (de forma separada de sus concepciones de enseñanza⁵⁹⁰) y porque se centran en un contexto específico de aprendizaje⁵⁹¹ (la enseñanza en el primer curso de los estudios de Física y de Química).

Los resultados mostraron la existencia de cinco concepciones de aprendizaje diferentes, muy similares a las que habían sido halladas en investigaciones anteriores⁵⁹². En relación con la enseñanza, fueron halladas seis concepciones⁵⁹³, que caen de nuevo en dos

⁵⁸⁸ Las comillas son de los autores.

⁵⁸⁹ En concreto citan los trabajos de Fox (1983), Martin, (1990), Dall’Alba (1990), Samuelowicz y Bain (1992).

⁵⁹⁰ Los autores sostienen que esta cuestión es relevante debido a que, si las concepciones de aprendizaje y de enseñanza están relacionadas, cambiar unas al margen de las otras dificultaría la consecución del objetivo de mejora de la docencia.

⁵⁹¹ La relevancia de esta segunda cuestión radica en la relación existente entre las concepciones de un fenómeno relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje son relacionales (Ramsden, 1987), es decir, que las concepciones de enseñanza de una disciplina en concreto pueden ser diferentes de las concepciones de enseñanza de otra disciplina diferente.

⁵⁹² Las concepciones descritas por los investigadores son las siguientes: 1. Aprender como acumular más información para satisfacer exigencias externas: acumulación de hechos, principios, leyes, definiciones, estrategias, fórmulas y habilidades que se añaden o que reemplazan las anteriores a través de procesos de repetición y memorización. El foco está más en la información que en la forma como se relaciona con el conocimiento del alumno, de hecho, esta relación se establece, pero desde la perspectiva del docente, no desde la perspectiva del alumno. El conocimiento se contempla de forma objetiva y existente en fuentes tales como manuales o libros de texto. 2. Aprender como adquirir conceptos para satisfacer demandas externas: se diferencia de la anterior en que el aprendizaje se contempla como un proceso de desarrollo de significados mediante la adquisición de conceptos de la disciplina, que son vistos también de manera objetiva. 3. Aprender como adquirir conceptos para satisfacer demandas internas: la diferencia con la concepción anterior es que el proceso de aprendizaje tiene lugar con el fin de satisfacer demandas internas de los alumnos, lo que significa que éstos sabrán que han aprendido algo cuando hayan adquirido significados personales. 4. Aprender como desarrollo conceptual para satisfacer demandas internas: implica un proceso de construcción de un conocimiento más elaborado, sofisticado y sistemático, y al mismo tiempo más personal, con lo que se puede adoptar distancia respecto del conocimiento relevante de la disciplina, aceptándose que el marco de comprensión del alumno no es el mismo que el del docente. Se asemeja a la concepción anterior en el hecho de que el aprendizaje es contemplado como un proceso personal y que se adopta el criterio del alumno para determinar si se ha aprendido algo. 5. Aprender como cambio conceptual para satisfacer demandas internas: el aprendizaje posibilita un cambio en la forma en que se entiende la disciplina, modificando su actual punto de vista por uno nuevo.

⁵⁹³ 1. Enseñar como transmisión de conceptos del programa: se ignora la relación entre los componentes de la información o la relación de la información con el conocimiento previo del

grupos claramente diferenciados. Los autores consideran que sus hallazgos son similares a los de estudios anteriores; en este sentido, sus hallazgos coinciden con las concepciones de aprendizaje localizadas por Säljö (1979), si bien localizan dos diferencias⁵⁹⁴: por un lado, no aparece la concepción según la cual el aprendizaje es incremento de conocimiento, y por otro lado, en todas las categorías del presente estudio se hace referencia al resultado de aprendizaje. Del mismo modo, coinciden a grandes rasgos con las concepciones de enseñanza señaladas por Samuelowicz y Bain (1992), habiendo hallado Prosser, Trigwell y Taylor (1994) la distinción entre contenido procedente de los manuales o libros de texto y contenido procedente del propio marco de comprensión del docente.

En cualquier caso, un aspecto que nos llama la atención es que de las entrevistas parecía desprenderse la idea de que los docentes no parecían invertir demasiado tiempo pensando acerca de la forma como aprenden sus alumnos, y de hecho, algunos docentes tuvieron dificultad para expresar sus opiniones acerca de la cuestión (parece ser que eran docentes que sostenían las tres primeras concepciones). Finalmente, lo que los autores destacan es que tanto las concepciones de aprendizaje como las de enseñanza caen de nuevo en dos grandes grupos de categorías, y además establecen relación entre las concepciones de aprendizaje y las de enseñanza: en el primer grupo se localizarían las dos primeras concepciones de aprendizaje y las cuatro primeras concepciones de enseñanza⁵⁹⁵, y en el segundo grupo se ubicarían las tres últimas concepciones de aprendizaje y las dos últimas concepciones de enseñanza⁵⁹⁶; es decir, por un lado se vincula el aprendizaje visto como adquisición de contenido ajeno al sujeto con la idea de la enseñanza como transmisión de ese contenido o como ayuda para la adquisición de ese contenido, y por otro lado se

alumnado. 2. Enseñar como transmisión de los conceptos del profesor: la diferencia básica con la concepción anterior se localiza en la procedencia del contenido (de manuales o libros de texto a la estructura de conocimientos del docente). 3. Enseñar como ayudar a los alumnos a adquirir conceptos del programa: igual que en la primera concepción, se centra en el contenido procedente de textos si bien en lugar de centrarse en transmitir, se preocupan por ayudar a los alumnos a adquirir tales conceptos así como las relaciones entre ellos. Se considera el conocimiento previo del alumnado. 4. Enseñar como ayudar a los estudiantes a adquirir los conocimientos del profesor: al igual que en la segunda concepción, la referencia es la comprensión que posee el docente, pero como en la concepción anterior, el docente contempla la enseñanza como un proceso de ayuda y se considera el conocimiento previo del alumnado. 5. Enseñar como ayudar al alumno a desarrollar concepciones: el docente se centra en la visión o concepción que el alumno posee acerca de la materia más que en sus propias concepciones o en las derivadas de los libros de texto, y contemplan su rol como el de ayudar a los alumnos a desarrollar, en términos de extensión y elaboración, sus propias concepciones. 6. Enseñar como ayudar al alumno en el cambio de concepciones: de nuevo el foco está en las concepciones que los alumnos poseen acerca de la materia si bien la enseñanza se dirige a ayudar al alumno a cambiar sus propias concepciones o puntos de vista.

⁵⁹⁴ Recordemos que en el estudio de Säljö se mostraban concepciones de aprendizaje de estudiantes y en el estudio que estamos describiendo se trata de concepciones de aprendizaje de docentes.

⁵⁹⁵ Las concepciones de aprendizaje representan acumular información para satisfacer exigencias externas y adquirir conceptos para satisfacer demandas externas, mientras que las concepciones de aprendizaje incluyen las dos concepciones orientadas a transmitir conceptos (propios del programa o del docente) y las dos concepciones orientadas a ayudar al alumno a adquirir conocimientos (establecidos en el programa o del profesor).

⁵⁹⁶ Las concepciones de aprendizaje son aquellas que suponen satisfacer demandas internas (adquirir conceptos, promover el desarrollo conceptual o el cambio conceptual) y las concepciones de enseñanza son las que se orientan a ayudar al alumno en el desarrollo o cambio de concepciones.

vincula el aprendizaje como desarrollo de ideas que posee el sujeto con la idea de una enseñanza que contribuye a que el sujeto logre ese objetivo.

Por su parte, parece ser que Watkins y Regmi (1992 en González Cabanach, 1997) hallaron una relación empírica (aunque débil) entre concepciones de enseñanza y concepciones de aprendizaje cuando las concepciones se agruparon en dos categorías (cuantitativas y cualitativas) y las concepciones de enseñanza también se agruparon en dos (objetivos cuantitativos y objetivos cualitativos).

Con el apoyo de su revisión documental, Kember (1997) crea un modelo en el que las diferentes concepciones de enseñanza quedarían representadas. Tales concepciones oscilan, en consonancia con lo que acabamos de ver, desde aquellas que se centran en el docente o el contenido a aquellas que se centran en el alumno o el aprendizaje⁵⁹⁷; cada uno de estos polos constituye una orientación que integra dos concepciones, hallándose una quinta concepción intermedia. Las cinco concepciones se definen en base a cinco categorías: docente, enseñanza, alumno, contenido y conocimiento. A continuación se describen de forma sintética las cinco concepciones de enseñanza, y para cada una de ellas se selecciona una cita de las entrevistas (algunas provienen de estudios que hemos consultado) que se han utilizado por el autor con la finalidad de ilustrar las diferentes concepciones:

1. Impartir información: desde esta concepción se ve la enseñanza como presentación de información, el alumno como receptor pasivo de contenidos (se pone en duda incluso que en esta concepción se contemple al alumno), los contenidos como algo definido desde el currículum, y al docente como alguien con sólidos conocimientos disciplinares. La cita que podría ilustrar esta concepción aparece en un estudio de Fox⁵⁹⁸ (1983 citado por Kember, 1997: 265) y representa una metáfora: “contempla la enseñanza como esparcir semillas en el viento en lugar de traspasarlas a recipientes específicos (...) su responsabilidad (del docente) solamente afecta a la pureza de la semilla”.
2. Transmitir conocimiento estructurado: esta concepción aún se centra en la transmisión pero reconoce la importancia de estructurar el contenido con el fin de asegurarse de que el alumno pueda adquirirlo, lo que concede al alumno mayor presencia que en la concepción anterior, si bien continúa siendo mero recipiente de un conocimiento que ha sido procesado por el docente. La cita seleccionada es nuevamente del estudio de Fox (1983, en Kember, 1997: 266), quien sostiene que “el docente ve su trabajo como uno en el que debe procesar material duro en nutrientes fácilmente digeribles por mentes bastante simples”.
3. Interacción docente-alumno: esta concepción intermedia contempla la importancia de la interacción como medio para ayudar al alumno a descubrir y comprender el contenido, si bien el docente aún mantiene su estatus de experto en la materia. El

⁵⁹⁷ Debido a la imposibilidad de sintetizar los hallazgos de Kember (1997), remitimos al lector interesado a consultar la comparación entre las categorías halladas en los diferentes estudios, que se presenta en forma de cuadro resumen en su trabajo (Kember, 1997: 260).

⁵⁹⁸ Siguiendo a Sheppard y a Gilbert (1991), Fox (1983) localiza cuatro teorías básicas acerca de la enseñanza, a las que denomina teoría de transferencia, teoría de moldeamiento, teoría de exploración y teoría de crecimiento, que clasifica en dos categorías más generales: las dos primeras serían las teorías simples mientras que las dos últimas serían las teorías desarrolladas.

contenido sigue estando definido por el docente, si bien se pretende que el conocimiento sea descubierto dentro de los márgenes de comprensión del docente (es decir, con poca aportación del alumno a la construcción). La cita seleccionada corresponde a un estudio de Trigwell, Prosser y Taylor (1994, en Kember, 1997: 266⁵⁹⁹): “si realizo una demostración, no les diré cual será el resultado... A menudo les pido que predigan el resultado, habiéndoles dado los principios”.

4. Facilitación de la comprensión: en esta concepción el foco ya se ha trasladado desde el docente hacia el alumno, quien es considerado individualmente y no como parte de una audiencia, y el interés se centra en ayudarlo para que pueda aprender, es decir, para que pueda construir conocimiento, reconociéndose que quizá no comprendan las cosas tal como ellos las transmiten, por lo que el énfasis ya no se sitúa en el contenido, y se reconoce la responsabilidad del docente; así, el resultado del proceso de enseñanza es la comprensión por parte del alumno. La cita seleccionada corresponde a un estudio llevado a cabo por Kember y Gow (1994, en Kember, 1997: 267) “el docente debería ser un recurso... generalmente para guiar a los alumnos, no lo veo como dar de comer con cuchara”.
5. Cambio conceptual - desarrollo intelectual: el docente actúa como agente que estimula el cambio conceptual, dado que entiende que la enseñanza atiende directamente al cambio de concepciones y al desarrollo personal, y en este contexto el conocimiento es socialmente construido. La cita corresponde al estudio de Northedge (1976, en Kember, 1997: 268) y hace referencia al papel del docente en esta concepción: “el jardinero no trabaja con vistas a un fin preciso, dado que el jardín cambia constantemente a medida que las diferentes plantas alcanzan su plenitud”.

Otros autores, como Ramsden (1992), han realizado otras propuestas, si bien son similares a ésta⁶⁰⁰.

⁵⁹⁹ Si bien hemos consultado directamente esta publicación, mantenemos la cita a través de la publicación de Kember (1997) con el fin de respetar la fuente original que selecciona las citas representativas de cada concepción.

⁶⁰⁰ Por ejemplo, Ramsden (1992) basándose en investigaciones diversas (que incluyen a Biggs por un lado y a Balla, Dall’Alba y Martin por otro) concluye que hay tres teorías acerca de la enseñanza que implican la existencia de una estructura jerárquica o progresiva (volvemos a la idea de que la más sofisticada incluye algunos supuestos de las anteriores): A) enseñanza como transmisión: el conocimiento es visto como algo no problemático; el contenido existe al margen del sujeto; el sujeto es eminentemente pasivo; el problema de la enseñanza es cómo transmitir la información mejor o más rápidamente; se centra en lo que hace el docente, y cuando no se produce aprendizaje se tiende a considerar causas como que el alumno no ha asistido a clase, posee baja competencia, tiene deficiente preparación previa, etc. (todas ellas ajenas al docente). B) enseñanza como organización de la actividad de estudio del alumno: el foco se desplaza ya hacia el alumno; enseñar es supervisar su proceso de aprendizaje, algo que enfatiza la importancia de la relación con éste, y mejorar la enseñanza es adquirir técnicas para enseñar. C) enseñanza como hacer posible que se produzca aprendizaje: se considera que enseñar y aprender constituyen dos caras de la misma moneda; enseñanza, alumno, aprendizaje y contenido constituyen un sistema; la enseñanza es vista como un proceso cooperativo con alumnos; el conocimiento es activamente construido por éste; aprender supone modificar las propias ideas, por lo que es algo que hace el alumno; mejorar la enseñanza es algo que está implícito en esta teoría porque enseñar constituye una actividad reflexiva (recordemos en este sentido las propuestas de Schön), y se asume que deben darse ciertas condiciones para que se produzca aprendizaje.

Por su parte, Kember y Gow (1990) diseñan un instrumento para medir las variables situacionales de presagio del modelo 3P, que ellos denominan modelos de enseñanza de los profesores. Según su teoría, es posible categorizar las diversas formas de enseñar de los docentes en dos grandes modelos:

- a) Modelo facilitador del aprendizaje: la enseñanza se concibe como un proceso de ayuda, de modo que se prioriza la interacción profesor-alumno.
- b) Modelo de transmisión de información: la enseñanza otorga especial relevancia al conocimiento disciplinar, por lo que ésta se concibe como un proceso de transmisión de contenidos.

En Kember y Gow (1994) se explica que el instrumento⁶⁰¹ identifica dos orientaciones de enseñanza, que serían transmisión de conocimiento y facilitación del aprendizaje; el primero tiene cuatro subescalas mientras que el segundo tiene cinco. Desde la orientación centrada en facilitar el aprendizaje se contempla la resolución de problemas como una de las metas a las que debe aspirar la enseñanza superior, asimismo se entiende la función de guía del docente y se asume la responsabilidad que posee en el aprendizaje de los alumnos, así como se entiende la enseñanza como un proceso interactivo en el que un buen docente debe motivar a sus alumnos así como estar interesado en ellos. Por otro lado, desde la orientación centrada en la transmisión de conocimiento se entiende que el conocimiento disciplinar es el principal requisito que debe reunir un docente, así como que su misión fundamental debe ser la de transmitir ese conocimiento, en un proceso de enseñanza que se orienta a la preparación para ciertas funciones y roles profesionales y que se define en términos de transferencia de información, de un sujeto a otro, de la manera más clara posible, y en este contexto posee especial importancia la ayuda que puedan prestar ciertos medios; el alumno es considerado como un sujeto pasivo al asumirse que la información que es enviada es recibida tal cual.

En nuestro país, Hernández Pina et al. (2009 en Hernández Pina, 2010) elaboran y aplican un cuestionario acerca de las concepciones que sostienen docentes y alumnos; aunque de dos tipos distintos, los cuestionarios contemplan las mismas categorías. Los resultados más relevantes indican que los alumnos creen que la enseñanza debe facilitar el aprendizaje, y que el aprendizaje les permite desarrollar competencias que posibiliten ayudar a comprender y aplicar información así como construir e interpretar significados; por su parte, los docentes creen que la enseñanza debe ayudar a la adquisición de los conocimientos a través de una buena presentación, y el aprendizaje es asimilación de conceptos y comprender y memorizar contenidos, así como relacionarlos con conocimientos previos. Los

⁶⁰¹ Fue desarrollado a partir de entrevistas semiestructuradas con 39 docentes de la Universidad Politécnica de Hong Kong. Las transcripciones fueron examinadas de forma independiente por tres jueces con el fin de relacionar los constructos con las orientaciones de enseñanza. Se vincularon comentarios similares para determinar la presencia de los constructos. Inicialmente se identificaron 14 categorías, tras lo cual las transcripciones fueron revisadas de nuevo con el fin de identificar la orientación de cada docente. El siguiente paso fue la construcción del cuestionario, y tal como señalan los autores, muchos de los ítems proceden directamente de las transcripciones de las entrevistas. El cuestionario fue sometido a análisis y quedó reducido a 9 escalas, dado que 5 de ellas no contribuían a la descripción de las orientaciones de enseñanza. Como vemos, el proceso sigue las directrices llevadas a cabo en otros estudios similares.

investigadores concluyen que los alumnos poseen concepciones más cualitativas mientras que docentes poseen concepciones más cuantitativas.

Por su parte, Gargallo, Fernández March y Jiménez (2007) realizan un estudio orientado a conocer los modelos docentes⁶⁰² de los profesores universitarios con el fin de determinar si se ajustan a los requerimientos del EEES⁶⁰³, y encuentran que hay un porcentaje de profesores (51'83%) no proclives a planteamientos coherentes con el modelo centrado en el aprendizaje, por lo que se manifiestan a favor de diseñar ofertas formativas adaptadas a las necesidades derivadas del proceso de convergencia. Por otro lado, en su estudio corroboran que existen dos grandes modelos vinculados a la enseñanza (Kember y Gow, 1994).

Por otro lado, cabe señalar cuáles son las influencias de tales concepciones, pues vistas las relaciones entre concepciones de aprendizaje y enfoques de aprendizaje, diversos investigadores se interesan por conocer de qué modo las concepciones de los docentes afectan al aprendizaje. Por ejemplo, en un estudio⁶⁰⁴ realizado en Hong Kong, Kember y Gow (1994) se preguntan si existe una relación entre concepciones de enseñanza de los docentes, los enfoques de aprendizaje de los alumnos y los resultados de aprendizaje, entendiendo que la orientación centrada en facilitar el aprendizaje conduciría a resultados más positivos que la orientación centrada en la transmisión de información. Con el fin de correlacionar las puntuaciones obtenidas por las dos variables, además del cuestionario diseñado por Kember y Gow acerca de las orientaciones de enseñanza, se utilizó el SPQ de Biggs. Lo que hallaron estos investigadores fue que las puntuaciones del modelo facilitador correlacionaban negativamente con las puntuaciones del enfoque superficial, mientras que las puntuaciones del modelo de transmisión de información correlacionaban de forma negativa con las puntuaciones del enfoque profundo de aprendizaje. Ello significa que existe una relación entre la transmisión de información y la adopción de un enfoque superficial de aprendizaje y la facilitación del aprendizaje y el enfoque profundo, es decir, que en los departamentos en los que predomina la orientación centrada en la transmisión, el enfoque profundo parece decrecer a lo largo del curso, mientras que en los departamentos en los que se tiende a facilitar el aprendizaje parece desalentarse el uso del enfoque superficial⁶⁰⁵. No encontraron correlaciones con el enfoque estratégico/de logro. Una conclusión relevante de los autores es que "la adopción de métodos de enseñanza interactivos claramente estimulan el enfoque profundo así como el nivel de agudeza y de entusiasmo" (Kember y Gow, 1994: 69). Según ellos, el estudio sugiere que los métodos de enseñanza, las tareas de aprendizaje, las

⁶⁰² Los autores presentan una descripción propia de las orientaciones de enseñanza halladas en los diversos estudios en base a siete categorías: concepción del conocimiento, concepción del aprendizaje, concepción de la enseñanza y papel del profesor, metodología docente, materiales de aprendizaje, metodología de evaluación y uso de la tutoría.

⁶⁰³ Los autores están de acuerdo en que es imprescindible conocer las concepciones de los profesores universitarios sobre la enseñanza con el fin de determinar si son coherentes con el planteamiento del EEES.

⁶⁰⁴ La muestra contaba con 170 docentes de 15 departamentos de dos universidades diferentes y con unos 3000 alumnos de dichos departamentos.

⁶⁰⁵ Queremos señalar que los resultados de este estudio en particular ejercieron una importante influencia en nuestro trabajo, si bien hemos ajustado la conclusión general a nuestras condiciones y recursos particulares, tal como explicaremos más adelante en el capítulo relativo a la investigación empírica.

demandas de evaluación y la carga de trabajo están influidas por la orientación de enseñanza, y consideran que el punto hasta el que esta concepción de enseñanza es un reflejo del sujeto o del departamento dependerá del equilibrio que exista entre la autonomía y las presiones departamentales.

Siguiendo la estela de estos hallazgos (que los alumnos que desarrollan un enfoque profundo están sometidos a un modelo de enseñanza orientado hacia la facilitación del aprendizaje mientras que los que adoptan enfoque superficial están sometidos a un modelo de aprendizaje orientado o basado en la transmisión de información), Trillo y Méndez en España (1999) pretenden hallar tales vínculos entre modelos de enseñanza y enfoques de aprendizaje, si bien la investigación no pudo progresar porque en el primer momento del análisis no se hallaron diferencias significativas en los modelos de enseñanza (facilitación – transmisión), lo que no permitió analizar tal relación⁶⁰⁶.

En cualquier caso, la relevancia de estos resultados está, para Kember y Gow (1994), en el hecho de que las miradas deben ponerse no ya sobre la forma de enseñar de los docentes sino en sus concepciones de enseñanza, y en las iniciativas que conduzcan a un cambio en la concepción del alumno en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, reconocen las dificultades que dicho proceso de cambio conlleva; por ejemplo, para Strike y Posner (1985) el cambio cognitivo se caracteriza por avances, retrocesos y períodos de indecisión (en Kember y Gow, 1994), mientras que Patrick y Pintrich (2002) señalan que el proceso de cambio conceptual⁶⁰⁷ en los docentes conlleva tiempo y no está exento de dificultades, además de requerir compromiso cognitivo y metacognitivo. Por su parte, Bowden (1988 en Kember y Gow, 1994) describe un taller en el que se solicitó a los docentes que aplicaran su teoría a la enseñanza de su materia, si bien reconoce que ello sólo constituiría una fase inicial del proceso de cambio de concepciones, que se intuye largo. Los intentos de Kember y Gow, tal como hemos referido en el capítulo anterior al abordar la cuestión de la formación del profesorado, parecen haberse basado en la investigación acción (Kember y Gow, 1994) y al respecto señalan que el ciclo constante de planificación, implementación, observación y reflexión proporciona la oportunidad de trabajar con el personal docente a lo largo de un tiempo con el fin de conseguir el cambio conceptual, observando los resultados y confrontándolos con su forma de enseñar.

Llegados a este punto queremos hacer una observación referida al valor que entendemos puede tener el estudio de las concepciones de los docentes en el contexto del EEES, en el que se pretende intervenir sobre los tradicionales roles del docente y del alumno (si bien incidiremos más adelante en el análisis de estas propuestas) para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. En este sentido, nuestra concepción de la enseñanza, que afecta al modo como vemos al alumno, al propio papel del docente o al contenido, nos puede

⁶⁰⁶ El estudio utilizaba el SPQ (en su primera versión) con una muestra de 1405 alumnos de 19 titulaciones y el Cuestionario de Concepciones de Enseñanza y Aprendizaje (Kember y Gow, 1994) con una muestra de 96 docentes.

⁶⁰⁷ Además, los autores señalan las condiciones que consideran favorecedoras de los procesos de cambio conceptual, tan deseados en relación con el desarrollo de la docencia, y que incluyen: a) creer que el conocimiento se desarrolla a partir de nuevas investigaciones, modelos, teorías o resultados, b) creer que el conocimiento es complejo, situacional, relativo y contextual, c) creer que el conocimiento puede ser construido por los sujetos pero en relación con los modelos y teorías desarrollados por otros, y d) creer que el conocimiento debería justificarse por el uso tanto de evidencias como por la consideración cuidadosa y racional de puntos de vista alternativos.

llevar a plantear unas acciones determinadas, y no otras, algo que de por sí podría dificultar el cambio metodológico que se espera acometer en la docencia universitaria.

3.3.4. Enfoques de enseñanza

En opinión de Trigwell y Prosser (1996b), los estudios acerca de la enseñanza se han centrado sobre todo en las concepciones de enseñanza (por ejemplo, Gow y Kember, 1993), pero no en los enfoques de enseñanza. En este sentido, Trigwell, Prosser y Taylor (1994: 76) sostienen que “creemos que las intenciones y las estrategias de los docentes deben ser estudiadas y después abordadas si deseamos conseguir mejoras substanciales en los enfoques de enseñanza”. La relevancia de considerar los enfoques de enseñanza estriba en que, tal como señala Goodlad (1977), lo que los docentes piensan que están enseñando (currículum percibido) puede diferir de lo que en realidad están enseñando (currículum operativo). Por otro lado, se ha demostrado que “los docentes con concepciones sofisticadas de la enseñanza y del aprendizaje ven la enseñanza y el aprendizaje como un todo, mientras que aquellos con concepciones menos sofisticadas ven sólo las partes” (Trigwell y Prosser, 1996a: 280). Esta cuestión podría afectar a la calidad de los aprendizajes de los alumnos, como de hecho demuestran Trigwell y Prosser (1996b) al hallar la relación entre enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje.

Trigwell, Prosser y Taylor presentan en 1994 los resultados de un estudio realizado bajo los parámetros de la fenomenografía⁶⁰⁸ en el que se interesan por identificar las intenciones de los docentes asociadas a sus estrategias de enseñanza, es decir, sus enfoques de enseñanza, y para ello entrevistan a 24 docentes de primer curso⁶⁰⁹ de Física y Química. En tal investigación obtienen una combinación de cuatro intenciones (desde aquellas orientadas a la transmisión de la información al alumno a aquellas que aspiran a contribuir a que éste realice un cambio conceptual) y tres estrategias (desde el polo centrado en el docente al polo centrado en el alumno) que dan lugar a cinco enfoques diferentes de enseñanza⁶¹⁰:

1. Enfoque A: estrategia centrada en el docente con la intención de transmitir información a los alumnos. El centro de interés lo constituyen hechos o demostraciones, si bien se abordan de forma independiente, no se considera el conocimiento previo del alumno y

⁶⁰⁸ Los autores, en su artículo, nos recuerdan que la forma como los docentes piensan acerca de la enseñanza y del aprendizaje, no pueden ser observadas de forma directa. La forma como fue llevado a cabo el proceso ha sido descrito en el apartado correspondiente a la fenomenografía, para ilustrar cómo tenía lugar la obtención y análisis de datos, y por ello no será abordada de nuevo. Los resultados de este estudio han sido presentados en diversas publicaciones (Trigwell, Prosser y Taylor, 1994; Prosser, Trigwell y Taylor, 1994; Trigwell y Prosser, 1996a; Trigwell y Prosser, 1996b), y combina también metodologías cualitativas y cuantitativas (diseño y uso de cuestionarios).

⁶⁰⁹ Los autores enfatizan el hecho de que dadas las influencias que sobre la docencia poseen tanto el docente como el contexto, en las entrevistas se insistió en aclarar que el interés era la forma de enseñar a alumnos de primer curso, y no su forma de enseñar en general.

⁶¹⁰ Los autores recogen algunas transcripciones con el fin de ilustrar estrategias e intenciones de los diferentes enfoques, si bien nos resulta imposible ejemplificar cada una de ellas, pues nos extenderíamos en exceso.

se asume que el alumno puede aprender a pesar de no adoptar un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Enfoque B: estrategia centrada en el docente con la intención de que los alumnos adquieran los conceptos de la disciplina, que ahora se abordan de forma relacionada. Se mantiene la idea de que el alumno no necesita adoptar un papel activo pero difiere del enfoque anterior en que los alumnos deben conocer las relaciones entre conceptos.
3. Enfoque C: estrategia centrada en la interacción docente-alumno con la intención de que los alumnos adquieran los conceptos de la disciplina, también de forma relacionada como en el enfoque anterior, si bien a diferencia de los enfoques A y B se ve necesaria la actividad y el compromiso del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque el docente mantiene la responsabilidad sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Enfoque D: estrategia centrada en el alumno con la intención de que los alumnos desarrollen las concepciones que ya poseen, y que se asume son coherentes con las de la disciplina; integra la visión de un alumno que construye su conocimiento y la del docente como alguien que determina lo que el alumno aprende, pero que no puede imponer ni transmitir su visión a los estudiantes.
5. Enfoque E: estrategia centrada en el alumno con la intención de que los alumnos cambien sus propias concepciones, mediante la confrontación, dado que se asume que las concepciones de los alumnos pueden no ser consistentes con las de la disciplina, por lo que puede ser necesario que reconstruyan sus concepciones y desarrollen nuevas formas de ver el mundo.

Tal como ocurría con las concepciones de aprendizaje y de enseñanza, los 5 enfoques hallados pueden concentrarse en dos grupos diferenciados: los docentes que usan el enfoque centrado en el alumno con cambio conceptual focalizan su atención en el alumno monitorizando sus percepciones, actividad y comprensión, consideran necesaria la transmisión de información pero creen que no es suficiente para lograr la comprensión, asumen que el alumno construye su propio conocimiento, así como que la tarea del docente consiste en retar las ideas del alumno a través de preguntas, problemas o discusiones, y explican las diferencias en los resultados de aprendizaje por las relaciones entre el alumno y el contexto (incluyendo el rol del mismo docente); por otro lado, los docentes que usan el enfoque centrado en el docente con transmisión de información centran su atención exclusivamente en lo que ellos hacen, y procuran transmitir información vinculada con el currículum, y consideran que esto es suficiente para el aprendizaje, además explican las diferencias en los resultados de aprendizaje por las diferentes habilidades de los alumnos o por la competencia del docente para presentar y organizar contenidos (Trigwell y Prosser, 2003 en Ramsden et al. 2007).

Por otro lado, los enfoques A/B/C se centran en el docente y representan una enseñanza entendida como transmisión del conocimiento, mientras que los enfoques D/E se centran en el alumno y en la enseñanza como proceso de ayuda en el desarrollo del propio conocimiento. Los enfoques A/B comparten una estrategia común, los enfoques B/C una intención común y los enfoques D/E una estrategia común. En cualquier caso, lo que los autores hallaron es que los docentes cuyas intenciones eran las de transmitir información

adoptaban una estrategia centrada en el docente mientras que aquellos que pretendían ayudar a sus alumnos a desarrollar o cambiar concepciones adoptaban una estrategia centrada en el alumno. Del mismo modo, no hallaron relaciones entre estrategia centrada en el alumno y la intención de transmitir información. En definitiva, lo que muestran es la coherencia entre motivo y estrategia, algo que en su opinión remite al diseño de los procesos de mejora de la enseñanza, que deberían considerar tanto las concepciones e intenciones como las estrategias⁶¹¹. En un estudio posterior (Martin et al. 2000) estos cinco enfoques son desarrollados en un marco que incluye un sexto enfoque⁶¹².

Trigwell, Prosser y Taylor (1994) ven un paralelismo (teórico, no empírico) entre los enfoques de enseñanza A/B y el enfoque superficial así como entre los enfoques D/E y el enfoque profundo; si bien no sugieren una relación causal, sí se preguntan si es más probable que los docentes que adoptan enfoques A/B tengan alumnos que adopten enfoque superficial y por el contrario los que adopten enfoques de enseñanza D/E tengan alumnos que adopten un enfoque profundo de aprendizaje. De ello se desprendería que si el entorno condiciona la adopción del enfoque de aprendizaje, la forma como los docentes llevan a cabo su enseñanza constituye un elemento esencial. Con esta finalidad, la de analizar la existencia de una relación empírica entre enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje, Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999) llevan a cabo un estudio cuantitativo⁶¹³ del que concluyen que el enfoque centrado en el docente-transmisión de información se asocia con el enfoque superficial mientras que el enfoque centrado en el alumno-cambio conceptual se asocia con el enfoque profundo, aunque esta relación no es tan fuerte. Los autores encuentran que los alumnos que adoptaban enfoques más profundos habían sido enseñados por docentes que adoptaban un enfoque de enseñanza más orientado hacia los estudiantes y el cambio de concepciones mientras que en las aulas en las que los docentes usaban un enfoque basado en la transmisión y centrado en lo que el docente hace, había una mayor probabilidad de que los alumnos adoptaran un enfoque superficial. Para estos autores la relevancia de esta cuestión está en el hecho de que ha sido demostrada la relación entre enfoques de aprendizaje y resultados de aprendizaje, algo que conduce una vez más a los programas de mejora docente.

En nuestro país, Buendía y Olmedo (2003) realizaron un estudio basado en el uso de cuestionarios en el que hallaron coherencia entre el modelo de enseñanza y evaluación y el enfoque que adopta el alumno, de modo que podría decirse que existe interacción entre factores propios del contexto de enseñanza y factores del aprendizaje: por un lado, los alumnos abordaban el aprendizaje principalmente desde un enfoque superficial, usando estrategias como la reproducción, el tratamiento de conocimientos universales y específicos y

⁶¹¹ Ya hemos visto que desde los planteamientos iniciales de mejora de la enseñanza, las estrategias constituyeron el núcleo de los procesos formativos, dejando al margen el trabajo sobre creencias o concepciones.

⁶¹² La idea básica de dos grupos de enfoques diferentes, unos centrados en el docente con la intención de transmitir y otros centrados en el alumno con la intención de favorecer el aprendizaje no ha variado (hay tres enfoques para cada una de las dos categorías generales), por lo que consideramos que no es necesario profundizar en la descripción de los enfoques tal como son descritos por estos autores en este estudio.

⁶¹³ Con muestra de 46 docentes de ciencias y 3956 alumnos de ciencias en universidades australianas, se utilizaron el ATI (Approaches to Teaching Inventory) y el SPQ, en una versión modificada de modo que reflejara el contexto particular de estudio (primer curso de Ciencias).

la traslación, mientras que los profesores usaban un modelo de enseñanza en el que la materia se desarrolla frente a la pasividad del alumnado, en el que el tipo de pruebas son de tipo declarativo, en el que la toma de decisiones se realiza por parte del profesorado de forma institucional y en el que la evaluación es final y sumativa.

Por otro lado, ya hemos señalado la influencia de las concepciones sobre la forma como los sujetos actúan, si bien esto había sido estudiado únicamente en relación con los alumnos y el aprendizaje. Con este propósito de averiguar si se producía en los docentes la misma relación a la encontrada en los alumnos, Trigwell y Prosser (1996a) realizaron una investigación en la que hallaron consistencia entre las concepciones de enseñanza⁶¹⁴ de los docentes y sus enfoques de enseñanza⁶¹⁵: quienes conciben el aprendizaje como acumulación de información debido a una demanda externa también conciben la enseñanza como transmisión de información y su enfoque de enseñanza se define en base a estrategias centradas en el docente; por su parte, aquellos que conciben el aprendizaje como desarrollo y cambio conceptual conciben la enseñanza en términos de ayuda a los alumnos a ese desarrollo y cambio, y enfocan su enseñanza con estrategias centradas en el alumno. Estos resultados conducen a los autores a reafirmarse en su idea de que para modificar los modos de enseñar cabe actuar sobre las concepciones, tanto acerca de la enseñanza como acerca del aprendizaje, algo a lo que ya se habían referido con anterioridad (Trigwell, Prosser y Taylor, 1994).

Respecto del desarrollo de instrumentos, Trigwell y Prosser (1996b) crearon el *Approaches Teacher Inventory (ATI)*, un cuestionario construido a partir de entrevistas a profesores, que contempla tanto intenciones como estrategias de enseñanza⁶¹⁶. Los autores

⁶¹⁴ No fueron tan fuertes las relaciones entre concepciones de enseñanza y concepciones de aprendizaje.

⁶¹⁵ Los autores señalan que las concepciones podrían valorarse desde la taxonomía SOLO, de modo que los docentes con concepciones limitadas veían las relaciones entre enseñanza y aprendizaje desde el nivel Uniestructural, mientras que los docentes que eran capaces de desarrollar su concepción de enseñanza y aprendizaje de una forma más elaborada y relacionada se situarían en los niveles más elevados de la taxonomía SOLO.

⁶¹⁶ Inicialmente el instrumento contiene dos escalas (enfoque centrado en el docente con intención de transmitir información y enfoque centrado en el alumno con intención de promover cambio conceptual) y siete subescalas (las cuatro intenciones y las tres estrategias) si bien en las diferentes fases de revisión son eliminadas las dos intenciones intermedias así como la estrategia intermedia, con lo que las subescalas finales son cuatro (intención y estrategia para cada enfoque). En sucesivas revisiones del instrumento, los ítems son progresivamente reducidos hasta los 16 de la versión final, con cuatro ítems por subescala y ocho por escala. Los autores señalan que la estructura del ATI se diseñó de forma similar al SPQ de Biggs (Prosser y Trigwell, 2006). Este instrumento ha sido utilizado para evaluar las relaciones entre enfoques de enseñanza y otras variables (por ejemplo, los enfoques de aprendizaje) así como cambios en los enfoques de enseñanza de los docentes como resultado de su participación en programas de formación (Gibbs y Coffey, 2004 en Prosser y Trigwell, 2006). Por otro lado, pese a los resultados positivos de los diversos análisis factoriales realizados (ver Prosser y Trigwell, 2006), Norton et al. (2005) señalan que existe una cierta ambigüedad en el concepto “enfoques de enseñanza”, que se hace evidente, en su opinión, en el análisis de Trigwell y Prosser (1991), pues los autores explicarían las intenciones (algo que se vería reflejado en los ítems correspondientes) en términos de creencias acerca de la enseñanza mientras que explicarían las estrategias (reflejadas en los ítems correspondientes) en términos de intenciones. Se pueden consultar algunos ejemplos de esta cuestión en Norton et al. (2005). Este instrumento ha sido traducido al español, y recientemente se ha analizado su fiabilidad y validez (Monroy, González-Geraldo y Hernández Pina, 2015), en un trabajo cuyos resultados sugieren traducciones depuradas así como consideración del hecho de que el instrumento fue generado en

confirman la relación entre ambas variables, algo que ya había sido señalado por Biggs en relación a los enfoques de aprendizaje (Biggs, 1993 en Trigwell y Prosser, 1996b), para quien el significado de una estrategia particular está vinculado con la intención subyacente a la estrategia. El estudio de estos autores no encontró relaciones entre la subescala estrategia centrada en el docente y la subescala intención de cambio conceptual ni entre la subescala estrategia centrada en el alumno y subescala intención de transmitir información. Por otro lado, sí se hallaron correlaciones elevadas entre las subescalas transmisión de información y estrategias centradas en el profesor, entre las subescala interacción con el alumno y estrategia centrada en el alumno y entre las subescalas cambio conceptual y estrategia centrada en el alumno, por lo que los autores afirman que “un enfoque de enseñanza se compone de componentes intencionales y estratégicos congruentes entre sí” (Trigwell y Prosser, 1996b: 84). Sin embargo, en un estudio realizado en nuestro país⁶¹⁷ (Ros, Hernández Pina y Maquilón, 2011), no se halló consistencia entre las intenciones y las estrategias de los docentes, en opinión de estos autores, esto puede generar confusión entre los alumnos, ya que al no percibir esta coherencia se desconoce o no se percibe con claridad qué se espera de ellos.

Ya hemos señalado con anterioridad la idea de que las concepciones parecen evolucionar con el paso del tiempo. En este sentido, un estudio⁶¹⁸ desarrollado en España por Feixas (2006), pretendía identificar los enfoques de enseñanza y las concepciones de los docentes, y determinar hasta qué punto cambian a lo largo de su trayectoria docente. Lo que la investigación corrobora es la existencia de las tres concepciones establecidas en 1992 por Ramsden acerca de la enseñanza (como transmisión de conocimientos, como organización de la actividad del alumno y como la realización posible del aprendizaje), y constata asimismo la relación entre concepciones y enfoques de enseñanza. En las conclusiones del estudio se apunta que los docentes con mayor formación pedagógica y que destina más horas a docencia que a investigación adoptan una orientación más centrada en el aprendizaje del alumno, si bien la autora opina que concluir que las orientaciones están vinculadas a la naturaleza de las materias sería establecer una conclusión de forma injusta. Sí creemos que esta conclusión remite a la cuestión de la formación pedagógica del profesorado, de la que ya hemos realizado una revisión en el anterior capítulo.

Por otro lado, Gargallo et al. (2010) realizan un estudio⁶¹⁹ en el que encuentran que los alumnos que trabajaron con un profesor centrado en el aprendizaje y que poseía habilidades docentes, desarrollaban más estrategias de aprendizaje y de más calidad que cuando

un contexto de enseñanza-aprendizaje particular, lo cual quizá no lo haga transferible a otros contextos de enseñanza-aprendizaje.

⁶¹⁷ Se utilizó el Cuestionario de Enfoques de Enseñanza, de 16 preguntas (tipo Likert con 5 niveles) y se llevó a cabo con 31 maestros de 8 centros educativos, que imparten docencia en 3er ciclo de Educación Primaria.

⁶¹⁸ El estudio, de enfoque metodológico mixto, se realizó con muestras de la Universitat Autònoma de Barcelona y de la Universitat Politècnica de Catalunya, con una muestra total de 253 docentes, más 14 entrevistas semiestructuradas y en profundidad, 7 para cada universidad. Para conocer más detalles del estudio, el lector puede conducirse hasta el artículo, en el que se definen los parámetros bajo los que tuvo lugar así como un análisis detallado de los resultados obtenidos.

⁶¹⁹ Desarrollado en las tres universidades de la ciudad de Valencia, participaron 1127 alumnos de los que 753 perduraron en la muestra final. Se tomaron medidas pretest y posttest en dos momentos diferentes del curso; en concreto, el estudio implicaba a las asignaturas de los 42 profesores que completaron la investigación (de los 50 inicialmente seleccionados).

trabajaban otra materia con otro profesor centrado en la transmisión y con pocas habilidades docentes, por lo que los investigadores manifiestan que “no parece, pues, exagerado defender que los profesores centrados en el aprendizaje consiguen un rendimiento mayor de sus alumnos que los profesores centrados en la enseñanza, y que el rendimiento es aún mayor si éstos disponen de habilidades docentes” (2010: 28). En concreto, se produjeron mejores resultados en estrategias (más eficaces y sofisticadas), actitudes (positivas), enfoques (profundo) y rendimiento en los alumnos que trabajaban con profesores centrados en el aprendizaje y peores en alumnos que trabajaban con docentes orientados a la transmisión. Sin embargo, los autores mantienen que existe un factor modulador, que son las habilidades docentes; los resultados no son tan claros en alumnos con docentes orientados al aprendizaje que poseen menores habilidades docentes. Para los autores la clave está en disponer de profesores con una concepción centrada en el aprendizaje pero al mismo tiempo con habilidades docentes para conducir las tareas de enseñanza-aprendizaje.

A modo de síntesis de estos estudios se puede señalar que la calidad del resultado de aprendizaje depende tanto de la estrategia como de la intención, así como que centrarse sólo en el componente estratégico no va a contribuir a la mejora de la docencia, puesto que “las mejoras en la enseñanza deben ser concebidas desde la necesidad de cambio conceptual en parte de los docentes (...) se requiere un enfoque mucho más sostenido y sistemático, construido sobre la evaluación y reflexión crítica de las propias prácticas así como de los resultados de tales prácticas” (Trigwell y Prosser, 1996b: 85). Esta clase de propuestas han sido ya analizadas en el marco del análisis que hemos realizado a propósito de la formación pedagógica del profesorado universitario.

Hemos visto también en el análisis de los enfoques de aprendizaje, que la forma como el alumno percibe el contexto de enseñanza constituye una variable relevante, por lo que algunos estudios se han orientado al estudio de las percepciones en relación con los enfoques de enseñanza. Por ejemplo, una investigación⁶²⁰ llevada a cabo por Prosser et al. (2003), que sigue la estela de los hallazgos señalados, encuentra que para los alumnos con menor calidad de aprendizaje, los enfoques de enseñanza de sus docentes son disonantes o incoherentes con las percepciones del contexto de enseñanza y aprendizaje, mientras que para los alumnos con mayor calidad de las experiencias de aprendizaje, los enfoques de sus docentes no son disonantes y están coherentemente relacionados con sus percepciones. En consecuencia, parece que las experiencias de aprendizaje de calidad se asocian con sujetos en los que los enfoques de enseñanza se relacionan de forma coherente con las percepciones del contexto de enseñanza y aprendizaje, si bien esto se aplica especialmente a los docentes más experimentados. La incoherencia se podría producir si se entiende que los docentes con puntuaciones elevadas en el enfoque centrado en el alumno/cambio conceptual y también en el enfoque centrado en el docente/transmisión de información podrían pensar que pueden modificar la comprensión que sus alumnos poseen de los

⁶²⁰ Con una muestra de 8829 alumnos y 408 docentes de 51 unidades diferentes de estudio, y llevado a cabo con el uso de los siguientes instrumentos: SPQ (Study Process Questionnaire) y del CEQ (Course Experience Questionnaire), en versiones adaptadas al contexto particular, para los alumnos y el ATI (Approaches to Teaching Inventory) y el Perception of the Teaching Environment Inventory (Trigwell y Prosser, 1999), para los docentes. Respecto de este último instrumento, como señala Richardson (2005), estos autores desarrollan este cuestionario con la finalidad de medir diversos aspectos percibidos del contexto de enseñanza.

contenidos únicamente mediante la transmisión de la información. Ello remite nuevamente a la importancia de que los docentes se impliquen en procesos formativos que integren el estudio de la enseñanza y del aprendizaje en la Universidad: “los docentes necesitan desarrollar una comprensión del aprendizaje del alumno que no implique la transferencia de información del docente al alumno. Los docentes deben ser ayudados para lograr la comprensión de que el cambio conceptual y el desarrollo no tiene lugar a través de la acumulación de más y más información, sino ayudando a los alumnos a ver esa información en relación con sus propias experiencias. Esto requiere un enfoque más centrado en el estudiante, en el que el punto de partida para la enseñanza lo constituya la experiencia de aprendizaje del alumno, no la experiencia de enseñanza del docente” (Prosser et al., 2003: 47).

En cualquier caso, para Norton et al. (2005) éste y otros estudios no explican por qué docentes diferentes adoptan enfoques diferentes en contextos similares⁶²¹. Por ello, un estudio⁶²², llevado a cabo por el propio Norton et al. (2005), confirma la hipótesis de una consistencia entre creencias e intenciones de los docentes de enseñanza superior, demostrándose tanto cualitativa como cuantitativamente, si bien se constata la existencia de algunas incoherencias entre creencias e intenciones de los docentes (también comprobado tanto cualitativa como cuantitativamente). En concreto, estos autores mostraron que docentes de diferentes disciplinas e instituciones parecen poseer similares creencias acerca de la enseñanza pero difieren en relación a sus intenciones, en concreto en relación a la enseñanza interactiva, la motivación del alumnado y la enseñanza orientada al mercado laboral, algo que los investigadores explican por la experiencia de los docentes. Todo ello es consistente con la idea de que intenciones distintas pueden derivar de factores contextuales más que de diferentes concepciones de enseñanza (tal como mostraron Prosser y Trigwell, 1997), y esto les lleva a señalar que “las intenciones de los docentes representan un compromiso entre sus concepciones de enseñanza y su contexto social y académico” (Norton et al., 2005: 564). De ahí que diversos autores hayan considerado no sólo los procesos implicados en la formación del profesorado sino también de la institución educativa en general (por ejemplo, Biggs o Kember).

Continuando con el análisis de las percepciones y su influencia sobre los procesos de enseñanza, y apoyando algunas de las conclusiones que acabamos de señalar del estudio de Norton et al. (2005), Prosser y Trigwell (1997 en Richardson, 2005; Norton et al., 2005; Ramsden et al. 2007) encontraron en un estudio⁶²³ que existe relación entre percepciones de los docentes acerca de su contexto de enseñanza y sus enfoques de enseñanza: los docentes que usaban enfoques centrados en el alumno (más que los que usaban enfoques centrados en el docente) era más probable que pertenecieran a departamentos que valoraban la enseñanza, percibían que los grupos no eran muy grandes así como que poseían el control acerca de qué y cómo enseñar. También hallaron que, en situaciones de

⁶²¹ Parece ser que Biggs (1989, en Norton, 2005) señaló que esto podría deberse al reflejo de concepciones de enseñanza distintas.

⁶²² La investigación contó con una muestra de 638 docentes de 4 instituciones diferentes del Reino Unido. Utilizaron un cuestionario (basado en el inventario de Gow y Kember 1993) que medía 9 aspectos diferentes de las creencias e intenciones de los docentes en educación superior.

⁶²³ Se utilizaron dos instrumentos creados por los investigadores: el ATI (Approaches to Teaching Inventory), ya referido, y el Perceptions of the Teaching Environment Inventory.

enseñanza percibidas como idénticas, los docentes adoptan diferentes enfoques de enseñanza, lo que sugiere (tal como se planteara para los alumnos) el papel mediador de las concepciones de enseñanza. Por otro lado, Ramsden et al. (2007) conceden importancia a la percepción que del liderazgo sobre la enseñanza posee el docente, basándose en los hallazgos de estudios previos⁶²⁴, diseñaron una investigación⁶²⁵ gracias a la que confirmaron⁶²⁶ las relaciones entre percepción de liderazgo, compromiso con el aprendizaje y percepción del contexto de enseñanza, lo que significa que la experiencia de liderazgo de enseñanza y del compromiso para lograr el aprendizaje se asocia con el modo como se experimenta el contexto de enseñanza y con los enfoques de enseñanza, es decir, que las percepciones positivas del liderazgo se aúnan con la percepción de que el alumno es valorado y de que el contexto de enseñanza apoya la enseñanza de calidad, lo que a su vez se vincula con una enseñanza centrada en el alumno y en su comprensión. Los autores consideran que los directivos académicos (en especial los jefes de los departamentos) constituyen un elemento crítico en el desarrollo de un compromiso con el aprendizaje del alumno (y no sólo con la docencia).

Por otro lado, también bajo la premisa de que no es importante sólo lo que se enseña ni cómo se enseña sino el conjunto de lo que constituiría un contexto particular de enseñanza-aprendizaje, se han llevado a cabo investigaciones que intentan poner en relación variables distintas. Por ejemplo, Martin et al. (2000) llevan a cabo un estudio⁶²⁷ que cuestiona la idea de que los mejores docentes son los que más saben o los que poseen más estrategias de enseñanza, algo que ya podía desprenderse de los estudios y cuestiones que hemos ido analizando, si bien ellos desean resaltar e investigar acerca del hecho de que, siendo que los docentes poseen diferentes intenciones, probablemente den forma al contenido a enseñar de modos diferentes y esperen que lo aprendan de un modo

⁶²⁴ Parece ser que Marton y Booth (1997, en Ramsden et al. 2007) hallaron que las percepciones de liderazgo sobre la enseñanza, por parte de los docentes, se vinculaban con sus enfoques de enseñanza, de modo que docentes que informaban modos de liderazgo colaborativos y transformadores adoptaban enfoques centrados en el alumno orientados al cambio conceptual mientras que quienes informaban de estilos de liderazgo no colaborativos o autoritarios utilizaban enfoques centrados en el docente y orientados a la transmisión de información.

⁶²⁵ La muestra estaba constituida por 439 docentes de 1er curso de 11 universidades australianas pertenecientes a 4 campos disciplinares distintos. Se utilizaron dos instrumentos: el ATI y un instrumento para la percepción del liderazgo desarrollado por Martin et al. (1997).

⁶²⁶ Los autores mantienen que sus resultados son consistentes con los de estudios llevados a cabo en organizaciones educativas y no educativas.

⁶²⁷ Se trata de un estudio cualitativo fenomenográfico basado en la observación de dos sesiones y en entrevistas semiestructuradas (éstas tuvieron lugar antes de la observación, y tras ellas se generaron hipótesis), llevado a cabo con una muestra de 26 docentes universitarios de cuatro disciplinas diferentes. En la publicación pueden consultarse numerosos fragmentos que dan testimonio de las relaciones entre objeto de estudio y enfoque de enseñanza. Asimismo, conviene señalar que este estudio cuenta con un antecedente, tal como refieren los mismos autores, habiéndose hallado con anterioridad (Martin y Ramsden, 1998) que docentes que partían de un mismo currículum daban forma de modos distintos al contenido objeto de estudio (un taller de escritura creativa en el que para unos docentes se trataba de adquirir estrategias de escritura y para otros la escritura implicaba el análisis de aquello que el alumno deseaba comunicar, un compromiso con el lenguaje así como la consideración de elementos históricos y tradicionales del lenguaje) así como que los alumnos presentaban diferentes resultados de aprendizaje en términos de la taxonomía SOLO, en coherencia con la forma como había sido abordado el contenido de enseñanza.

determinado así como prevean de qué modo pueden ser ayudados; es decir que “cuando los docentes toman decisiones acerca de lo que van a enseñar y de qué modo será aprendido, lo hacen conforme a una teoría explícita o implícita acerca de lo que implica enseñar y aprender la materia de estudio” (Martin et al., 2000: 388). El propósito de su investigación es determinar cuáles son las variaciones respecto del modo como dan forma al contenido de enseñanza, respecto de cómo lo van a enseñar y determinar la existencia de inconsistencia entre intenciones y práctica educativa. Respecto del objeto de estudio, encuentran cinco categorías diferentes: en las dos primeras el conocimiento se entiende como algo no problemático (es decir, no se cuestiona sino que se toma tal como aparece en el mundo exterior), mientras que en las tres últimas, el conocimiento se entiende de una forma más personal, compleja y relacional⁶²⁸. Los investigadores encuentran relación entre la concepción acerca del objeto de estudio y los enfoques de enseñanza: aquellos docentes que conciben el conocimiento como algo dado externamente pretenden adoptar enfoques centrados en el docente, mientras que aquellos que conciben el conocimiento como algo que es construido por el sujeto que aprende pretenden adoptar enfoques de enseñanza centrados en el alumno. Ello significa que los enfoques de enseñanza deben ser concebidos en términos de su relación con el contenido y al revés, lo que añade un elemento más a los intentos por modificar los enfoques de enseñanza de los docentes, por lo que la pregunta relevante, en opinión de los autores sería la siguiente: “¿qué es aquello que los docentes quieren que aprendan sus alumnos y cómo creen que sus alumnos lograrán conocerlo –el objeto de estudio?” (Martin et al., 2000: 411).

Asimismo cabe señalar un aspecto que resulta relevante en el contexto del EEES, y es que en un estudio⁶²⁹ realizado por Coffey y Gibbs (2002) se ha hallado relación entre el enfoque de enseñanza y la variedad de metodologías que se utilizan, de modo que los docentes que adoptan un enfoque centrado en el alumno utilizan un repertorio más amplio de métodos de enseñanza que los docentes que adoptan un enfoque centrado en el profesor, algo que resulta de especial interés para nuestros propósitos. Estos autores son de la opinión de que diferentes contextos de enseñanza pueden requerir diferentes métodos de enseñanza, y que este ajuste es posible gracias a la reflexión sobre la práctica.

Del mismo modo, los enfoques de enseñanza han sido estudiados en relación con diversas variables. Por ejemplo, en el estudio referido en el primer capítulo, llevado a cabo por Tesouro et al. (2014), se halló que la percepción de autoeficacia docente se vincula con el enfoque de enseñanza centrado en el alumno, y con menor intensidad con el enfoque

⁶²⁸ Existe un paralelismo entre estas cinco categorías descriptivas y las generadas en el contexto de otros estudios acerca de otros fenómenos. En la primera concepción el objeto de estudio es el conocimiento tal cual aparece en el mundo externo, en la segunda ese conocimiento se concibe en términos de relaciones internas, en la tercera concepción aparece ya la comprensión del alumno, si bien referida al conocimiento y su relación con la disciplina, en la cuarta también se refiere a la comprensión del alumno pero en relación con la práctica profesional y la quinta se refiere al desarrollo por parte del sujeto de habilidades de análisis para el estudio del conocimiento.

⁶²⁹ Los autores desarrollan un instrumento con la finalidad de conocer los métodos que utilizan los docentes así como las variaciones que utilizan de dichos métodos, el Teaching Methods Inventory, que incluía también preguntas abiertas, cuyas respuestas eran categorizadas en términos de motivos desde la óptica del docente, motivos desde la óptica del alumno, otros o una combinación de ambas ópticas. Además, usaron el ATI (Trigwell y Prosser, 1996), un instrumento basado en el CEQ de Ramsden (1991) y un cuestionario que mide la calidad de la enseñanza por parte del alumno.

centrado en la transmisión. Por su parte, Stes, Gijbels y Van Petegem (2008) realizan un estudio⁶³⁰ sobre enfoques de enseñanza y contexto académico (número de alumnos, nivel de los alumnos y campo disciplinar), no hallándose relación entre el enfoque centrado en el alumno/orientado al cambio conceptual y variables demográficas como género, estatus académico, experiencia docente o intención de participar en programas de formación. Además, los investigadores encontraron baja fiabilidad de la escala enseñanza centrada en el docente con transmisión de información (no se estudió su relación con las variables de interés por este motivo). Tampoco hallaron relación entre el enfoque centrado en el alumno y orientado al cambio conceptual y el número de alumnos (parece ser que esto contradice un estudio de Lindblom –Ylänne et al., 2006 que sí mostró tal relación), ni se encontró relación con el campo disciplinar (algo que contradice hallazgos de Lindblom –Ylänne et al., 2006 y de Nevg et al. 2006 pero que es coherente con Kember y Gow 1994), y concluyen que el hecho de que no se hayan manifestado tales relaciones favorece los procesos de formación docente. En cualquier caso, estos autores creen que debe investigarse la relación entre enfoques de aprendizaje y variables como la percepción de carga docente, la participación en iniciativas formativas o el modo de seleccionar el alumnado, o la percepción de variables contextuales.

Finalmente, Martin y Lueckenhausen (2005) realizan un estudio⁶³¹ con docentes partiendo de la premisa de que enseñar una materia puede modificar la propia comprensión acerca de lo que supone saber, enseñar y aprender esa materia. Lo que hallaron en su investigación es que algunos docentes modificaron ciertos aspectos de su pensamiento o de su práctica docente, en concreto un tercio cuestionó asunciones previas, repensó aspectos de la estructura de la disciplina o de la relación de la materia con la disciplina, revisó sus ideas acerca de cómo enseñar mejor esa materia así como se cuestionó qué implica aprender tal materia⁶³². Este cambio, tal como señalan los autores, estuvo acompañado de ciertas dosis de ansiedad, de confusión y de incerteza. Uno de los aspectos más reseñables de las conclusiones es el hecho de que era el grupo de docentes con una comprensión más sofisticada acerca de la enseñanza y del aprendizaje⁶³³ el que presentaba más probabilidad de cambiar su comprensión acerca de la materia, es decir, entre aquellos docentes que entienden que el conocimiento está intrínsecamente vinculado al sujeto que conoce, de modo que no existe lo uno sin lo otro. Estos docentes entienden que la función docente se

⁶³⁰ El estudio se realizó en Amberes con 50 docentes e hicieron uso de la versión holandesa del ATI (Approaches to Teaching Inventory).

⁶³¹ Los 31 docentes que constituyeron la muestra fueron entrevistados al principio y al final del semestre. Los docentes impartían docencia en primero y en segundo curso, no eran nuevos ni el contenido les era nuevo. El análisis de las transcripciones se basó en el uso de metáforas, que eran las siguientes: mensajero, constructor, piloto/navegante, director de expedición y pionero. Uno de los aspectos que nos gustaría destacar de este estudio es que se asienta sobre la base de que la enseñanza no sólo “cambia” al alumno sino que también puede “cambiar” al docente, un aspecto no suficientemente explorado y aceptado en la Universidad, a nuestro entender, sobre todo si consideramos las reflexiones que hemos ido recogiendo en el primer capítulo de este trabajo.

⁶³² De los 20 docentes que no experimentaron cambio en su comprensión, 16 describían su experiencia de enseñanza centrada en la figura del docente y orientada a la transmisión de información (en Trigwell et al. 2005).

⁶³³ La descripción de este estudio está completada en la publicación de Trigwell et al. (2005). De ahí sabemos que 21 docentes sostenían las concepciones A, B o C mientras que 10 docentes sostenían las concepciones D o E.

encamina a ayudar al alumno a vincularse de forma personal con el conocimiento y a desarrollar su propia forma de ver y de comprender los contenidos, por lo que trabajarán con ellos con el fin de que descubran y reten sus propias comprensiones; además este grupo de docentes entiende el conocimiento (incluso el suyo propio) como provisional y vinculado con otros fenómenos así como con el campo disciplinar, con los que interactúa de forma dinámica. De hecho, conciben la posibilidad de que la misma enseñanza, dirigida a la comprensión por parte del alumno, pueda modificar sus propias comprensiones, por lo que están abiertos a alterarlas, modificarlas o sustituirlas. Otro grupo de docentes realizó cambios en su práctica (por ejemplo añadir materia u organizar los contenidos de manera distinta) pero no parecieron alterarse sus concepciones. Para los autores, un aspecto clave es el hecho de que las entrevistas animaban los procesos de reflexión acerca de la docencia, algo que como ya hemos comentado en el capítulo anterior, juega un papel importante en los procesos de desarrollo profesional, tal como mantuviera Schön.

En una publicación⁶³⁴ de Trigwell et al. (2005), se señala la preocupación por la falta de estudios que se orienten al análisis de los resultados de la enseñanza, en concreto estos autores son de la opinión de que un resultado relevante del proceso de enseñanza lo constituiría el cambio experimentado en la comprensión por parte del docente del contenido o de la materia que enseña. En este sentido, los autores refieren un estudio llevado a cabo por Prosser et al. (en prensa), en el que se halló relación entre las experiencias de enseñanza-aprendizaje de los docentes y la forma como experimentaban el contenido que enseñan, de tal modo es más probable que los docentes que experimentan la enseñanza centrada en el alumno y aspiran al desarrollo o cambio conceptual (categorías D/E) describan un foco más amplio e integrado de los contenidos de su materia, mientras que los docentes que experimentan una docencia centrada en su propia figura y que aspiran a la transmisión de información describían una comprensión atomista y fragmentada del conocimiento. Esta cuestión es particularmente interesante si tenemos en cuenta que nosotros estamos formando maestros. En particular, Trigwell et al. (2005) analizan las formas en las que los docentes experimentan el cambio en su comprensión del tema de estudio (a esto lo consideraron resultados de enseñanza). Los autores construyeron 5 categorías descriptivas, partiendo del análisis fenomenográfico de las entrevistas, que describimos a continuación:

- A. Cambio como adición cuantitativa de conocimiento no complejo ni problemático. El conocimiento nuevo es independiente del que se posee.
- B. Cambio como reorganización de conocimiento no problemático.
- C. Cambio como reorganización de conocimiento problemático, de modo que se obtenga un todo coherente y nuevo.
- D. Cambio como reinterpretación de conocimiento problemático, lo que supone un mayor nivel de abstracción.
- E. Cambio como cuestionamiento y posterior desarrollo de marco conceptual o, lo que supone un replanteamiento de ese marco global.

⁶³⁴ Se llevó a cabo mediante entrevistas con 31 docentes de primer y segundo curso, de cuatro campos disciplinares diferentes, y con al menos un año de experiencia enseñando el tema en el que el cambio de comprensión estaba siendo investigado. Las entrevistas fueron registradas y analizadas fenomenográficamente. Se trata de la misma muestra que se refiere en un estudio de Martin y Lueckenhausen (2005).

A y B se diferencian en que en B hay reorganización mientras que en A hay adición. C difiere de B en que el conocimiento es visto como elaborable (construido por el sujeto) más que como algo dado (fuentes externas al sujeto). D difiere de C en que el conocimiento es reinterpretado más que organizado y en que el foco abarca el campo disciplinar de forma global. E difiere de D en que en E el marco teórico es problematizado, más que el conocimiento mismo. D y E comparten la referencia al campo disciplinar como un todo.

Lo que estos investigadores hallaron es que los docentes que no experimentan cambio en su comprensión era más probable que experimentaran la enseñanza como algo que debe transmitir el conocimiento mientras que los docentes que sí experimentaban cambios en su comprensión, su enseñanza estaba más vinculada con la interpretación o cuestionamiento de conocimiento problemático (más que con la reorganización o adición de conocimiento no problemático) y era más probable que su enseñanza estuviera centrada en el alumno más que en el docente. A este respecto recuperamos una cita de Elton (2000: 259), quien señala que “pueden obtenerse beneficios en el intento de traducir nuestro conocimiento de modo que se convierta en accesible a los alumnos- a menudo nos permite comprender nuestro conocimiento a un nivel más profundo, la base del conocido dicho de que no hay mejor modo de aprender algo que enseñándolo”. Sin duda, para ello cabe estar abiertos a la posibilidad de que el desarrollo de nuestras actividades de enseñanza pueda constituir, mediante un atento proceso de observación y de reflexión, un valioso proceso de aprendizaje, no sólo en relación con el ejercicio de la docencia, sino en relación con los contenidos que trabajamos en las aulas con nuestros alumnos.

Todos estos esfuerzos y hallazgos han remitido, como no podía ser de otra manera, a la necesidad de plantear la intervención sobre las concepciones que los docentes poseen acerca de la enseñanza, con el fin de mejorar la calidad de la docencia y, por tanto, del aprendizaje. Respecto de estos esfuerzos, se han llevado a cabo algunas propuestas, como la de Martin y Ramsden (1992, en Kember, 1997) y la de Kember y Gow (1992). En nuestro país, Cruz Tomé (2003a) diseña un programa para el cambio de concepciones que sobre el aprendizaje de los alumnos tienen los docentes, sobre la base constatada, como hemos visto, de que existe relación entre concepciones que tienen los docentes sobre el aprendizaje de los alumnos, las concepciones sobre el aprendizaje que tienen los docentes y los procesos y resultados de aprendizaje. La autora recuerda en este sentido que “la modificación de las concepciones del enseñar y el aprender no se imponen por decreto ni por ‘sermones’⁶³⁵” (2003a: 210), por lo que los programas orientados a revisarlas no pueden basarse ni sostenerse en la mera exposición y recepción de información, sino que requieren también actividad por parte de quien las debe modificar.

De forma más general, Trigwell, Prosser y Taylor (1994) consideran que concentrarse en la enseñanza de estrategias (ya sea de enseñanza o de aprendizaje) no es suficiente, y que deben tomarse necesariamente en cuenta las intenciones que se asocian a tales estrategias (ya correspondan al docente o al alumno), habiéndose reconocido que mientras el estudio de las estrategias ha sido frecuentemente abordado, no lo ha sido el de las intenciones (Biggs, 1989). Desde luego, el abordaje de las intenciones requiere adoptar, en términos de investigación, una perspectiva diferente (de segundo orden), algo que puede ser

⁶³⁵ Las comillas son de la autora.

útil y necesario considerar en relación con el diseño de programas para la formación del profesorado, implicando a los docentes en el análisis de sus propias concepciones, como ya señalamos. Por su parte, González Cabanach (1997: 32) señala que “como conclusión de todos estos trabajos se afirma que la base del éxito de los programas de intervención no estaría en el trabajo con las destrezas, sino en facilitar conciencia personal y de las percepciones contextuales, de las concepciones y los enfoques de aprendizaje”.

Respecto de las investigaciones desarrolladas en nuestro país, una investigación⁶³⁶ realizada por Chocarro, Sobrino y González-Torres (2014) pone de manifiesto que una parte de los docentes estima positivamente la relación con el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje si bien no lo perciben como requisito imprescindible así como que dan prioridad al contenido y al conocimiento del mismo.

3.4. A modo de conclusión

Si el objetivo del presente trabajo, o la motivación principal, se dirige a la mejora de la docencia y del aprendizaje de nuestros alumnos, no nos cabe duda que la revisión realizada en el presente capítulo ha contribuido notablemente a lograr semejante propósito, pues ahora somos conocedores de una serie de condiciones que se vinculan a la obtención de un aprendizaje valioso y relevante. En este sentido, somos conscientes de la importancia de:

1. Ayudar a nuestros alumnos a percibir la relevancia del contenido que trabajamos.
2. Manejar y dosificar la carga de trabajo de las actividades y tareas que les planteamos.
3. Atender a las cuestiones relativas a los métodos de enseñanza que utilizamos, que deben pasar por la adopción, por parte del alumno, de un papel activo que le permita activar procesos cognitivos de orden superior así como hacer uso de la interacción tanto con el docente como con los iguales con vistas a lograr la comprensión de los contenidos.
4. Explicitar las metas y objetivos que perseguimos así como promover el seguimiento, por parte del alumnado, de su consecución y de las acciones que contribuyen a ello.
5. Conceder un espacio privilegiado al trabajo de las estrategias de aprendizaje, contextualizadas en las diversas tareas que planteemos a nuestros alumnos.
6. Prever y diseñar las ayudas necesarias de modo que el alumnado pueda sentir que puede lograr los objetivos previstos de forma exitosa.
7. Detectar los conocimientos previos de los alumnos y tomar decisiones respecto de las concepciones que al respecto de los contenidos relevantes posean los alumnos.
8. Demostrar coherencia entre las intenciones que comunicamos a nuestros alumnos y las estrategias que adoptamos al respecto.
9. Perseguir la comprensión en las diferentes actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁶³⁶ Combinando metodología cualitativa (uso de entrevistas) y cuantitativa (uso del cuestionario *Assessment Learner Centred Practices*, ALCP, de McCombs y Pierce, 1999), la investigación se orientó a analizar las creencias que dificultan la enseñanza centrada en el alumno. Contó con una muestra de 64 docentes de la universidad de Navarra.

10. Conocer las concepciones que al respecto del conocimiento y del aprendizaje sostienen los alumnos así como de las nuestras propias, procurando su revisión y evaluación y promoviendo tal interés también en nuestros alumnos.
11. Diseñar una evaluación que ponga el acento en la mejora de las competencias del alumno y que posibilite la retroalimentación del proceso de aprendizaje desarrollado, así como permita conocer qué acciones deben emprenderse a continuación.

En este contexto, rescatamos una propuesta de Biggs (2005), quien habla de alineamiento constructivo⁶³⁷, que supone alinear métodos de enseñanza, objetivos y actividades, de modo que todos los elementos son coherentes en el apoyo al aprendizaje; la propuesta incluye también la necesidad de considerar el clima de aula⁶³⁸ que se crea en las interacciones con los alumnos así como el clima institucional. En este sentido, Biggs (2005: 29) sostiene que “la enseñanza es eficaz cuando apoya las actividades adecuadas para alcanzar los objetivos curriculares, estimulando, por tanto, a los estudiantes para que adopten un enfoque profundo del aprendizaje. Una enseñanza y una evaluación de baja calidad se traducen en un enfoque superficial”.

⁶³⁷ Prieto (2004) señala que la idea de la coherencia didáctica no es nueva, y que ya Taylor en 1949 o Shuell en 1986 hacían referencia a esta cuestión, si bien es John Biggs quien intenta superar la limitación que tales propuestas tenían, al no aportar nada acerca de la naturaleza del aprendizaje. El mismo Biggs (2001) reconoce que el principio, en sí mismo, no es nuevo sino que lo que sí es nuevo es el hecho de conceptualizar la enseñanza alineada en el marco de una teoría de aprendizaje (constructivismo), así como lo de generar principios para operativizarlo y sugerir su aplicación de forma rigurosa a nivel institucional.

⁶³⁸ Biggs (2005) señala que dado que el clima de aula posee efectos positivos o negativos sobre el aprendizaje, conviene tener en cuenta esta variable. Para ello hace uso de la distinción realizada por McGregor (1960) entre la teoría X y la teoría Y sobre la honradez humana, y sostiene que los docentes que operan con la teoría X asumen que a los alumnos hay que decirles qué tienen que hacer y estudiar puesto que no se puede confiar en ellos, lo que conduce a un clima sustentado en la ansiedad y en la culpabilización, mientras que los docentes que operan bajo la teoría Y asumen que los alumnos trabajan mejor si cuentan con libertad para usar su propio juicio. El clima generado desde la teoría X tiene como consecuencia la necesidad de salir cuanto antes de la situación, con el fin de evitar el sarcasmo, el cinismo, la ansiedad, el miedo al fracaso o a las sanciones. Biggs mantiene que, si bien en los climas que generamos los docentes puede haber elementos de ambas teorías, tendemos a dar más crédito a una que a otra.

4. Del contexto didáctico de partida (la herencia) al contexto didáctico deseable (el reto)

“Uno no puede enseñar excepto si está constantemente aprendiendo” (Eble, 1988 en Ramsden, 1992: 6).

Llegados a este punto, en que hemos abordado tanto el análisis de las premisas que acompañan al proceso de convergencia como el estudio de las variables vinculadas a un aprendizaje de calidad en la educación superior, cabe poner la mirada sobre las cuestiones puramente didácticas, desde las cuales podremos definir procesos de enseñanza-aprendizaje compatibles y coherentes con los nuevos planteamientos pedagógicos, teniendo en cuenta al mismo tiempo el juego de variables que, estando ligadas a la docencia, pueden influir en la consecución de un aprendizaje de calidad por parte de nuestros alumnos. Por ello nos proponemos, en el presente capítulo, revisar el estado de las propuestas metodológicas en la actualidad, describiendo y analizando lo que se ha venido a denominar metodologías activas, si bien todo ello se considera a la luz de los cambios propuestos tanto en el paradigma de enseñanza y aprendizaje en la Universidad como en los roles del docente y del alumno. Asimismo, nos detendremos brevemente en la descripción de las diferentes metodologías que podrían ser de utilidad⁶³⁹ en la enseñanza universitaria para centrarnos posteriormente en el aprendizaje cooperativo, del que efectuaremos una revisión más exhaustiva en el siguiente capítulo, al haber constituido la base de nuestra experiencia investigadora.

4.1. Universidad y Didáctica

Los modos de enseñar en el contexto de la educación superior vienen siendo objeto de crítica desde hace décadas, y en este sentido, la Universidad se ha visto, didácticamente hablando, como una institución anclada en el tiempo⁶⁴⁰. Tal crítica ha cobrado mayor protagonismo en la actualidad, si bien cabe recordar que el mismo Giner de los Ríos reclamaba una actualización de la misma, y en concreto comentaba el hecho de que la Universidad se limita a exponer verdades adquiridas arrojando al mismo tiempo una fuerte crítica: “las Universidades son santuario del medievalismo, y están más encaminadas a conocer lo que ya se sabe más que a realizar nuevos descubrimientos. Se puede esperar poco, pues, de cara a realizar una reforma trascendental” (en Giner de los Ríos, 2005: 51-52).

En los tiempos actuales, las críticas a la dimensión didáctica siguen vigentes, y han cobrado mayor fuerza en las últimas décadas. Por ejemplo, Ramsden (1992: 3) sostiene que “el mayor defecto de esta especie de ‘enseñanza’ no es que sea ineficiente o poco efectiva como modo de ayudar a los alumnos a aprender (aunque también lo es) sino que es una

⁶³⁹ Utilidad entendida en términos de contribución a aprendizajes valiosos, en ningún caso utilidad desde el punto de vista único del docente.

⁶⁴⁰ De hecho, para Ramsden (1992) debería reconocerse que no ha existido la edad de oro de una enseñanza impecable en la universidad, “excepto en el mundo de la mitología académica” (1992: 3), algo que nos remite a la necesidad de reconocer que la enseñanza universitaria ha necesitado de la mejora desde prácticamente sus inicios, si bien es cierto que su nacimiento tuvo lugar en un contexto muy diferente al actual.

trágica pérdida de conocimiento, experiencia, juventud, tiempo y habilidad”⁶⁴¹. Por su parte, Imbernón señala que, si bien la Universidad ha evolucionado durante el siglo XX, “lo ha hecho sin romper las líneas directrices que se le marcaron en su nacimiento: predominantemente transmisora, seleccionadora y selectiva, individualista...” (2000: 38), mientras que para Tejada (2002b: 17) “se da la paradoja que disponiendo de suficiente información sobre la incidencia del docente, existe una falta de correspondencia entre ésta y la mejora en los planteamientos formativos”, y ello podría tener sus raíces en el siguiente enfoque de Parra (2002), quien señala que el docente ha modificado su concepción educativa, aunque no su actitud, lo que equivale a cambiar muy poco, o nada, a la luz de los planteamientos revisados acerca del cambio en educación. Abundando en la misma idea y de conformidad con esta opinión, Pereyra, Luzón y Sevilla (2006) sostienen que a día de hoy conviven, en la Universidad, rasgos antiguos con rasgos nuevos, y no creen que las Universidades españolas hayan alcanzado plenamente una nueva configuración, incluso afirman que la Universidad es “una institución cuya misión fundamental era transmitir unos conocimientos que se pensaba serían válidos prácticamente durante toda la vida y que tenían su reconocimiento en un título que permitía el acceso seguro a una profesión estable” (Pereyra, Luzón y Sevilla, 2006: 114), algo que es cuestionable desde diferentes perspectivas, tal como hemos señalado en el análisis de las demandas derivadas del proceso de convergencia (la sociedad de la información en la que nos movemos, la apuesta por revitalizar el papel del alumno, la mayor concienciación acerca del aprendizaje como construcción individual o la necesidad de contribuir al desarrollo de competencias). Por todo ello, podemos afirmar que en la cuestión universitaria se ha producido una insuficiente evolución. Así, el inmovilismo de la Universidad, patente también en el terreno didáctico, lleva a autores como De la Herrán (2001) a manifestar su insatisfacción con la actitud conservadora de esta institución, matizando que no es “porque en este tramo de enseñanza guste *conservar*, en el sentido de *estancar*, sino porque se *sabe* poco, se *quiere* menos y porque es poco significativo lo que se innova, de hecho, en cuanto a fundamentos y práctica didáctica universitaria se refiere”⁶⁴² (2001: 34).

Por otro lado, tal como hemos señalado en el apartado dedicado a la formación del profesorado, algunas de las exigencias educativas para el docente serían su condición de experto no sólo en la disciplina sino también en lo relativo a la enseñanza⁶⁴³, lo que de uno u otro modo significa ampliar la oferta metodológica en que se sustentan las prácticas educativas, y este cambio puede suponer, como hemos visto, la necesidad de manejar ciertas dosis de inseguridad y de incertidumbre, de tal forma que Margalef y Álvarez (2005: 65) afirman que “superar este miedo a perder el control exige previamente romper con un esquema de subordinación y jerarquización en el que el profesor es el único que toma las

⁶⁴¹ Las comillas son del autor.

⁶⁴² La cursiva es del autor.

⁶⁴³ Si bien esta cuestión ya ha sido abordada con anterioridad, queremos resaltar en este contexto una reflexión realizada por Arquero y Donoso (2004), quienes consideran que el término formación se usa fundamentalmente para referirse a la formación científico-técnica del profesorado universitario. Al tiempo, mantienen que esta idea es coherente con la premisa, obsoleta ya, de que el dominio de la formación disciplinar garantiza la enseñanza de calidad, así como que en las Universidades se entiende la formación del docente como tal desde una vertiente individual y voluntaria. En el estudio por ellos realizado se encontró que un 98% del profesorado admitía la necesidad de capacitación docente, y que atribuían esta responsabilidad a las Universidades y a los diferentes departamentos.

decisiones y los estudiantes se limitan a obedecer, a ser receptores pasivos sin posibilidad de cuestionar, sin alterar el esquema de dependencia de la palabra del profesor, del libro de texto o del conocimiento reproducido en la red". Ganar en sensibilidad por captar y considerar las necesidades del alumnado, y estar atento a lo que se aprende mientras se enseña (Tejedor, 2003) son algunas de las habilidades que se van a requerir del docente; también, en nuestra opinión, será necesario que modifique las pautas de comunicación y de interacción en el aula, que persiga la motivación intrínseca del alumnado y que mantenga una actuación coherente con el discurso (esencial en la formación de maestros).

Queremos recoger, a modo de simples ejemplos y sin pretensión de ser exhaustivos, los resultados de algunos estudios acerca de la forma como se desarrollan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, antes de entrar en el análisis de las cuestiones didácticas que consideramos de interés.

En primer lugar presentamos una serie de datos fruto del trabajo del profesor de la Universidad Complutense Fernández Pérez, quien realizó una evaluación⁶⁴⁴ sobre la calidad de la enseñanza, unos años antes de la creación del EEES (en concreto la publicación es de 1989). De él recogeremos de forma sintética algunos de los resultados hallados⁶⁴⁵ en este estudio, agrupados en una serie de categorías. Por ejemplo, respecto de una cuestión tan fundamental como la promoción del aprendizaje significativo, el estudio reveló que para un 94% del alumnado los profesores no realizan detección de conocimientos previos, un 60% del alumnado consideró que nunca, rara vez o solo a veces los docentes se ajustaban a su capacidad de comprensión y un 90% del alumnado opinó que los profesores no tenían un sistema de enseñanza que les permitiera ayudar a los alumnos según su ritmo de aprendizaje. Realmente, a la luz de los datos que exponemos a continuación, no es de extrañar: es prácticamente imposible atender a estas cuestiones desde una práctica esencialmente transmisiva en la que el papel del alumno es pasivo. Otro estudio⁶⁴⁶ más reciente, contextualizado en la Universidad de La Rioja (Navaridas, 2004), acerca de la forma como se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuyas conclusiones y

⁶⁴⁴ Realizada a través del uso de cuestionarios, con una submuestra de 17 universidades públicas españolas (eran éstas las que determinaban las muestras de alumnos y profesores, si bien los primeros cursaban el último año de carrera).

⁶⁴⁵ Por nuestro foco de interés, nosotros solamente nos hacemos eco de los resultados ligados a cuestiones didácticas, con especial incidencia en variables metodológicas, si bien señalamos otros resultados altamente llamativos. Por ejemplo, los alumnos fueron preguntados por los motivos a los que atribuían la baja calidad de la enseñanza: para un 82% los profesores no están motivados para la actividad docente, un 79% lo atribuye al hecho de que el profesor carece de formación pedagógica, y para un 77% se debe a la irrelevancia de los planes de estudio respecto de las necesidades reales de la sociedad (a este respecto un 89% se encuentra mal o muy mal preparados para el ejercicio de la profesión). El índice de negatividad resultante calculado en este estudio es de entre el 86% y el 89% (en función de la forma como se calcule), por lo que Fernández Pérez sostiene que "urge pasar ya a la acción, a través de planes de intervención seriamente elaborados, a fin de corregir el bajísimo y ya insostenible nivel de calidad didáctica de la enseñanza universitaria, pues los márgenes de tolerabilidad social, de tolerabilidad estudiantil, e incluso, de tolerabilidad psicoprofesional de los docentes universitarios mismos, parecen acercarse al límite de la congelación, en el que se acaba la vida y se inaugura el reino de los fósiles" (1989: 124).

⁶⁴⁶ Realizado durante el curso 2000-2001, la información se extrajo de los propios agentes participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de cuestionarios y de grupos de discusión, y contó con la participación de 102 profesores y de 908 alumnos (excepto en los grupos de discusión, en los que participaron 13 profesores).

valoraciones entroncan con algunas de las cuestiones que hemos abordado con anterioridad (formación del profesorado universitario, mitos y creencias implícitas), muestra que los docentes reconocían poseer pocos conocimientos acerca de sus alumnos y acerca de teorías psicopedagógicas de la enseñanza y del aprendizaje⁶⁴⁷, lo que sin duda dificulta la promoción de aprendizajes significativos.

En relación a la dimensión metodológica, un 87% del alumnado señaló que la lección magistral era la estrategia predominante, y de hecho, el 92% del alumnado consideraba que el profesorado no hacía uso de la variedad metodológica (Fernández Pérez, 1989), algo también reconocido por Zabalza (2003: 103), quien mantiene que “en la práctica las metodologías didácticas empleadas en la Universidad adolecen de una gran homogeneidad o están casi siempre asentadas en modelos muy tradicionales o, cuando menos, muy convencionales. Por eso resulta tan importante el debate sobre los métodos”; asimismo critica la escasa diversidad de actividades que se realizan en las clases universitarias, cuando además somos conocedores de que esta diversidad es “un estímulo a la motivación y ofrece la posibilidad de introducir nuevas demandas cognitivas a los alumnos” (Zabalza, 2003: 112). Del mismo modo, Rodríguez Rojo, Palomero y Teruel (2006) también parecen asumir la idea de que la Universidad “tampoco ha comprendido ni abarcado la abundante riqueza de instrumentos, procedimientos y técnicas existentes en el elenco de una metodología didáctica” (2006: 26). Más recientemente, un estudio⁶⁴⁸ llevado a cabo por Aciego de Mendoza, Domínguez y Martín (2002) en la Universidad de La Laguna reveló que la lección magistral no era la estrategia metodológica más utilizada y que predominaban más las estrategias centradas en el alumno. Al respecto de las estrategias más usadas por los docentes, se señala que un 54% del profesorado declaraba hacer uso de estrategias de descubrimiento, así como de investigación y de producción, y que un 51% utilizaba estrategias promotoras de la participación del alumnado. Por otro lado, en el estudio de Navaridas (2004) se encontró que aquellos docentes que se plantean como objetivo el desarrollo de actitudes usan más estrategias de carácter socializador que aquellos que se inclinan más por la transmisión o la aplicación, así como que alumnos y docentes poseen preferencias distintas (con lo cual no existe adaptación del profesorado a las necesidades de los alumnado, cuestión lógica si consideramos que declaran conocerlo poco).

En relación a los recursos, el 70% del alumnado sostuvo que nunca, rara vez o solo a veces los docentes usaban algún recurso audiovisual. Por otro lado, y respecto de una cuestión también esencial por sus implicaciones sobre la motivación y la capacidad de atención del alumnado, la comunicación didáctica, el 92% del alumnado reconoció que nunca, rara vez o solo a veces los docentes eran amenos explicando (Fernández Pérez, 1989). Rodríguez Rojo (2000a: 15) ilustra esta cuestión del siguiente modo: “los alumnos se quejaban del oscuro, ininteligible, aburrido, pesado y antipedagógico discurso de ciertos profesores (...) Casi hubiera parecido ridículo hablar de que los profesores universitarios

⁶⁴⁷ Sin embargo reconocían poseer un nivel bueno de conocimiento disciplinar y un nivel medio de estrategias de enseñanza, lo que se vincula con el resultado hallado acerca de los contenidos de las actividades de formación realizadas por los docentes, fundamentalmente dirigidas a incrementar su formación disciplinar, lo cual enlaza a su vez con la creencia de que el docente necesita saber pero no tanto saber enseñar.

⁶⁴⁸ En el estudio, de menor alcance, se obtuvo la información de los propios docentes (lo que dicen que hacen).

también tenían no sólo que saber, sino saber explicar, hacer comprender, convertir en fácil lo difícil. Por el contrario era considerado buen profesor el que tenía muchos datos, el que deslumbraba por su verbo brillante o, incluso, por su verborrea”. Por su parte, Ramsden (1992) apunta que “si no podemos ayudar a los alumnos a disfrutar de aprender los contenidos, por muy complicados que sean, no hemos entendido nada en absoluto acerca de enseñar” (1992: 90). Sin duda, por sus consecuencias sobre la motivación del alumnado, éste es otro de los aspectos a considerar cuando hablamos de didáctica universitaria.

Otra cuestión que más adelante abordaremos, el tipo de procesos cognitivos promovidos por la actuación de los docentes, también fue estudiada en la investigación referida por Fernández Pérez (1989), con un dato ciertamente abrumador: el 86% del alumnado opinó que nunca, rara vez o sólo a veces los docentes promovían el ejercicio de procesos mentales superiores. Esto se vincula, bajo nuestro punto de vista, con otro tema relevante desde el análisis que hemos realizado de las implicaciones de la sociedad de la información, y es que un 94'5% del alumnado declaró usar la modalidad de estudio dependiente (es decir, apuntes de clase, propios o ajenos, o libros recomendados por el profesor) por lo que sólo un 5,5% utilizaba la modalidad independiente de estudio (libros escogidos por el alumno), lo cual es considerado por Fernández Pérez (1989: 86) como una “estrepitosa indicación de dependencia intelectual infantil de carácter instrumental”. Esto, en nuestra opinión, significa que el tipo de operaciones requeridas al trabajar con un único tipo de material es tan reducido que dificulta el ejercicio de operaciones o procesos tales como seleccionar información relevante, contrastar información, establecer relaciones, organizar información, etc., por no hablar del abandono de las habilidades relacionadas con la selección, manejo y búsqueda de fuentes de información diversas y la falta de contacto del alumno con fuentes académicas. En el estudio de Navaridas (2004) se halló que los alumnos utilizan principalmente los procedimientos para la adquisición y recuperación de información, en detrimento de otras como la organización de la misma o las estrategias de corte metacognitivo⁶⁴⁹, es decir, se corresponde con las estrategias de enseñanza utilizadas, tal como señala el autor.

Finalmente y al respecto de otra de las temáticas relevantes que abordaremos, el 89% del alumnado consideró que nunca, rara vez o solo a veces las clases prácticas⁶⁵⁰ eran suficientes y un 75% consideró que no eran útiles (Fernández Pérez, 1989). Al hilo de lo señalado en el análisis de la demanda derivada del trabajo por competencias podemos

⁶⁴⁹ Recordemos, a propósito de estas variables, su vinculación tanto con la adopción de un enfoque profundo como con los resultados académicos (por ejemplo, Gargallo, Suárez y Ferreras, 2007).

⁶⁵⁰ Si bien nos referimos únicamente a aquello que conocemos, es decir a la formación de maestros, entendemos que la división entre clases teóricas y clases prácticas resulta especialmente dolorosa por cuanto transmite de forma directa al alumno el mensaje de que teoría y práctica están desconectadas y desligadas, y así ocurre que en este escenario se escuchan expresiones altamente originales como “una cosa es la teoría y otra la práctica”, que a nuestro modo de ver deslegitiman el saber, infravalorando su utilidad y relevancia, cuando lo que conviene a la profesión docente es justo lo contrario, a través precisamente de la búsqueda permanente de conexiones entre ese saber y su integración en la actividad docente, implicando al alumno en la comprensión de esas relaciones. Esta división ha constituido uno de los principales focos de crítica, como veremos.

afirmar que conviene realizar cambios significativos en el tipo de actividades⁶⁵¹ que proponemos a nuestros alumnos.

A la luz de los resultados derivados de la evaluación llevada a cabo por Fernández Pérez (1989), estamos de acuerdo con el autor en que es conveniente no demorar más el abordaje de la mejora de la calidad de los procesos didácticos en la Universidad, cuestión a la que dedicaremos los siguientes párrafos. En general, de la literatura revisada se desprende la idea de que la docencia se lleva a cabo de forma intuitiva y alejada de planteamientos científicos, de que se encuentra lejos de encuadrarse en una propuesta didáctica propia de una institución educativa y de que posee un fuerte carácter individualista. En este sentido, Díaz Herrera (1999: 108) sostiene que “gran parte del hacer del docente universitario se realiza sin esos marcos didácticos indispensables para conducir, explicar, organizar y evaluar las intencionalidades de su complejo trabajo de aula”. Por todo ello es por lo que Fernández, Rodríguez y Villagrà (2009) proponen que la enseñanza universitaria se acompañe de una profunda revisión acerca del saber didáctico acumulado en la enseñanza superior, y apuntan que “nuestro trabajo docente e investigador está tan sometido a las urgencias y presiones fruto del sistema en que nos encontremos, que acabamos por naturalizar lo que hacemos o, en el peor de los casos, tomando decisiones poco justificadas respecto de los contenidos que hemos seleccionado en nuestros programas o de las estrategias de aprendizaje que utilizamos, incluso de las agrupaciones que decidimos para trabajar nuestras clases” (Fernández, Rodríguez y Villagrà 2009: 160). Ya hemos señalado en algún momento de este trabajo que la coherencia entre lo que un docente que forma maestros hace y el contenido que pretende enseñar es esencial, por lo que esta falta de fundamentación no parece razonable ni defendible.

Una cuestión que ha sido señalada anteriormente y que tiene su eco, como es natural, en el terreno didáctico es el énfasis que en la actualidad se está poniendo sobre el aprendizaje, más que sobre la enseñanza (como se ha hecho tradicionalmente), si bien autores como Benedito (1983) ya habían hecho referencia a esta cuestión, criticando a su vez que el aprendizaje no se tuviera en cuenta y se desligara de la enseñanza, como si de procesos separados e independientes se tratara. Asimismo, Ramsden (1992), denuncia que concebir enseñanza separadamente del aprendizaje es una cuestión que persiste⁶⁵² pudiéndose considerar que esta separación “es una excelente excusa para no preocuparse mucho por hacer la enseñanza más eficiente” (Ramsden, 1992: 88). En este sentido, Margalef (2005b: 390) afirma que los docentes debemos preguntarnos “cómo logramos conectar la enseñanza y el aprendizaje”⁶⁵³, algo que creemos que sólo puede tener lugar si buscamos esa conexión en la interacción en el aula entre docente y alumnos o entre los

⁶⁵¹ Justo por lo que acabamos de señalar nos resistimos a utilizar el término “clases prácticas” de *motu proprio*.

⁶⁵² Por este motivo posiblemente se tiene la falsa impresión de que la actuación del docente finaliza al terminar la enseñanza, si bien nos mostramos de acuerdo con la idea de que “cuando termina sus clases, su docencia... acaba de empezar” (Benedito, 1983: 146).

⁶⁵³ A este respecto nos resulta interesante el concepto, rescatado por Pérez Gómez (2010), de *aprendizaje transformativo* de Mezirow (1996, 2000), que pone el acento en la reflexión crítica como recurso esencial en la reconstrucción de valores, supuestos o creencias sobre el funcionamiento del propio sujeto y de aquello que le rodea. Ya hemos hablado en este trabajo acerca de la importancia de revisar las propias creencias y percepciones, por su incidencia en la práctica educativa, motivo por el que no insistimos más en la cuestión.

propios alumnos, promovida y supervisada por el profesor. Entendemos que este marco de interacción posibilita que, al mismo tiempo que se enseña, el docente supervise el aprendizaje de los alumnos, determine gracias a qué se produce y descubra con qué dificultades se encuentra y que, gracias a esa información, oriente su tarea de enseñar, en un ciclo que no acaba mientras no finalice la relación entre ese docente y sus alumnos.

También al hilo de estas reflexiones Santos Guerra (1990: 27) mantiene que “curiosamente, suele hablarse de calidad de la enseñanza y no de calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje: Parece darse por supuesto que basta que exista calidad de enseñanza para que se produzca un eficaz aprendizaje. Como si una lección bien impartida garantizase la comprensión por parte de los alumnos. El dogma didáctico, defendido desde la práctica profesional y desde algunas teorías pedagógicas, de que la enseñanza es causa del aprendizaje, es un dañino principio que dinamita el rigor de la reflexión sobre la práctica”. Otros autores se manifiestan asimismo acerca de la cuestión; por ejemplo, Zabalza (2002: 123) considera que “cuando hablamos de enseñar nos referimos también al proceso de aprendizaje: enseñar es gestionar el proceso completo de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado, sobre unos contenidos concretos y con un grupo de alumnos con características particulares”. Considerar el aprendizaje como un efecto deseable de la actividad del docente implica preguntarse qué dimensiones de la enseñanza influyen sobre el aprendizaje, cuestión a la que esperamos haber dado respuesta en el capítulo anterior.

La despreocupación por el aprendizaje se origina en las creencias, ya comentadas, del profesorado universitario. El mismo Ramsden (1992) recoge una serie de mitos⁶⁵⁴ acerca de la enseñanza universitaria que afectan al grado de interés con que se considera la mejora de la enseñanza, mitos como el de que la efectividad no depende de cómo se lleve a cabo la enseñanza sino de cómo se realice el aprendizaje, algo que es contemplado como un aspecto puramente individual y propio del alumno (los que son capaces de entender ideas y aplicar procedimientos son buenos, mientras que el resto posee alguna dificultad de la que la enseñanza no es responsable). O mitos como que la enseñanza está muy condicionada por la materia, por lo que no puede hablarse de una enseñanza de calidad en la Universidad; aquí anidan muchas prácticas sustentadas bajo el argumento de lo que va bien a unos no va bien a otros por lo que no pueden establecerse parámetros generales⁶⁵⁵. Asimismo Zabalza (2002) también comparte esta visión de la realidad universitaria, al señalar que los docentes consideran el aprendizaje como algo que no les compete a ellos, por lo que se genera una creencia de que el aprendizaje depende del alumno (inteligencia, motivación, esfuerzo...) y no del profesor. Para Ramsden (1992) esta idea de que el aprendizaje es responsabilidad de los alumnos alimenta dos mitos acerca de la enseñanza: por un lado, que enseñar equivale a presentar y transmitir información y/o a demostrar la aplicación de ciertas habilidades en la práctica y por otro lado, que los alumnos en la Universidad no necesitan ser supervisados desde cerca, puesto que han adquirido habilidades necesarias y suficientes en la

⁶⁵⁴ Si bien ésta es exactamente la palabra utilizada por Ramsden (1992) y por otros autores, lo cierto es que queremos destacar que diversos estudios constatan la existencia *real* de tales creencias (por ejemplo, en Patrick y Pintrich, 2001).

⁶⁵⁵ Zabalza (2003: 66) sostiene que “aceptar que no existe un único modelo de enseñanza de calidad no significa que no existan una serie de condiciones generales que diferencian en cualquier espacio, momento o disciplina a buena enseñanza de la que no lo es”.

escolarización previa. Por su parte, Navaridas (2004) mantiene que, debido a que los docentes conocen poco a sus alumnos, a que creen que aprenden a enseñar a través de la experiencia y a que se preocupan principalmente por la transmisión de contenidos, los docentes obtienen “una buena satisfacción personal con los procedimientos didácticos que utilizan, pero no son realmente conscientes de los resultados pedagógicos de estas estrategias en la calidad del aprendizaje de sus estudiantes” (Navaridas, 2004: 224).

A continuación realizamos una recopilación de las causas atribuidas a esta pobreza didáctica. Como veremos, algunas de ellas ya han sido analizadas con anterioridad, motivo por el cual no profundizaremos en exceso.

En primer lugar, parece ser que el origen y mantenimiento de ciertas prácticas educativas se encuentra en la concepción que en la Universidad (sus docentes) se tiene del aprendizaje, constreñido a la capacidad para asimilar y reproducir información. Esta concepción es coherente con el hecho de que “la cultura académica tradicional considera que el dominio de la materia del profesor constituye la clave del éxito de la enseñanza y que las capacidades, intereses y el trabajo del alumno determinan los resultados” (De Miguel, 2006b: 74). Si éste es el concepto de aprendizaje de la mayor parte del profesorado, lo que ocurre es que se planifican procesos de enseñanza fundamentados en la transmisión⁶⁵⁶, motivo por el que en su momento la Didáctica se preocupó básicamente por optimizar ese proceso de emanación (Navarro, 2008) y de adquisición por parte del alumnado. También Gros y Romañá (2005) hacen referencia a la concepción tradicional del aprendizaje como asimilación de información, señalando que “adquirir conocimientos no equivale a un engrosamiento pasivo de supuestos cerebros concebidos como bases de datos o como programas expertos que ignoran su contexto de creación” (2005: 128).

Por otro lado, para Goñi (2005: 70), si se tiene en cuenta que gran parte de los esfuerzos del profesorado universitario se invierten en tareas investigadoras “no es de extrañar que en este contexto la docencia universitaria española esté anclada en un modelo donde la innovación y la preocupación didáctica son más bien escasas”. Respecto del interés del profesorado por la mejora de la docencia, Gros y Romañá (2005: 128) señalan de forma radical que “a menudo las aulas universitarias son un ejemplo vivo de ignorancia pedagógica o didáctica”, mientras que Díaz Herrera (1999) mantiene que muchos profesores insisten en “mantener su hacer en el aula como un proceso intuitivo, sin reflexión, de carácter transmisor, rutinario, al margen de los compromisos con la totalidad del hombre y de la sociedad, y más aún, sin investigación de los efectos de su propia actuación como enseñante” (Díaz Herrera, 1999: 110). De algún modo parece ser que “el conocimiento psicopedagógico no ha repercutido significativamente en la mejora de las estrategias metódicas” (De la Torre, 2008: 62). Ya hemos comentado las ventajas que tendría la mayor relación entre las funciones docente e investigadora y entendemos que, en el ámbito didáctico, los beneficios serían elevados.

La escasa preocupación del profesorado por cuestiones didácticas se debería, para Margalef (2005b), al mínimo prestigio académico de la docencia, a la falta de reconocimiento existente hacia los esfuerzos de algunos docentes por mejorar su práctica docente, a la escasa difusión de experiencias educativas innovadoras y a la falta de trabajo compartido

⁶⁵⁶ Tal como se demostró en el estudio llevado a cabo por Trigwell y Prosser (1996b) revisado en el anterior capítulo.

entre docentes. Díaz Herrera (1999: 109) señala que la ausencia de “una ‘ciencia didáctica’ vigorosa, contextualizada, investigada cualitativamente y ejercitada con propiedad explica parte de los desatinos, superficialidades, rutinas e incertidumbres en la mayoría de los profesores”⁶⁵⁷; también Rodríguez Rojo (1999) atribuye a una parte del profesorado universitario la concepción de la didáctica como “un saber no científico, inútil, vulgar e innecesario” (1999: 119). Por ello, se defiende que debería promoverse la Didáctica como “ciencia desde la cual todos los docentes pueden experimentar y conquistar las mejores formas de organizar la enseñanza y buscar sus mejores efectos” (Díaz Herrera, 1999: 111). Todo ello parece asentarse, en opinión de esta misma autora, en ciertas actitudes de los docentes y ciertas prácticas de las Universidades, donde se localizan reticencias para reconocer que para enseñar no basta con conocer el contenido de la asignatura, que existe poca reflexión y divulgación de la Didáctica o bien que hay un escaso interés institucional de convertir la enseñanza profesional en un proceso científico.

Otras aportaciones acerca de la falta de consideración de las variables didácticas y por tanto del refugio en métodos poco favorecedores del aprendizaje significativo se podría encontrar en la, para algunos autores, mala entendida libertad de cátedra⁶⁵⁸. Por ejemplo, Zabalza (2002: 149) opina que “esa libertad para la toma de decisiones y la organización del propio trabajo ha ido configurándose como una sólida tradición de derechos adquiridos” y, de este modo, hipertrofia todos los ámbitos de aplicación didáctica (Zabalza, 2009). Reflexionando también acerca de esta cuestión y de los límites de esta libertad, Bowden y Marton (2011: 246) recogen una cita de Russel (1993) que anima a los docentes a realizar “una distinción entre la libertad de cátedra y su propio interés personal”. Del mismo modo, en el Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior (UNESCO, 1995: 32) se pone de manifiesto que “no se deben utilizar los principios de libertad de enseñanza y de autonomía institucional para justificar la negligencia profesional o la incompetencia organizativa (...) tienen que funcionar como mecanismos que permiten a la enseñanza superior contribuir a su propia mejora”, si bien no es la primera referencia que hemos hallado al respecto, ya que Benedito (1983: 146) ya ponía la mirada sobre los límites de la responsabilidad del docente al señalar que ésta “le permite aportar sus propios planteamientos en el fondo y en la forma del tratamiento de su disciplina”. Por todo ello estamos de acuerdo en que “ya no parece ética ni científicamente válido mantener la idea de que cada quien podía desarrollar la enseñanza como mejor le pareciera”⁶⁵⁹ (Zabalza, 2009: 73). Nosotros añadimos que no es sólo que los docentes no deberíamos hacer lo que nos pareciera más conveniente en nuestras clases sino que en la formación de maestros resulta

⁶⁵⁷ Las comillas son de Díaz Herrera.

⁶⁵⁸ Según Bowden y Marton (2011) el término procede de la tradición intelectual medieval, según la cual la academia debía ser libre, aunque dentro de la ley, si bien el beneficio debía orientarse a la comunidad y no al docente. Benedito (1983), por su parte, considera más acertado hablar de libertad de docencia, que se proyecta en dos dimensiones: la libertad de expresión en la enseñanza, en la metodología y en el trabajo docente-investigador, y en la plena responsabilidad del profesorado sobre la organización docente de los cursos.

⁶⁵⁹ El autor mantiene que el trasfondo de esta libertad del docente lo conforma la concepción de la enseñanza como arte, que quedó en evidencia al emerger los derechos de los estudiantes y progresar la investigación didáctica. Por otro lado señala que, si bien las investigaciones permiten localizar patrones válidos de actuación, “afirmar la necesidad de un abordaje científico del quehacer docente no significa negar sus fuertes componentes artísticos” (Zabalza, 2009: 73).

esencial la definición compartida y consensuada de un modo de proceder en el ámbito didáctico, coherente con el modelo de docente que deseamos formar y que previamente deberíamos definir de forma colegiada.

Finalmente, el hecho de que el contexto didáctico actual en el que nos movemos provenga de una herencia de la que no resulta del todo fácil desproveerse podría constituir un motivo que explicara la falta de actualización didáctica del profesorado universitario. En este sentido, Margalef y Álvarez (2005) creen que la socialización de profesores y alumnos en contextos de tradición positivista del conocimiento, en los que éste se concibe como cierto, predecible y universal y en cuyo seno se trabaja de forma descontextualizada, aislada y fragmentada tiene como consecuencia la incertidumbre frente al cambio de perspectiva que se propone. Por su parte, Díaz Barriga (2003) critica que las prácticas educativas sean artificiales así como que rompan la relación entre aprender qué y aprender cómo, en las que “el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden”⁶⁶⁰ (Díaz Barriga, 2003: 3).

Con el fin de adentrarnos en el contenido de las críticas a la didáctica universitaria abordaremos los diversos aspectos que, de forma generalizada y con bastante consenso, han sido objeto de análisis por los diferentes autores, si bien tales críticas se concentran especialmente en la docencia fundamentada en la transmisión de información como recurso, en la pobreza metodológica, en la fragmentación curricular, en la precaria relación entre teoría y práctica, en los procesos que estimula la enseñanza y en la evaluación. A continuación desarrollamos estas cuestiones, que hemos considerado de especial interés para nuestros propósitos.

Goldschmidt (1990) destacó las doce paradojas de la enseñanza universitaria, entre las que destacamos la siguiente: “a pesar de los grandes progresos de la psicología del aprendizaje y de la pedagogía universitaria, los métodos de enseñanza en las Escuelas Superiores han quedado estancados en el empirismo y se caracterizan por su escasa eficacia y pobre capacidad estimulante”⁶⁶¹ (en López Noguero, 2005: 22). Del mismo modo, Martínez, Gros y Romañá (1998) critican que en los albores del siglo XXI, en plena sociedad de la información, la enseñanza superior se fundamente todavía en la transmisión de información. De nuevo aquí encontramos antecedentes históricos, que ya ponían en tela de juicio el carácter transmisivo de la metodología en la Universidad; así López Noguero (2005) señala que Kilpatrick hablaba de enseñanza alejandrina, refiriéndose al hecho de que la biblioteca constituía el depósito del saber, compartimentado en libros. También recupera el concepto de educación bancaria de Freire, para realizar la crítica a la enseñanza como proceso de

⁶⁶⁰ La autora señala que, desde la enseñanza situada, se aboga por prácticas educativas auténticas, es decir “coherentes, significativas y propositivas” (Díaz Barriga, 2003: 3).

⁶⁶¹ Señalamos otras paradojas señaladas por el autor: aunque la enseñanza constituye una misión básica del docente, el criterio de selección básico es su capacidad como investigador, rara vez la enseñanza es objeto de evaluaciones, reflexiones y cambios en profundidad, pese a la explosión de saber la enseñanza sigue centrándose en la cantidad de conocimientos memorizados a corto plazo o la escasa relación entre resultados académicos y éxito profesional. Algunas de estas cuestiones han sido o serán abordadas en este capítulo, por su fuerte incidencia sobre la enseñanza universitaria.

“transferencia”. En su obra *Pedagogía del oprimido* (1968) el autor manifestaba su disconformidad con la forma que había adoptado la educación, fundamentalmente desconectada de la realidad de los alumnos, transmisiva, centrada en una realidad que había sido empaquetada en contenidos estáticos y compartimentados, criticando asimismo la visión del buen docente como aquel que mejor rellena los receptáculos (alumnos) y la visión del buen alumno como aquel que se deja rellenar de forma dócil⁶⁶². También mirando hacia las raíces históricas de la pedagogía, Navaridas (2004: 12) rescata una cita del *Emilio* de Rousseau que el autor considera el antecedente del papel del docente como promotor de aprendizajes antes que como transmisor de información: “poned las cuestiones a su alcance y dejadle resolverlas. Que él no sepa nada porque se lo hayáis dicho, sino porque lo haya comprendido por sí mismo; que no aprenda la ciencia, que la invente. Si nunca sustituís en su espíritu la autoridad a la razón, él no razonará jamás; únicamente será el juguete de la opinión de los demás”. Como vemos, la propuesta de desterrar al docente que monopoliza la palabra en las clases no es nueva, como tampoco lo es la idea del docente como alguien que diseña, organiza y gestiona escenarios en los que el alumno, con ayuda del mismo docente y de los iguales, trata de resolver los dilemas que se le plantean.

Ya hemos comentado anteriormente que al alumno no le sirve de nada que su aprendizaje se fundamente en actividades en las que recibe información porque para que construya conocimiento debe realizar un trabajo cognitivo, personal e intransferible y, como bien señala Goñi (2005), lo que el alumno haga, cómo lo haga, con quién lo haga y cuándo lo haga en el contexto de las tareas académicas, determinará la elaboración de conocimiento. En este sentido, Barnett (2001: 266) sostiene que “en lugar de pedir al estudiante que satisfaga las demandas de estándares que se le presentan exteriormente, la educación superior debería concebirse como un proceso de satisfacción de demandas *internas*”⁶⁶³. También Freire había abordado esta problemática en la citada obra, al señalar que en la educación se encuentra implícita la dicotomía entre el sujeto y el mundo, de modo que “una persona está simplemente *en* el mundo, no *con* el mundo o con los otros”⁶⁶⁴ (Freire, 1970: 75) por lo que el sujeto es un espectador de ese mundo, externo a él y del que es consciente pero, en palabras del autor no está “dentro de mí” (1970: 76). Desde esta lógica, parece tener sentido que la función del docente sea la de traspasar o transferir esa realidad al interior del alumno, cuando en realidad el docente debe “realizar una función más formativa que informativa, aclarar y ayudar a comprender conceptos más que sólo aportar datos” (Margalef y Pareja, 2008: 50).

Por otro lado, y quizá respecto del mantenimiento de la metodología de corte transmisivo, Margalef y Álvarez (2005) aseguran que “el enfoque asentado en la clase transmisiva de información (...) genera comodidad y seguridad para profesores y estudiantes. Se cambian los medios, se usan nuevos recursos técnicos de presentación que hacen más entretenida y fácil la tarea de transmisión, pero en el fondo la concepción de enseñanza lineal permanece inalterada” (2005: 65). Esto ha ocurrido, por ejemplo, con el equipamiento de

⁶⁶² En la revisión de la obra de Paulo Freire hemos hallado numerosas cuestiones de interés, abordadas de un modo u otro a lo largo de este trabajo, si bien hemos priorizado algunas de ellas, por imposibilidad de profundizar en las nutridas reflexiones que el autor realiza en su obra.

⁶⁶³ La cursiva es del autor.

⁶⁶⁴ La cursiva es de Freire.

proyectors en las aulas y la extensión del uso de las presentaciones electrónicas, e incluso con las aulas virtuales, generalmente depositarios de los apuntes del profesor, o de otros materiales, si bien como señalan las autoras, la función didáctica sigue estando configurada por los mismos parámetros. Por su parte, Zabalza (2004) sostiene que el uso de la lección magistral como método casi único en muchos casos se debe más a la dificultad para poner en marcha otros métodos que a la voluntad de mantenerlo a toda costa, cuestión que nos remite de nuevo a la formación del profesorado.

La pobreza de la actuación didáctica del docente no sólo es cuestionable desde la perspectiva pedagógica; atendamos a las siguientes reflexiones. Por ejemplo, Fernández Pérez (1989: 59) recupera una afirmación de Whitehead que refleja parte de este sinsentido: “desde Gutenberg, es inmoral hacer venir a los alumnos para que nos escuchen”. Y añadía: “¿cómo es posible que la inmensa mayoría de los profesores universitarios no hayamos tomado nota todavía de que: a) los alumnos saben leer; b) la imprenta se descubrió hace más de cuatrocientos años; c) en todo caso, quien se autoperciba tan genio que tiene que decir algo que todavía nadie ha escrito, premios Nobel incluidos, sabe también escribir?”. En este contexto adopta forma la escena descrita por Gros y Romañá (2005: 128): “a veces, los estudiantes son sólo el público más o menos paciente y pasivo de un orador más o menos interesado en su conferencia”. Asimismo y de nuevo de un modo bastante elocuente, Fernández Pérez (1989) añade que resulta trágico que la función didáctica para la que el docente universitario se siente más preparado sea la única función en la que pueda ser sustituido hace más de cuatrocientos años. Ciertamente no parece que desde el punto de vista económico el docente constituya una figura rentable: parece ser, de hecho, el recurso humano menos optimizado en las diferentes instituciones de enseñanza. Ello nos remite de nuevo a la escasa formación que (con toda lógica, desde la perspectiva de la transmisión) se requiere para ser docente, tal como Sancho Gil (2010: 38) señala: “si lo que tengo que hacer como docente es traspasar una información más o menos ordenada, que puedo encontrar perfectamente en un libro o material de enseñanza y que los estudiantes han de copiar para memorizar, reproducir o aplicar en una prueba escrita, parece que, con saber leer y escribir y los rudimentos de una disciplina, se puede hacer de profesor”.

Por otro lado, para Díaz Herrera (1999: 109) en la Universidad predomina “una restringida y simple concepción del ser y del hacer del profesor universitario, quien generalmente reduce su acción de enseñante a la transmisión del saber, con carácter libresco y como un trabajo aislado, sin vínculos con otras áreas o asignaturas, como si formar profesionales no fuese una labor compleja, complementaria y de equipo”. Nosotros añadiríamos que también se posee una concepción restringida y simple del ser y del hacer del alumno. A este respecto diversos autores se han pronunciado, como ya hemos señalado con anterioridad, a favor de adoptar una nueva perspectiva en la enseñanza en la que el saber no monopolice los objetivos y de paso a metas con carácter más personal, en el que la globalidad del sujeto (y del profesional en que se convertirá) constituya la fuente de inspiración para el diseño de las propuestas formativas. Por ejemplo, Dall’Alba y Barnacle (2007) proponen transformar la noción de aprendizaje en la educación superior, de modo que el acento sobre la transferencia de conocimiento de paso al desarrollo de formas de conocer y formas de ser. En este sentido, J. Contreras (2010: 66) señala que “formarse como docentes es necesariamente hacer algo consigo mismo”, algo que difícilmente tendrá lugar

desde la visión de un alumno pasivo que debe incrementar su almacén de conocimientos. Sin duda conviene plantearse qué “ser” (qué docente) deseamos contribuir a desarrollar, e insistimos, ese planteamiento debe tener lugar en contexto compartido y colegiado.

En otro orden de cosas, pero también en relación con la función transmisiva, Morales Vallejo (2012: 25) señala que “difícilmente orientaremos nuestra acción docente, lo que hacemos nosotros, al aprendizaje del alumno de una *manera eficaz* si en nuestro modo de pensar sobre nuestra tarea *confundimos medios con fines*”⁶⁶⁵. El autor señala que Barr y Tagg (1995) ya expresaron esta confusión y distinguieron entre dos paradigmas docentes, uno que pondría el énfasis en los medios, en este caso en la transmisión de información, y otro que pondría el énfasis en los fines, la generación de situaciones de aprendizaje. En realidad, los medios (por ejemplo, la lección magistral) pueden variar en función de su eficacia para lograr el aprendizaje, pero no deberían ser *fin* en sí mismos. Por su parte, Bowden y Marton (2011) señalan que la inversión de medios y fines en educación puede conducir a la adopción, por parte del alumno, de un enfoque superficial, dado que el aprendizaje se experimenta como un requisito: el alumno percibe que debe demostrar que ha aprendido realmente, y ello condiciona/domina la resolución de la tarea por parte del alumno. También mantienen que los alumnos, que acceden a la Universidad tras un sistema de evaluación competitivo que les ha conducido a través de entornos de aprendizaje que fomentan la adopción de un enfoque superficial, para que puedan enfocar su aprendizaje de modo diferente, deben experimentar un entorno de aprendizaje también distinto, de modo que “solamente, en el caso de que el entorno de aprendizaje cambiara, la Universidad tendría una razón para esperar que la mayoría de sus estudiantes enfoque el aprendizaje de la manera deseada” (Bowden y Marton, 2011: 79).

La denostada lección magistral ha recibido fuertes críticas (cuando su uso tiene lugar bajo ciertas condiciones, tal como veremos) pero también ha sido objeto de reflexiones que consideramos de interés. Por ejemplo, Cruz Tomé (1999: 61) recoge una cita de Spence (1928) en lengua original⁶⁶⁶, que hemos traducido y que ilustra la necesidad de adoptar criterios objetivos en las críticas a la lección magistral, y de considerar sus virtudes a la par que ser conscientes de sus limitaciones con el fin de conocer la mejor forma de utilizarla: “la crítica del indiscriminado uso de las lecciones probablemente esté justificada. La indiscriminada crítica del uso de las lecciones definitivamente no está justificada”. En este contexto queremos también resaltar una reflexión de Parra (2002: 26), quien apunta que “la más posible equivocación de los inspiradores teóricos y practicantes de la nueva pedagogía ha sido su rechazo total a la práctica tradicional, su esfuerzo por demostrar que este modelo de nada ha servido. Como consecuencia, se ignora el contexto, no se buscan soluciones equilibradas ni se hace evaluación objetiva de los recursos. Se cae entonces en los más graves errores dentro del aula de clase cuando con el modelo nuevo se llega al caos”. Hemos hallado otras valoraciones que sopesan las críticas que ha recibido tal metodología. Por ejemplo, De la Torre (2008: 119) sostiene que “su crítica, no siempre justa, tiene que ver más con su uso-abuso o mala utilización que con su fundamentación didáctica”, y de hecho Biggs

⁶⁶⁵ La cursiva es del autor.

⁶⁶⁶ “The decrying of the wholesale use of lectures is probably justified. The wholesale decrying of the use of lectures is just as certainly not justified”. Brown y Atkins (1988) también recogen esta cita.

(2005: 132) sostiene que “la clase magistral es tan buena como lo sea el profesor, no en cuanto individuo que complace a las masas, sino como estudioso”, mientras que Zabalza (2003: 104) mantiene que “cuando están bien organizadas ni el profesor es tan protagonista como se suele pensar ni el alumno tiene porqué estar tan pasivo”.

En este sentido, Navarro (2008) considera que “una buena lección es propiamente un diálogo, un debate abierto” (2008: 45), y critica que se haya malentendido, por un lado, la teoría como información y, por otro lado, la lección como transmisión de esa información, y apuesta por usar el intercambio como medio para interpretar, manejar, reflexionar o discutir la información. En este sentido, Biggs (2005) mantiene que el docente debe ser un agente que ayude a los alumnos a interpretar y construir su propio conocimiento “y no una instancia pasiva que les transmita unos mensajes prefabricados” (Biggs, 2005: 132). Por su parte, Gargallo et al., (2010) señalan⁶⁶⁷ que la lección magistral puede ser muy eficaz si es realmente magistral, lo que para ellos significa que está bien planificada, implementada y evaluada, y además es participativa, y añaden que el problema aparece cuando una concepción tradicional de la enseñanza no va acompañada de las habilidades docentes necesarias para hacer eficaz la lección magistral. Encaminándose más hacia la consideración de aquello que deberíamos hacer, Morales Vallejo (2012: 31) afirma de forma concluyente que “no se trata de minusvalorar la lección magistral sino de revalorizarla como *situación de aprendizaje*”⁶⁶⁸, pudiendo erigirse una metodología de aprendizaje activa, si es interactiva y concede espacio a la realización de ejercicios, discusiones, preguntas, análisis de casos... Estos análisis nos conducen de nuevo a la idea, ya señalada con anterioridad, de adoptar criterios objetivos en la toma de decisiones didácticas, alejándonos de la crítica fácil a todo aquello que huele a tradicional y, por lo tanto, contemplar tanto las posibilidades que ofrece la lección magistral como considerar cuáles son sus inconvenientes, a fin de neutralizarlos o de prevenir su aparición, en la medida de lo posible.

Así pues, respecto de las desventajas de la lección magistral, Zabalza (2003) señala que se corre el riesgo que los alumnos asuman que la verdad transmitida es la única, además de que supone una particular distribución del poder en el aula (relación jerárquica y unidireccionalidad). Por otro lado, y tal como hemos revisado en el anterior capítulo, autores como Säljö (1984) han encontrado que la enseñanza transmisiva potencia aprendizajes superficiales con fuerte tendencia a la memorización. Para Cruz Tomé (1999), la reducción de las fuentes de información al docente, la promoción de la pasividad por parte del alumnado, la uniformidad supuesta en el aprendizaje, la falta de control sobre el mismo y la falta de congruencia entre métodos y objetivos son otros de los efectos adversos. En la misma orientación, Gros y Romañá (2005) mantienen que la lección magistral presenta ciertos riesgos para el aprendizaje y afirman que “el problema radica en el hecho de que cuando la clase magistral es la organización dominante de una asignatura o una disciplina y cuando esto se hace en el marco de un plan de estudios bastante atomizado y condensado, no es fácil que el estudiante convierta en propio, a través de un trabajo activo y personalizado, este campo del saber” (Gros y Romañá, 2005: 125). Por otro lado, la clase magistral tipo dictado tiene dos efectos muy negativos, según Morales Vallejo: constituye un estímulo para que el alumno deje de ir a clase y genera actitudes negativas (pasividad, confianza excesiva en

⁶⁶⁷ En las conclusiones del estudio que ya ha sido referido en el segundo capítulo de este trabajo.

⁶⁶⁸ La cursiva es del autor.

esquemas y apuntes, estudio superficial, memorismo). Finalmente, para Benedito (1987: 179) “la *lectio* se convierte en un ejercicio tanto más vacío cuanto más consolidado es su ritual”⁶⁶⁹. Huelga decir que todas estas críticas están enfocadas desde la premisa del uso de la lección magistral como método predominante y exclusivo que no deja espacio para la inclusión de otros métodos didácticos o para la participación del alumnado.

Por su parte, Cruz Tomé (1999) comenta los errores más comunes de la lección magistral, que sin duda cabe considerar: proporcionar demasiada información⁶⁷⁰, hacer uso de una velocidad excesiva, dar conocimientos por supuestos, no realizar síntesis ni durante el discurso ni al final, no destacar las ideas relevantes, no temporalizar los contenidos, no vincular temas, utilizar un lenguaje excesivamente técnico e identificar exponer con enseñar. De nuevo apoyamos la idea de que conocer estos desaciertos facilita la adopción de medidas orientadas a actuar, como docentes, de forma competente, lo cual incluiría, por ejemplo, el hecho de integrar las opiniones del alumnado, realizar preguntas, poner ejemplos, proponer e integrar tareas de aplicación, de reflexión o de crítica, realizar una detección de conocimientos previos, ayudar a establecer relaciones realizando preguntas, utilizar un léxico ajustado al nivel de comprensión del alumnado, presentar el contenido a trabajar durante la sesión, realizar a lo largo de la misma (sobre todo cuando se abordan contenidos de carga más abstracto, novedoso o complejo para el alumnado) una recopilación de lo que se está trabajando, procurando en este momento su participación, es decir, que sean ellos mismos quienes lo realicen, etc. Se trata, en definitiva, de equilibrar la participación del docente y del alumno, de acompañarle en el proceso de construcción del conocimiento y de estar atento a sus necesidades, tanto por lo que se refiere a necesidades relacionadas con la comprensión de contenidos o de léxico como vinculadas con la motivación, la atención o los intereses.

Tratando de ofrecer una conclusión al respecto, Zabalza (2003: 115) sostiene que la lección magistral “resulta claramente insuficiente para reflejar la riqueza y variedad de los intercambios que se producen dentro del proceso de relación profesores-alumnos. La enseñanza abre procesos de intercambio que van mucho más allá que el de las informaciones”. En este sentido, Fernández Pérez (1989) habla de pobreza metodológica y señala que ésta no afecta sólo al aprendizaje de contenidos sino que prefigura una forma de aprender y de adquirir conocimientos, de tal suerte que “lo más grave de este aprendizaje invisible (...) es que indica, y al mismo tiempo, produce o refuerza, una conceptualización depauperada, parálitica y estéril del saber: algo que se copia tal cual, pasivamente, se memoriza tal cual, pasivamente, y se reproduce tal cual, pasivamente (esta pasividad, cuando es perfecta, se suele premiar con la matrícula de honor)” (Fernández Pérez, 1989: 87), algo que sin duda consideramos particularmente inútil en la profesión de maestros.

Una cuestión interesante al respecto de la lección magistral es la actitud y argumentos que el profesorado adopta y utiliza cuando se le pregunta por sus metodologías. Así, Gros y Romañá (2005), en un estudio⁶⁷¹ que realizaron encontraron que los docentes se excusaban

⁶⁶⁹ La cursiva es del autor.

⁶⁷⁰ Sin duda la selección de contenidos constituye una prioridad en la toma de decisiones didáctica, habida cuenta del papel de la carga de trabajo percibida por el alumno en la adopción de un enfoque de aprendizaje.

⁶⁷¹ A principios de los años noventa, las autoras llevaron a cabo una investigación sobre docencia universitaria en la Universidad de Barcelona, en la que entrevistaron a 24 docentes que formaban parte del colectivo mejor evaluado por el alumnado de dicha Universidad.

o denotaban una carga de mala conciencia al referir la lección magistral como método básico, argumentando que las ratios eran muy elevadas. Al hilo de este motivo, Dimitriadis (2008: 72) sostiene que “la masificación de las aulas universitarias ha constituido de las mayores motivaciones, y a la vez disculpas, para mantener el modelo de enseñanza/aprendizaje tradicional”⁶⁷².

Finalmente, a Fernández Pérez le llama la atención la pasividad y el conformismo del alumnado frente a “la vigencia, prácticamente universal, de esta práctica didáctica anacrónica en la mayoría de sus profesores” (Fernández Pérez, 1989: 64), aspecto con el que nosotros sí nos hemos encontrado, si bien se han tratado de quejas formuladas de forma aislada, casi privada, y en *petit comité* en las que los alumnos inciden sobre todo en la falta de concordancia entre el discurso que mantenemos los docentes y nuestros modos de proceder.

Una vez hemos profundizado en una de las cuestiones que más se ha criticado en relación a la didáctica universitaria (la práctica transmisiva), continuamos señalando más aspectos sobre los que se han realizado interesantes y valiosos análisis. Así, otra de las principales críticas que se realiza vinculada al terreno didáctico es la fragmentación curricular (por ejemplo Margalef, 2000), es decir, la división del contenido propio del campo disciplinar en materias que lo abordan de forma aislada y descontextualizada, y generalmente desde una única perspectiva disciplinar, sin que se prevea una necesaria conexión con el resto⁶⁷³. De hecho, Rué (2009) señala que el modelo organizativo de la Universidad se sustenta en una doble lógica: verticalidad administrativa y fragmentación, con lo que “la complejidad de la propuesta de formación se simplifica por segregación y mediante atribución de responsabilidades en distintas direcciones y responsabilidades no necesariamente coordinadas” (Rué, 2009: 41). Al respecto, Schön (1992), crítico también con esta forma de abordar los contenidos, nos explica cuál es el proceso por el que se desfragmenta el contenido: “el conocimiento privilegiado obtenido en la investigación universitaria se divide en unidades territoriales. Cada conjunto de disciplinas constituye el feudo de un departamento y, dentro de cada departamento, el conocimiento se divide posteriormente en asignaturas, el feudo de cada profesor” (1992: 271). También López Noguero (2005: 18) tiene su propia opinión acerca de la cuestión, que toma forma al señalar que “las unidades de enseñanza se encuentran tabicadas, los planes de estudio son muy especializados y la formación aparece de forma fragmentada”. Esta cuestión resulta crucial, una vez más, en la formación de maestros porque el ejercicio profesional no puede desligarse de la actuación en un contexto

⁶⁷² Sin embargo, Zabalza (2002) señala algunas variables que se ven afectadas al incrementarse el número de alumnos y que creemos pueden jugar un papel importante en la elección de la metodología docente (aunque condicionadas también por otros factores, ya señalados): heterogeneidad y tamaño de los grupos, reclutamiento precipitado del profesorado o iniciar a quienes aún no se encuentran en condiciones idóneas para hacerlo por la falta de experiencia o de preparación pedagógica, o menores posibilidades para planificar y realizar seguimiento de prácticas en contextos profesionales y de responder a las necesidades particulares del alumnado.

⁶⁷³ Queremos insistir en el hecho de que nuestra perspectiva en la formación universitaria es inseparable de nuestro ámbito, la formación de maestros, y que desde esta perspectiva realizamos nuestras valoraciones. Así, se da la circunstancia de que los futuros maestros abordan, por un lado, el desarrollo evolutivo de los alumnos, por otro lado, los rasgos de la enseñanza y del aprendizaje, por otro lado, las bases para el diseño, implementación y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje, etc., esperando que “en algún momento”, el alumno vincule el bagaje construido en el contexto de las diferentes asignaturas, lo integre como un todo, y sea capaz de utilizarlo en la práctica.

(aula-centro educativo) que se caracteriza por ser complejo, ambiguo y dinámico, en el que la toma de decisiones se produce a cada momento y en el que la integración del conocimiento debe estar permanentemente al servicio de la actuación del docente, que se mueve entre los hechos que tienen lugar en el aula y las demandas propias de su tarea diaria. En nuestra opinión, compartimentar esa realidad roza, de algún modo, lo esperpéntico y se presta con facilidad al tratamiento cómico y, en todo caso, debemos atender a las consecuencias que, sobre el aprendizaje, puede tener este modo de organizar y abordar los contenidos: “lo que nos describe la investigación educativa es que un estudiante promedio que supere tanta fragmentación de estudios en tan poco tiempo, necesariamente debe desarrollar la mayoría de las veces una aproximación ‘superficial’ adaptativa, al aprendizaje, en la cual su propia personalidad reflexiva debe verse relativamente escindida de su rendimiento escolar y académico”⁶⁷⁴ (Rué, 2009: 39).

Otros de los aspectos que se ha abordado tradicionalmente de forma equívoca sería la relación entre teoría y práctica, en la que ambas dimensiones se han contemplado de forma independiente, tal como ya hemos señalado. Esto se ha concretado en acciones tales como el diseño, por un lado, de sesiones teóricas (generalmente expositivas) y por otro lado, de sesiones o actividades prácticas o de procesos de prácticas en contexto real en los que se presupone que el alumno, por el mero hecho de conocer, es capaz de integrar conocimientos en la práctica. De nuevo Schön (1992) parece conocer el origen e implicaciones de esta tradicional separación al señalar que “el currículum normativo de los centros descansa (...) en una concepción subyacente del conocimiento profesional como la aplicación de la ciencia a los problemas instrumentales. Comienza con las ciencias pertinentes y sigue con un *practicum* para sus aplicaciones, separando la investigación que produce nuevos conocimientos de la práctica en la que éstos se aplican. No hay aquí lugar para la reflexión en la práctica” (1992: 270). Sobre este aspecto, Navarro (2008: 46) apunta que “es empobrecedor considerar que la educación debe consistir en sesiones estrictamente teóricas que no son prácticas, y sesiones estrictamente prácticas que no son teóricas. El prejuicio de que lo uno no es lo otro u lo otro no es lo uno es, probablemente, el principal lastre que el nuevo modelo aún perpetúa del antiguo”. Queremos resaltar la idea de Dall’Alba y Barnacle (2007) de que el foco puesto sobre el conocimiento más que sobre el aprendizaje conlleva dificultades para integrar el conocimiento en la práctica, lo cual nos permite proponer de nuevo el cambio metodológico⁶⁷⁵ como solución a esta incomprensible separación, de modo que la actuación del alumno sea inseparable del manejo de los contenidos, de su sentir y de su parecer.

Por otro lado, De la Herrán (2001) resalta la importancia de la comunicación didáctica, cuestión que queda ilustrada en la siguiente cita de Zapata (1986: 41): “durante el lapso de una o dos horas en el que dura el contacto, el profesor dispensa un saber previamente dosificado, ante un auditorio de estudiantes que, bajo el supuesto de la ignorancia, sólo intervienen para solicitar una repetición o para pedir aclaraciones”. En esta perspectiva aparece claramente dibujada la noción de alumno como sujeto receptor que poco puede

⁶⁷⁴ Las comillas son de Rué.

⁶⁷⁵ Entendida la metodología no sólo desde el abanico de posibles métodos didácticos a utilizar sino desde los criterios que orientan la toma de decisiones respecto de cómo se enseña y se aprende en el aula.

aportar a la situación didáctica: debe escuchar y, “en consecuencia”, aprender. De nuevo debemos mirar algo más atrás en el tiempo para encontrar referencias a este aspecto. Por ejemplo, Benedito (1983) ya había señalado que la docencia peca de la falta de relación docente-discente, y nos remitimos de nuevo a Freire, quien contribuye a dar forma a las críticas a la visión empobrecida de la relación docente-alumno, en la que no existe comunicación que dé lugar al desarrollo del pensamiento a la par que mantiene que “únicamente a través de la comunicación puede tener la vida humana significado” (1970: 77). Rescatamos en este sentido unas reflexiones realizadas por Fernández Pérez (1989) que nosotros vinculamos con la comunicación en el aula y con las posibilidades de intervenir del alumnado así como con el establecimiento de un sistema adecuado de retroalimentación en el aula. Para este autor, la capacidad para la traducción didáctica de los contenidos es esencial para la percepción de claridad del alumno⁶⁷⁶, lo que quiere decir que para que el alumno pueda acceder a ese saber científico no basta con anotar y reproducir algo que proviene de la mente de quien ya posee el conocimiento, sino que se requiere la recodificación de ese saber (la construcción, en definitiva) en un código conocido por el alumno “ya que su mente aún no ha llegado al estado de madurez y dominio que el profesor tiene respecto al ámbito científico en cuestión” (Fernández Pérez 1989: 71), es decir, al alumno le falta contexto semántico, le falta bagaje de contenidos y le falta contacto con los problemas del campo profesional, por lo que entendemos que acercarse didáctica y pedagógicamente al alumno, mediante la comunicación bidireccional, es esencial.

Por otro lado, cuidar la comunicación entre docente y discente también es primordial ya que “todos estos conocimientos ‘terminados’ en la mente del profesor están ‘sin empezar’ en la mente del alumno y el arte/ciencia del oficio didáctico consiste, principalmente, en dar con un formato de presentación, con una codificación/‘traducción’ que no constituya una ‘traición’ al conocimiento mismo (...) a causa del desfiguramiento/empobrecimiento⁶⁷⁷ de lo que los didactas denominan el proceso necesario de ‘reducción’ didáctica, una especie de riesgo de presentar a los estudiantes un ‘conocimiento descafeinado’, a fin de adaptarlo a las posibilidades actuales de asimilación del estudiante”⁶⁷⁸ (Fernández Pérez 1989: 71). La comunicación posibilita elaborar significados, dar sentido a lo que ya se conoce y establecer relaciones, realizar aclaraciones léxicas, asegurar la progresiva comprensión del alumnado, etc. Recordemos a este respecto los análisis desarrollados por Shulman (1986; 1987) acerca

⁶⁷⁶ Fernández Pérez (1989) señala que el saber científico tiene tres dimensiones que deben tenerse en cuenta en este proceso: estructura y configuración interna y externa, recorrido histórico en su construcción y red semántica.

⁶⁷⁷ Particularmente nos hemos encontrado con esta problemática en nuestro quehacer docente, precisamente por obviar en algunos momentos y sobredimensionar en otros las posibles dificultades del alumnado en la comprensión de ciertos contenidos. Creemos que el motivo se halla en la falta de un contexto conocido para la comprensión (que debería ser generado en el aula), en la pobre secuenciación de los contenidos o en la escasa coordinación docente. Hemos intentado resolver esta cuestión desde el planteamiento de un problema que el alumno perciba como tal (no que nosotros supongamos que lo percibirá de ese modo), y desde el que pueda entrar en contacto (por necesidad generada) con los contenidos que constituyen el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata, de algún modo, de hacer que el alumno trabaje desde dentro (su necesidad de aprender en el contexto de esa tarea), y no desde fuera (nuestra necesidad de enseñar algo que sólo nosotros consideramos relevante).

⁶⁷⁸ Las comillas son del autor.

de la forma como el docente planifica la enseñanza con relación a los contenidos que se manejan en el aula.

También se ha criticado el tratamiento cerrado y acabado de los contenidos, y a este respecto López Noguero (2005) señala que la enseñanza debería partir de una concepción dinámica, no estática, de la realidad, motivando al alumnado para que cuestione, comprenda, formule propuestas, genere soluciones, etc., algo que deberá hacer durante su ejercicio profesional. Por su parte, Martínez, Gros y Romañá (1998) advierten de que “existe el peligro de confundir la experiencia cultural con un consumo predigerido y masivo de productos que responden a teorías e ideologías particulares y ajenas (...). De este modo, es difícil mantener la idea de una universidad que no sólo forme profesionales sino personas inteligentemente abiertas, flexibles, justas y solidarias. Personas cultas y capaces de seguir cultivándose” (1998: 38). Los autores están haciendo referencia a varias cuestiones al mismo tiempo: al papel del alumno, al papel del docente, a los contenidos, a la concepción de la enseñanza y a la concepción del aprendizaje. No es de extrañar que atiendan a un número considerable de variables, dado que la actuación didáctica se entiende como un sistema, en el que los elementos son interdependientes y en el que la modificación de uno de los elementos afecta al resto (ya hemos visto en el anterior capítulo cuán compleja es la red que interviene en el aprendizaje). La alternativa a esta cuestión consistiría en presentar los contenidos como un punto de partida sobre el que el alumno debe trabajar, lo cual no implica en ningún caso ignorar las aportaciones de la investigación al respecto de los contenidos que se abordan, sino utilizarlas como un recurso que el alumno debe manejar en ese proceso personal de construcción del conocimiento.

Respecto de la pobreza de los procesos que estimula la enseñanza universitaria en el alumnado también se han pronunciado diversos autores⁶⁷⁹. Así, de nuevo Martínez, Gros y Romañá (1998: 41) señalan que “en la Universidad suele pensarse que aprender quiere decir saber más”, olvidándose la importancia del autoconocimiento en los procesos de construcción del conocimiento así como de la importancia de desaprender, es decir, de revisar concepciones previas⁶⁸⁰. En la misma línea crítica se manifiesta Schön, para quien “el ‘saber qué’ tiende a ser prioritario sobre el ‘saber cómo’ y el saber cómo, cuando hace su aparición, adopta un planteamiento tecnológico”⁶⁸¹. La excesiva relevancia otorgada al saber (en el sentido de conocer) en la Universidad ha enturbiado la adopción de una visión más dilatada y flexible del objeto de enseñanza, quedando al margen el desarrollo de procesos mentales superiores. Respecto de estos procesos, Fernández Pérez (1989: 86) habla de “formación intelectual crítica, la independencia de juicio, la capacidad para la autonomía y la búsqueda personal de conocimiento”, mientras que Rodríguez Rojo (1999) se refiere, por ejemplo, al juicio crítico, a la iniciativa, a las habilidades para construir, diseñar y crear nuevos

⁶⁷⁹ Recordemos la investigación de Perry (1970, en Beltrán, 1999; Torre Puente, 2007) que halló que en un primer estadio el alumno cree que las cosas son verdaderas o son falsas, sin término medio, lo cual nos hace pensar que deben estimularse un tipo de procesos cognitivos que le permitan ir más allá de esta visión polarizada de la realidad. De hecho, para Beltrán (1999) no sorprende que los alumnos no desafíen a la información que reciben.

⁶⁸⁰ Consideramos esta cuestión fundamental en la formación de maestros, a la luz de todo lo que hemos estado comentando al respecto del papel y naturaleza de las creencias y concepciones en el aprendizaje y en la enseñanza.

⁶⁸¹ Las comillas son de Schön.

conocimientos, a la capacidad para investigar y acercarse al análisis de la realidad social y científica así como a reflexionar sobre la problemática descubierta personalmente en equipo, de forma comprometida, esencialmente, con valores como la justicia. Dado que no podemos abordar el trabajo de un abanico más amplio de contenidos desde una única metodología (con marcado carácter transmisivo y poco participativo), el cambio de visión acerca del qué enseñar debe estar acompañado de cambios en el cómo enseñar, es decir, en la metodología, de tal manera que para Fernández Pérez (1989) aquí es donde se juega el nivel intelectual de la Universidad: “si los mejores y más modernos y elevados programas de contenidos temáticos de las asignaturas son instrumentados directamente a base de que los alumnos apliquen y ejerciten sus operaciones mentales de nivel inferior (...), estaremos negando con nuestros métodos de enseñar los principales objetivos que suelen proclamar los programas de todas las asignaturas ‘pensadas’ para el nivel universitario”⁶⁸² (Fernández Pérez, 1989: 67). Desde esta perspectiva, al autor no le parece posible hacer avanzar la ciencia si desde la misma Universidad se niega el desarrollo de los procesos mentales que promueven el progreso científico, por lo que de forma contundente sostiene que “literalmente, estaríamos financiando el no progreso científico”⁶⁸³ (Fernández Pérez, 1989: 68). Ocurre, pues, que nuestros alumnos se gradúan tras haber pasado una serie de años ejercitando el mismo tipo de operaciones mentales (básicamente las mismas que han ejercitado durante toda su escolarización previa) generalmente con carácter rutinario, limitado y cerrado, y sobre unos contenidos fragmentados, ajenos y descontextualizados, todo ello orquestado desde los compartimentos aislados que constituyen las diferentes asignaturas (y sus correspondientes docentes). Al respecto, Fernández Pérez (1989) aconseja acompañar esos cambios de un proceso reflexivo encaminado a orientar el trabajo del alumnado de ciertos procesos mentales complejos, de tal forma que el autor señala que “todo cambio metodológico externo, por costoso que fuere (introducción de medios audiovisuales, de ordenadores, disminución del número de alumnos por aula, etc.) constituiría literalmente una financiación suicida, pues se estaría financiando el mantenimiento de bajos niveles de calidad con el refuerzo que toda financiación supone, si no se controla esta dimensión menos visible, la de los procesos mentales que genera en los alumnos, para aprender o no aprender, para aprender bien o mal, con gran riqueza o pobremente, toda la parafernalia metodológica, verbal y/o material, que se quiera montar en las aulas” (Fernández Pérez, 1989: 67). Como conclusión del estudio que hemos reseñado con anterioridad, Navaridas (2004) sostiene que la enseñanza transmisiva induce a los alumnos al uso de estrategias básicas de adquisición y tratamiento de la información (amén de la conocida relación con la adopción de un enfoque superficial de aprendizaje), frenando el uso de otras que “facilitan la construcción y transformación personal del contenido en aprendizajes significativos” (Navaridas, 2004: 234).

⁶⁸² Las comillas son del autor.

⁶⁸³ El autor va más allá en su crítica y cuestiona la rentabilidad del docente universitario, preguntándose por qué en un mundo como el nuestro ocurre que la institución orientada al progreso científico lo niega desde una de sus actividades fundamentales (la docencia). El interrogante que plantea sin duda invita a la reflexión: “¿qué universidad es ésta, en la que estamos premiando los métodos de aprendizaje que no sólo no sirven para el progreso científico, sino que lo obstaculizan instrumentalmente?” (Fernández Pérez, 1989: 87). Y, con su particular tono crítico, señala que en la Universidad tiene lugar “el más antieconómico de los despilfarros: el despilfarro del capital humano de la universidad en cuyo seno, para mayor ironía, se imparte la carrera de economía (para todas las demás instituciones, claro)” (Fernández Pérez 1989: 65).

Finalmente, en relación a los aspectos que han sido sometidos a crítica, Fernández Pérez (1989) habla también de la evaluación y señala que “tal como se realiza en nuestra universidad, es una oportunidad didáctica de primer orden que sistemáticamente se pierde para elevar el nivel de calidad de la enseñanza”⁶⁸⁴ (Fernández Pérez, 1989: 97). De acuerdo con esta opinión, Biggs (1996a) afirma que los procedimientos de evaluación determinan el aprendizaje en mayor grado que el currículum o los métodos de enseñanza y, de hecho, ya hemos señalado en el anterior capítulo la idea de Elton y Laurillard (1979) de que la forma más rápida de cambiar la forma como aprenden los alumnos es cambiando el sistema de evaluación, por lo que podría afirmarse que “si queremos descubrir la verdad acerca de un sistema educativo, debemos buscar en sus procedimientos de evaluación” (Rowntree, 1997, en Ramsden, 1992: 67). Por otro lado, Entwistle y Entwistle (1991) señalan que el hecho de que las metas de la enseñanza superior alienen el uso del enfoque superficial desde métodos y sistema de evaluación podría sugerir a los alumnos que la reproducción es una técnica menos arriesgada que la de proporcionar la propia interpretación de ideas y teorías. Sin duda conviene no sólo tomar decisiones adecuadas al respecto del sistema de evaluación, sino explicitar tales decisiones a nuestros alumnos, a fin de que conozcan y puedan comprender qué perseguimos, cómo vamos a determinar si lo hemos logrado y qué mecanismos de retroalimentación se van a encontrar.

Parece, pues, que cabe situar la variable referida a la evaluación también en el foco de los debates y los análisis acerca de la didáctica en enseñanza superior. Así, González Cabanach (1997: 29) sostiene que “mientras que los profesores no consideran la evaluación como parte de la tarea, los estudiantes, por el contrario, si lo hacen⁶⁸⁵, lo que justifica el notable efecto⁶⁸⁶ que parece tener este componente instruccional”, opinión que comparte con Entwistle, quien señala que “los procedimientos de evaluación tienen, quizás, el efecto más inmediato sobre cómo y qué aprenden los alumnos (...). Mediante el tipo de preguntas y la extensión y naturaleza de la retroalimentación, los alumnos reciben una firme impresión de lo que el maestro considera importante y útil” (Entwistle, 1987: 119). En este sentido, Ramsden (1992) asume que la evaluación constituye una influencia crítica en el aprendizaje, lo que equivale a considerar, a la luz de los estudios que hemos revisado, tanto la cantidad de trabajo a evaluar como la calidad de las tareas de evaluación, ya que inapropiadas formas de

⁶⁸⁴ Esta afirmación deriva de los datos que aporta el estudio al que ya nos hemos referido con anterioridad, que muestran básicamente que lo importante es aprender de memoria para poder aprobar, que la información se olvida al cabo de poco tiempo, que los exámenes se basan en ejercicios sin material adicional sobre la mesa, que no existe relación entre tener buenas notas y ser un buen profesional y que los alumnos no conocen el porqué de sus calificaciones ni saben qué hacen bien o mal. Del mismo modo, del estudio de Navaridas (2004) se desprende que los docentes, a través de la evaluación persiguen, sobre todo, que los alumnos adquieran y comprendan conocimientos.

⁶⁸⁵ Ramsden (1984; 1992) recoge algunos fragmentos de transcripciones de entrevistas con alumnos que ilustran el modo en que la evaluación conduce al alumno a un tipo de trabajo u otro, y en las que básicamente los alumnos hacen referencia a demandas relacionadas con el proceso de evaluación. El autor resalta que “los propios alumnos son penosamente conscientes del hecho de que los enfoques de aprendizaje que están utilizando les conducirán a inferiores resultados” (1992: 72).

⁶⁸⁶ Por ejemplo, Pollitt et al. (1985 en Entwistle y Entwistle, 1991) mostraron que la forma y la estructura de las preguntas influye sobre la naturaleza del resultado, es decir, que las respuestas dependerán de lo que se solicite en la pregunta, si bien también influye el modo como el sujeto entiende el tema.

evaluación pueden imponer presiones excesivas y por tanto conducir a enfoques de aprendizaje inadecuados, lo que significa que no es el alumno la causa del problema sino el sistema de evaluación que generamos, de modo que “si el proceso de evaluación proporciona a los estudiantes una clara indicación sobre los objetivos que se espera alcancen, ellos se adaptan desplegando estrategias que, aparentemente al menos, les servirán para maximizar las posibilidades de éxito académico” (González Cabanach, 1997: 29). Asimismo, Ramsden (1992) señala que el proceso de evaluación afecta a la calidad del aprendizaje de dos modos: por un lado, impide la comprensión y por otro, mantiene las concepciones de la materia que el docente desea que sus alumnos modifiquen⁶⁸⁷.

El ya citado *Informe Universidad 2000* apostaba por la introducción de mejoras en este ámbito señalando que deben abandonarse los instrumentos que otorgan “una excesiva importancia a la memoria o al amontonamiento temporal de los conocimientos” (2000: 194). En este sentido conviene tener en cuenta que Biggs (1996a) advierte que el sistema de evaluación genera un marco desde el cual el alumno interpreta el contenido de la materia, de modo que es la forma de evaluación más que las intenciones o las metas curriculares la que determina la forma de comprensión. Asimismo este autor sostiene que los docentes parecen no ser conscientes de los efectos del tipo de preguntas que plantean, a lo que no ayuda la generalmente extendida concepción cuantitativa de la enseñanza, que se vincula al desarrollo de procesos muy básicos de comprensión. A este respecto el propio Biggs (2001) refiere el efecto *backwash*⁶⁸⁸, que sería el efecto que la evaluación cuantitativa posee sobre la enseñanza y el aprendizaje, de modo que los mensajes que alcanzan a los alumnos son del tipo “todas las ideas son importantes en la misma medida”, “pueden obviarse ciertos aspectos si se actúa bien en otros momentos”, “los árboles son más importantes que el bosque”, o “respuestas literales conducen a buenas calificaciones”.

Del mismo modo, hemos revisado una interesante publicación de Santos Guerra (1999) acerca de la evaluación en la Universidad que destaca las paradojas en las que ésta tiene lugar. De entre ellas, destacamos el hecho de que la evaluación se orienta a que el alumnado apruebe, no a que aprenda, de que el aprendizaje pone el acento en los procesos mientras que la evaluación lo hace sobre los resultados, de que potencia las funciones intelectuales menos ricas, de que se entiende que el responsable único de una evaluación negativa es el alumno, de que no estimula sino la repetición pese a que algunos de los objetivos educativos apuntan a la necesidad de fomentar un espíritu crítico, y de que aunque el aprendizaje requiere de tiempos largos, la evaluación se realiza en tiempos cortos. Por su parte, López López (2007) sostiene que, dentro de las actividades ligadas a la docencia, la evaluación “ocupa el último lugar en relación a las tareas vinculadas estrictamente con la acción docente” (según un estudio de Tejedor, 2001). Resulta sorprendente, por cuanto se entiende que la evaluación, como tal, posee un elevado valor formativo y que, por tanto, juega un papel relevante en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Santos Guerra, 1999). En nuestra opinión la evaluación debería formar parte del proceso de aprendizaje del alumno, y por tanto, debería estar integrada en las diferentes actividades que se lleven a cabo, dejando

⁶⁸⁷ Recordemos también los hallazgos que ponen de manifiesto que los alumnos avanzan en el sistema educativo sin cambiar algunas de sus concepciones iniciales acerca de los fenómenos relevantes de sus estudios.

⁶⁸⁸ El significado literal de esta palabra es estela, oleaje; el figurado sería repercusión, reacción.

de lado las premisas según las cuales la evaluación únicamente nos permite determinar qué ha conseguido el alumno; más bien deberíamos asumir en el fondo y en la forma que la finalidad básica de la evaluación es la mejora y, en la medida en que el alumno integre todas las aportaciones resultantes fruto de procesos de autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación, estaremos contribuyendo a su aprendizaje.

En definitiva, y según Díaz Herrera (1999: 112), la didáctica universitaria debe emprender un nuevo camino en el diseño de la enseñanza superior, lo cual implica asumir como reto “el desarrollo de aprendizajes significativos, por descubrimiento y asimilación, el cambio conceptual, el desarrollo del potencial intelectual mediante el uso de las estrategias de aprendizaje y las interacciones con el ambiente”, para lo cual conviene considerar la apreciación realizada por Margalef y Álvarez (2005: 61) a tenor de la importancia que tiene la implicación del profesorado: “es necesario tener en cuenta lo difícil que resulta poner en práctica nuevas estrategias metodológicas, porque nos exige romper con la rutina, con nuestros modos habituales de enseñar. Nos exige vencer resistencias –físicas unas, actitudinales otras- y adentrarnos en un espacio de incertidumbre y experimentación. Sin duda, no es una tarea para realizar en solitario. Aquí cobra más sentido la necesidad de construir comunidades de aprendizaje”.

A modo de conclusión, el trasfondo de las críticas a la didáctica universitaria heredada hace referencia a la no consideración de las características, necesidades y posibilidades del alumnado, a la rigidez en los métodos de enseñanza, a la mecanicidad de las clases, a la escasa renovación de métodos (y quizá de contenidos), a la pasividad del alumnado, al carácter sancionador de la evaluación o al monopolio de la comunicación por parte del profesor; afortunadamente, sin embargo, parece que “el docente que dicta su clase leyendo de apuntes amarillentos mientras los estudiantes van escribiendo lo que creen haber escuchado es un hecho en vías de extinción” (Wharton, 1996 citado por Martínez, Gros y Román, 1998: 48-49). Todas estas cuestiones constituyen el foco de nuestra preocupación como formadores de maestros, y señalamos esto al hilo de la reiterada necesidad de que haya coherencia entre nuestro discurso y nuestros actos didácticos.

A estas alturas el reto didáctico está más que definido: “la transmisión unilateral y repetitiva de información y de conocimientos adquiridos por el profesor ha de ser sustituida por la creación de un nuevo ambiente de aprendizaje que empuje a los estudiantes hacia el camino de su autoformación, poniendo a su disposición los instrumentos adecuados” (Informe Bricall, 2000: 193). Las implicaciones de todo ello, sintetizadas por Martínez Mut y Fernández March (2005) serían cuestionar la cultura predominante de la lógica académica de las disciplinas, cuestionar el modelo fraccionado de las enseñanzas así como la forma en la que se conciben las relaciones entre teoría y práctica, a fin de adoptar una visión que integre las vertientes académica, profesional y vital, que integre las diferentes disciplinas y que se vincule a la realidad (en Rodríguez, 2009), y todo ello supone, tal como han señalado diversos autores, atender a los procesos de planificación, superando el individualismo, y considerar nuevos marcos metodológicos. En este sentido nos mostramos de acuerdo con Rodríguez Rojo, Palomero y Teruel (2006), quienes parecen tener claro que “una Universidad que intente contribuir al desarrollo deberá usar una *metodología didáctica educativa*”⁶⁸⁹ (2006:

⁶⁸⁹ La cursiva es de los autores.

27), entendemos que sería aquella que posibilite un cambio personal y social, es decir, que afecte a la esfera individual, remueva los valores personales y permita evaluar los propios criterios de actuación al tiempo que considere las contribuciones que se están realizando en el seno del contexto en el que tiene lugar el desempeño profesional.

Del mismo modo, por lo que respecta a la definición de ese nuevo marco de trabajo, queremos destacar la idea de la enseñanza como “dejar aprender” (Dall’Alba y Barnacle, 2007 citando a Heidegger), es decir, una enseñanza que se oriente a la creación de espacios y de oportunidades en las que el alumnado se sienta motivado por los retos que un docente, preocupado por la forma como enseña, le ofrece. Todo ello, tal como hemos señalado ya por activa y por pasiva, va a requerir un nuevo perfil docente dado que “las competencias docentes se modifican claramente al compás de los productos de aprendizaje que se desean conseguir” (Prieto, 2004: 115) y, por tanto, deberá estar acompañado de un proceso de formación sólido e institucionalizado.

En relación al planteamiento que cabe hacer, consideramos que debemos tener en cuenta los frutos que nos ha dado la investigación educativa al respecto de lo que se considera una buena enseñanza, y en este sentido queremos destacar los rasgos identificados por Ramsden (1992), por su vinculación con variables didácticas: el deseo de compartir con los alumnos la pasión por la disciplina, la habilidad para conseguir que el material de enseñanza resulte de interés, moverse en los niveles de comprensión de los alumnos, la claridad expositiva, clarificar los objetivos de enseñanza y el sentido de los mismos, estimular la autonomía del alumnado, capacidad de adaptación, el uso de métodos activos y cooperativos que permitan a los alumnos asumir responsabilidades y ofrecer retroalimentación a los alumnos. Todos ellos son aspectos que apuntan directamente a la actuación del docente, tal como podemos ver, lo que contribuye a reforzar la importancia de su papel en la consideración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, ya hemos comentado que se han ido produciendo numerosas experiencias vinculadas a la innovación metodológica; en concreto, una experiencia desarrollada en la Universidad de León (Martínez-Cocó et al., 2007) puso de manifiesto que “es posible hacer que los profesores adopten paulatinamente nuevos métodos de enseñanza para impartir sus asignaturas, que los estudiantes participen más en su aprendizaje y que adquieran no sólo conocimientos sino también competencias y que, por supuesto, sus resultados académicos sean mejores” ((Martínez-Cocó et al., 2007: 57). Pese a ello, los profesores manifestaron dificultades en relación al seguimiento y la evaluación, reconociendo la “falta de herramientas y recursos que permitan evaluar y proporcionen datos más objetivos sobre si se ha producido o no aprendizaje y en qué medida” ((Martínez-Cocó et al., 2007: 57), algo a lo que la formación del profesorado, en los términos en que ha sido defendida en este trabajo, podría contribuir a mejorar. En esta misma línea, Palacios y López-Pastor (2013) resaltan la conclusión de Prieto (2005), quien afirma que los profesores universitarios se sienten mejor preparados para planificar sus clases e implicar activamente al alumnado, y menos para la evaluación, tanto del aprendizaje como de su propia enseñanza.

En cualquier caso, debemos convenir de nuevo en la necesidad de huir de las modificaciones aisladas y perseguir cambios estables. En este sentido, Fernández Pérez

(1989: 152)⁶⁹⁰ mantiene que “la primera condición, *sine qua non* por añadidura, para la institucionalización de una didáctica universitaria en las aulas reales de los profesores reales, consiste precisamente en que los profesores tengan conciencia de los interrogantes nada triviales que su práctica profesional es capaz de generar, incluso a niveles de análisis muy primerizos, a cualquier docente universitario, supuesta una mínima honestidad profesional que forzosamente hemos de suponer”. Los intereses o “constantes de interrogación para la institucionalización efectiva de la preocupación por la calidad didáctica en la universidad” (Fernández Pérez, 1989: 152) serían la definición de calidad pedagógica de la enseñanza universitaria (aspecto que resulta vital, a nuestro entender, o de lo contrario el trabajo que se realice tendrá lugar sin referentes claros y comunes) la motivación del profesorado para las actividades de formación pedagógica (cómo motivarlo e incluso sensibilizarlo hacia la cuestión), la inclusión de contenidos relevantes para la formación pedagógica del profesorado y la metodología de tales acciones formativas. El autor propone, de hecho, institucionalizar seminarios permanentes de didáctica universitaria, debido a la claridad y a la potencia del mensaje profesionalizador de estos seminarios didácticos permanentes por el mero hecho de ser institucionalizados⁶⁹¹.

Finalmente queremos destacar la idea de que para Dall’Alba y Barnacle (2007) los docentes en educación superior deberían alejarse de las demandas inmediatas para examinar de forma reflexiva sobre qué y cómo enseñar en la Universidad: cuál es la meta y el propósito en relación con los alumnos y con la sociedad actual, de modo que desde los planes de estudio se facilite la integración de conocimiento, acción y ser. Al cambiar el foco hacia esta premisa, el énfasis se pone sobre el aprendizaje y su mejora y sobre la forma cómo preparar a los alumnos para realizar una contribución social, vital en el caso de la formación de maestros. Para estos autores, todo ello aúna las funciones social y educativa de la Universidad. En definitiva, su discurso va en la línea de defender que para los alumnos no es suficiente con entender los conceptos o adquirir nuevas habilidades, dado que eso no conlleva ser buenos profesionales. Se requiere una transformación como personas, pues para llegar a ser un arquitecto, un docente, un psicólogo o un biólogo cabe considerar la persona en su totalidad: qué saben, cómo actúan, cómo son. Tal enfoque de la enseñanza requiere recrear situaciones pedagógicas abiertas y comprometidas con los temas que se trabajan, ser sensible a las necesidades de los estudiantes y promover la autoconciencia y la práctica reflexiva, con los riesgos y oportunidades que ello implica. Todo ello apoya, en su conjunto, la idea de realizar reflexiones y análisis globales respecto de lo que queremos conseguir como formadores de maestros y, a partir de ello, desarrollar las acciones que nos permitan la consecución de tales metas.

Finalizaremos este extenso apartado rescatando una cita de Giner de los Ríos del año 1880 (en Michavila, 2007) que sintetiza, a nuestro entender, la esencia del cambio que se propone y que puede operativizarse en la figura del docente:

“Transformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo; suprimid el banco, la grada,

⁶⁹⁰ A propósito de la primera Reunión Nacional de Didáctica Universitaria, que tuvo lugar en Córdoba en 1989.

⁶⁹¹ Si bien esta aportación de Fernández Pérez atañe directamente a los contenidos presentados en el apartado de formación del profesorado, hemos preferido incluirla en este contexto debido al hecho de que hace mención explícita a la didáctica universitaria.

el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y del tedio. Romped esas enormes masas de alumnos, por necesidad, constreñidas a oír pasivamente una lección o a alternar en un interrogatorio de memoria, cuando no a presenciar desde distancias increíbles ejercicios y manipulaciones de que apenas logran darse cuenta. Sustituid en torno del profesor a todos esos elementos clásicos un círculo poco numeroso de escolares activos que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos, en suma, y cuya fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración en la obra del maestro... Y entonces la cátedra es un taller y el maestro un guía en el trabajo”.

4.2. Hacia un breve análisis de los retos didácticos de la actualidad

De la implantación del EEES se deriva un enfoque metodológico que se sustenta sobre tres pilares (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005 en Arquero y Tejero, 2006) que conviene analizar con detalle:

- a) El docente como gestor y dinamizador de contextos o escenarios de aprendizaje, es decir, un docente que posibilita un aprendizaje autónomo pero guiado (Zabalza, 2008) y que asume que su poder se ve reducido y transformado (Rué, 2004a).
- b) La autonomía y el protagonismo de un alumno que es responsable y promotor de su aprendizaje (Martínez-Cocó et al., 2007) y que interroga, busca, descubre y construye su conocimiento (Cruz Tomé, 2003a).
- c) El uso de metodologías más activas como parte de un compromiso docente (e institucional) en respuesta a los cambios sociales que se han ido produciendo y que se han señalado previamente, y de acuerdo con la ciencia didáctica y el estudio del aprendizaje y de la enseñanza.

4.2.1. Los retos didácticos de la actualidad (I): el papel del docente

Los planteamientos referidos a la función docente encuentran su lógica en el hecho de que si el marco universitario definido por el EEES cambia el rol del alumno, también modifica, en consecuencia, el del profesor, tratándose este cambio no sólo desde la perspectiva de su rol dentro del aula sino desde la perspectiva de su rol como sujeto que aprende, en el sentido de que “los docentes renuncian a su rol de experto conocedor y se dedican más explícitamente al rol de aprendiz competente” (Killen y Martin, 1992, en McLean, 2001: 410). Sin embargo, como ya hemos visto (por ejemplo, Caballero 2007) todo pasa por un cambio de actitud y de mentalidad del profesorado⁶⁹², por lo que no resulta suficiente plantear únicamente un cambio de roles, tal como asimismo cuestiona Rodríguez Izquierdo (2009), para quien al profesorado se le exige un alto nivel de adaptación y de creatividad como consecuencia de los cambios producidos. En opinión de Chocarro, Sobrino y González-Torres (2014), aunque el profesorado comparte de algún modo la idea de que el acento debe ponerse en el trabajo del

⁶⁹² Cruz Tomé (2003a) insiste en que el cambio de mentalidad corresponde también a estudiantes. De hecho, señala que “el nuevo paradigma tiene que ser percibido por profesores y estudiantes como que merece la pena, es valioso, es más eficaz, en suma mejor que el vigente y en uso” (2003a: 196).

alumno, su enseñanza dista de ser coherente con tales premisas. Por otra parte, ya hemos hecho referencia con anterioridad a la importancia del modelo docente en la formación de maestros, debido a la influencia que sobre la actividad docente posee el proceso de socialización en escenarios educativos. La coherencia entre el qué se enseña y el cómo se enseña resulta, en este contexto, fundamental.

Por un lado y sintetizando las principales críticas al respecto del rol del docente que hemos descrito con anterioridad, se ha puesto en duda el modelo de profesor fundamentalmente orientado a la transmisión del saber, de modo que Imbernón (1999: 131) señala que “deberíamos rechazar (...) un profesorado universitario reproductor-alienado en sus tareas individuales rutinizadas y potenciar un profesor productor-activo, lo cual implica asumir las tareas docentes con la suficiente competencia y reflexión crítica”. Del mismo modo, Tejada (2002b: 18) introduce también un planteamiento crítico al sostener que el docente no puede continuar siendo “el monopolizador y transmisor del conocimiento” así como no parece aconsejable que deba “limitar su preocupación al contenido científico, sino que ha de reflexionar sobre el modo como éste es aprendido y el modo como debe ser enseñado⁶⁹³” (Caballero, 2007: 171). De nuevo Goñi (2005: 77) se expresa de forma gráfica al sostener que “simplificando mucho podemos decir que la oratoria queda en un segundo plano frente a la logística”, es decir, lo que el docente sabe y la forma como lo comunica no es tan importante como su capacidad para promover el aprendizaje del alumno mediante la creación y gestión de espacios ricos para el aprendizaje. En este sentido, el docente “debe resistirse a la tentación de contar todo lo que sabe para centrar su atención en lo que tiene que aprender el estudiante y en lo que tiene que hacer para poder hacerlo” (Goñi, 2005: 77). Así, el profesor como único poseedor y garante del conocimiento que mantiene una relación comunicativa jerárquica, transmisiva y unidireccional en la que el alumno no tiene nada que aportar, opinar o cuestionar, no se considera un modelo válido en el actual escenario europeo, para López Noguero (2005), por lo que la posición que ocupa el docente en el aula debe cambiar, de tal manera que adquiere sentido la afirmación realizada por Anguís (2007: 20) acerca de que “el profesorado (...) debe convertirse en un vehículo para la enseñanza dejando de ser la enseñanza en su origen”.

Por otro lado, la cuestión se centra en *cómo* debe ser el nuevo modelo de docente universitario. La mayoría de los autores consultados reflexiona al respecto de esta cuestión. Recogemos a continuación algunas de las aportaciones que consideramos más relevantes, haciendo referencia, en primer lugar, al tipo de tareas o funciones que se le exigen en la actualidad al docente como tal, y en segundo lugar, a la definición de su perfil.

De forma persistente hemos destacado el papel de la formación del profesorado en los procesos de mejora docente, y tal como sostienen Margalef y Álvarez (2005), se empieza a poner en tela de juicio la creencia según la cual los docentes sólo deben dominar el contenido de la asignatura, ya que ello conduce a “posturas inmovilistas asentadas en estructuras y

⁶⁹³ Queremos resaltar nuestra preocupación por lo que esta autora apunta como esencial, a saber: a qué nos referimos cuando hablamos del trabajo del alumno. Así, Caballero, citando a Delval (2000), nos recuerda que implica “situarse en la perspectiva del que aprende y tener en cuenta sus estados mentales” (Caballero, 2007: 171). Ello pasaría por considerar qué bagaje posee el alumno, qué dificultades puede encontrarse y qué puede hacerse para ayudar a los alumnos a aprender.

creencias profundas enraizadas en un *modus operandi* tan tradicional como interesado”⁶⁹⁴ (2005: 53). Y por otro lado, nos hemos referido a la acomodación, al conformismo, al peso de la tradición, a la socialización de los docentes universitarios así como al escaso apoyo institucional hacia las cuestiones didácticas, cuestiones frente a las que cabe adoptar una serie de medidas globales que alteren notoriamente el fondo y la forma de la función docente en la Universidad, contando con la participación auténtica del profesorado.

Ya ha quedado constatado también, a la luz de las demandas analizadas en el primer capítulo, que resulta “necesario que definamos un sistema de enseñanza en el que el profesor actúe como mediador o facilitador de un aprendizaje significativo y crítico que permita un desarrollo integral del alumno (cognitivo, afectivo y social), que le capacite para el desempeño competente de su profesión” (Caballero, 2007: 172), del mismo modo que nos hemos hecho eco de la importancia de que el docente universitario admita su condición de profesional de la enseñanza, lo que significa que debe adquirir “plena consciencia del recurso humano que él representa, de manera que lo asuma y se comprometa a ser el agente potencializador y activador del aprendizaje del estudiante” (Figueroa, Gilio y Gutiérrez, 2008: 8). Así pues, en la actualidad, se requiere del profesorado universitario que maneje los recursos de enseñanza (Zabalza, 2002) y que asuma la responsabilidad de “poner al estudiante en contacto con el conocimiento valioso, contribuir al debate y a la búsqueda de respuestas personales y creativas” (Margalef y Álvarez, 2005: 66).

Respecto de la nueva definición del quehacer del docente universitario, De Miguel (2006b: 76) señala que la tarea del docente se centra en “gestionar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, lo que implica ofrecerles pautas, herramientas y medios para que sean los propios alumnos quienes de forma autónoma desarrollen su propio proceso de aprendizaje, y acompañarles en esta tarea para orientarles y ayudarles a superar las dificultades que encuentren”. En este sentido, Navaridas (2004) sostiene que el papel del docente es esencialmente de mediador, debiendo orientarse también a actuar sobre los procesos cognitivos que activan los alumnos durante el proceso de construcción del conocimiento, aspecto que también ha sido abordado. Esta necesidad de promover el desarrollo de operaciones mentales superiores en el contexto de la sociedad de la información y de orientar la formación a la adquisición de competencias, implica que “la tarea fundamental del profesor es enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudar al alumno en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permitan manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente” (Fernández March, 2006: 41).

Así, el reto para los profesores está en diseñar⁶⁹⁵ experiencias de aprendizaje en las que el estudiante pueda construir nuevos aprendizajes significativos y formular y aplicar

⁶⁹⁴ La cursiva es de las autoras.

⁶⁹⁵ Marcelo et al. (2014) presentan los resultados de un reciente estudio llevado a cabo a partir de entrevistas semiestructuradas en las que se solicitó a 51 docentes universitarios de diferentes disciplinas, procedentes de varias universidades andaluzas y con reconocida trayectoria en procesos de innovación, que describiesen una secuencia de actividades que habitualmente diseñaran e implementaran. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que, si bien existe variedad de actividades de aprendizaje, las actividades asimilativas (aquellas destinadas a buscar la comprensión de contenidos, a través de lecturas, videos, la exposición del docente o la observación) son las más frecuentes, por lo que el proceso de conducir al alumno a un aprendizaje autónomo está

soluciones a las situaciones problemáticas debidamente contextualizadas⁶⁹⁶ (De Miguel, 2006b). En este sentido, se requiere mayor tiempo de dedicación por parte del docente (Martínez-Cocó et al., 2007) ya que, tal como apunta Navarro (2008), el docente debe estar actuando en todo momento, pese a no estar siempre de forma presencial: debe dirigir, monitorizar y evaluar acciones dentro y fuera del aula y, como veremos, se le exige un importante esfuerzo en las tareas de toma de decisiones y de planificación. Respecto de la cuestión de la mayor dedicación del profesor en el marco de metodologías activas, cabe señalar que este mayor esfuerzo se ve recompensado por la calidad de los aprendizajes que tienen lugar con los métodos centrados en el alumno (Fernández March, 2006).

El docente debe, además, motivar al alumno, hasta el punto que Crespo y Martínez Lirola (2008) aseguran que conseguir la motivación del alumnado debe ser el núcleo de los procesos de mejora docente⁶⁹⁷; de hecho, Rinaudo, Barrera y Donolo (2006), destacan la idea de que los componentes motivacionales nunca actúan independientemente del contexto académico. La motivación influye sobre el rendimiento académico a través de las estrategias metodológicas utilizadas, sobre todo en los primeros cursos de las titulaciones (Roces, 1996, en Crespo y Martínez Lirola, 2008). En este sentido Rocés, Tourón y González-Torres (1995) consideran que los programas para la mejora de la motivación del alumnado y de adquisición de estrategias de aprendizaje no son suficientes: cabe contemplar el sistema de enseñanza como una variable fundamental, propuesta coherente con todos los planteamientos revisados en el anterior capítulo.

Por otro lado, no podemos hablar del papel del docente sin tener en cuenta que el profesorado debe ser conocedor de cuáles son los factores que apoyan la adopción de un enfoque profundo, a saber: presentar explícitamente la estructura del tema o materia, suscitar una respuesta positiva de los alumnos, construir a partir de lo que los alumnos saben, cuestionar las concepciones erróneas de los alumnos, evaluar estructura en lugar de datos independientes, estimular un clima de trabajo positivo, enfatizar la profundidad por encima de la amplitud, usar métodos de enseñanza y de evaluación que apoyen los objetivos de la asignatura, así como ser conocedor de los factores que estimulan el uso de un enfoque superficial, que serían enseñar de forma poco sistemática, evaluar datos independientes, presentar poco interés por la materia impartida, dejar tiempo insuficiente para dedicarse a la tarea, provocar ansiedad indebida o generar expectativas restringidas de éxito (Biggs, 2005). Asimismo, Rué (2009) concede importancia a la creación de un entorno seguro desde el que poder compartir ideas y profundizar en ellas, pues “en caso contrario, las conductas para ganar seguridad van a prevalecer ante aquellas otras que les permitan adentrarse en un terreno incierto” (Rué, 2009: 103). Y si debemos tener en consideración las condiciones que promueven la adopción de enfoques profundos, debemos igualmente ser conscientes de

aún por conseguir (aunque los autores reconocen que se han dado los primeros pasos). Tal como se pone de manifiesto en la publicación, la formación del profesorado constituye una herramienta clave para la mejora en el diseño e implementación de actividades de aprendizaje que contribuyan a un aprendizaje autónomo.

⁶⁹⁶ El marco perfecto para definir este nuevo rol del docente son las metodologías didácticas, que serán analizadas más adelante.

⁶⁹⁷ Recordemos la relación que existe entre esta variable y los enfoques de aprendizaje. En este sentido, entendemos que el fomento de la motivación debe tener como objetivo los componentes intrínsecos de la motivación.

aquellas que promueven un enfoque superficial y que, por tanto, debemos evitar: la enseñanza centrada en el docente que prioriza la transmisión de información así como de sus enfoques y puntos de vista, la falta de retroalimentación sobre el proceso y las dificultades de aprendizaje, la evaluación de contenidos factuales mediante reproducción, la falta de consideración del bagaje de los alumnos la sobrecarga de contenidos, la descontextualización de tareas y propuestas, la petición de respuestas modelo o el seguimiento de recetas e instrucciones precisas y cerradas, la focalización en los resultados y la anulación de la exploración por parte del alumno (en Rué, 2009). Del mismo modo, la revisión realizada acerca de los enfoques debe permitirnos comprender que los alumnos han sido socializados en unas condiciones de enseñanza en las que la adopción del enfoque superficial asegura el éxito académico, con lo cual su uso puede haberse visto reforzado.

Por todo ello, los docentes, asumiendo su nuevo rol como facilitadores del aprendizaje de sus alumnos, deberán seleccionar con cierto criterio las metodologías didácticas que emplearán en el aula y gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado. La tarea de orientación se centra en la adquisición y asimilación de significados, conocimientos, estrategias, actitudes, etc. El papel del docente como guía y orientador conlleva necesariamente acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje, siendo esta función de acompañamiento relevante y delicada. Todo ello supondrá una modificación de los patrones de relación en el aula, de tal modo que Goñi (2005) mantiene que en el nuevo contexto didáctico esta relación docente-alumno ganará en horizontalidad e interactividad, y supondrá la asunción de mayores cotas de autonomía y de responsabilidades, diferenciadas pero complementarias. Por su parte, Margalef y Pareja (2008) apuntan que la consecución de mayores cotas de autonomía en el proceso de aprendizaje, “exige romper roles y relaciones de poder tradicional tanto del profesorado como del alumnado, así como una transformación de la dinámica de interacciones entre profesores-alumnos y alumnos entre sí” (2008: 61).

Por otro lado, Fernández March (2006) señala que el docente tiene dos tareas básicas: planificar y diseñar experiencias de aprendizaje coherentes con los resultados esperados y facilitar, guiar y ayudar al alumnado en su proceso de aprendizaje. Esto último significa que el docente debe posibilitar la adquisición y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo (Zabalza, 2002). En este sentido, Cruz Tomé (2003: 57) sostiene que “un buen profesor es aquel que se hace innecesario muy pronto. Aquel que sabe dirigir bien los primeros pasos del aprendizaje y pronto se retira a la retaguardia para que el alumno asuma todo el protagonismo y la iniciativa que el aprendizaje demanda. Por ello, es necesario que, en los primeros momentos del proceso de aprendizaje-enseñanza, el profesor utilice métodos centrados en el profesor, para después ir introduciendo métodos más centrados en el alumno”.

En el contexto de las reflexiones acerca de la visión del aprendizaje que debería predominar en la Universidad (y fuera de ella, sin duda), Madrid (2005: 56) recoge una cita de Martínez (2005) que ilustra aquello que debe transformarse así como la nueva orientación en las metas educativas: “tenemos que dedicar más tiempo a pensar cómo hacer que nuestros estudiantes piensen y estudien, que a hablar y explicar en clase, sin que ello implique dejar de hacerlo. Hay que explicar, pero es necesario haber seleccionado muy bien lo que explicamos para que los contenidos sobre los que hablamos sean suficientemente atractivos

para hacer pensar, analizar, comprender críticamente, establecer relaciones y analogías, sintetizar y, en definitiva, aprender a jugar con la información para dotarla de significación y así transformarla en conocimiento”. Como vemos, se está haciendo referencia al papel del docente, a la selección de los contenidos y al tipo de procesos que el docente debe promover en el alumno, lo cual nos conduce, una vez más, al diseño de actividades didácticas y a la metodología que les dará marco.

De todo ello se desprende con facilidad que las exigencias para el profesor universitario en la actualidad son: su condición de experto no sólo en la disciplina sino en la docencia, una utilización metodológica variada, cierta sensibilidad para captar y responder a los problemas del alumno, necesaria congruencia con su actuación y elevada capacidad para prestar atención a lo que se aprende mientras enseña (Tejedor, 2003).

La siguiente cita, de Figueroa, Gilio y Gutiérrez (2008: 3) ilustra y sintetiza bien el cambio que se está produciendo en el rol del docente en el contexto universitario:

“El profesor pasará de ser un agente ocupado en exponer contenidos a ser protagonista, un agente que participará y orientará de manera más activa el aprendizaje de sus estudiantes, más allá de la modalidad presencial. Este cambio provocará que el profesor adquiera un rol de guía que analiza y orienta a los estudiantes en la solución de problemas o en la elaboración de proyectos reales y útiles. Planeará, ejecutará y evaluará adecuadamente experiencias sistemáticas de aprendizaje, más ligadas al mundo laboral; la docencia dejará de limitarse a proporcionar información e instrucciones aisladas y poco significativas para que los alumnos aprendan; su principal función será la de guía que ofrezca organizada y pertinentemente rutas formativas de aprendizaje a sus estudiantes para que su aprendizaje implique un proceso formativo integral y de tal calidad que pueda ser comparable, compatible y competitivo con cualquier otra institución de educación superior” (2008:3).

Así, al abrigo de estas nuevas tareas y funciones del docente universitario, varios autores hacen referencia a los rasgos que definirían al docente universitario deseable. Por ejemplo, Tejada (2002a) recoge la definición del perfil docente realizado por Sangrá (2001) en el que se observa un docente más colaborador que solitario, que promueve la participación, que acepta el hecho de que ya no tiene toda la posesión del conocimiento, que posee buenas habilidades organizativas, que está abierto a la experimentación y que posee la capacidad de flexibilizar su metodología. Por su parte, Cruz Tomé (2003a) considera que el docente debe ser facilitador, mediador entre contenidos y estudiantes, modelo y tutor, orientador, guía y apoyo, creador y gestor de las condiciones de aprendizaje, acompañante, entrenador, serpa o director de orquesta, a la par que sostiene que el docente no sólo tiene que diseñar las correspondientes actividades sino además “su escenario” (2003a: 194) haciendo alusión a situaciones de aprendizaje activo y cooperativo en las que tenga lugar el desarrollo y ejecución de las acciones complejas que configuran las competencias.

Finalmente, conviene señalar que algunos autores van más allá de la elaboración de un listado de rasgos y realizan propuestas de corte más estructurado. Por ejemplo, Valcárcel (2003) diseña el perfil del profesor universitario en el marco de la convergencia⁶⁹⁸, que debe reunir competencias cognitivas (conocimiento disciplinar y pedagógico), competencias metacognitivas (reflexivo y autocrítico con su enseñanza), competencias comunicativas (uso de diferentes lenguajes científicos y registros), competencias generales (gestión eficaz de la

⁶⁹⁸ Recordemos que se han realizado otros trabajos en este sentido (Torra et al., 2012), tal como recogimos en el apartado relativo a la formación del profesorado universitario.

enseñanza y sus recursos), competencias sociales (liderazgo, cooperación, persuasión, trabajo en equipo) y competencias afectivas (actitud motivadora y conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida). Desde el punto de vista didáctico, este mismo autor propone que el docente universitario posea las siguientes competencias: conocimiento del proceso de aprendizaje en contextos académicos y naturales, planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica, uso de métodos pertinentes, gestión de la interacción, evaluación y regulación de la propia docencia y del aprendizaje, conocimiento de normas reguladoras de derechos y deberes de docentes y alumnos y gestión del propio desarrollo profesional.

Vemos, pues, que el cambio que debe abordarse no está exento de complejidad, si bien debemos considerar, y deseamos convenir con Madrid (2005: 57) que “este profesorado ya existe en nuestra Universidad, y dedica gran parte de su tiempo a formarse pedagógicamente, a preparar actividades y materiales que faciliten los aprendizajes, realiza actividades de innovación, (...) por lo que la adopción de los ECTS no supone un gran cambio en su trayectoria docente”. Queremos finalizar destacando la idea de que este perfil de docente universitario constituye una prioridad en la formación de maestros debido a la importancia que para el alumnado, en pleno proceso de construcción de su propio perfil profesional, posee la socialización en escenarios de enseñanza-aprendizaje.

4.2.2. Los retos didácticos de la actualidad (II): el papel del alumno

La Conferencia de 1998 de la UNESCO destacó la importancia de comprender y ser consciente de las formas en que un alumno aprende. Esto resulta esencial en el contexto actual, a tenor de la revisión realizada en el primer capítulo, pero no podemos dejar de considerar, además de la forma como el alumno aprende, su papel en el aula y el nuevo rol que se le exige. Esto último constituirá, en sí mismo, un reto para el alumno, quien debe estar dispuesto a asumir este nuevo rol (Navarro, 2008), que fundamentalmente consiste en “dejar de ser audiencia” (Rué, 2009: 98), y ello no está exento de cierta dificultad. En relación a esta cuestión, Martínez-Cocó et al. (2007) encontraron que los alumnos no habían asimilado el nuevo papel en el que les situaba el uso de las metodologías activas así como que ofrecían resistencias, centradas en la necesidad de esfuerzo continuado y de seguimiento, así como vinculadas con el cambio organizativo y curricular. Asimismo, Chocarro, Sobrino y González-Torres (2014) creen que el alumno no está preparado para el rol que Bolonia les exige. Por su parte, Anguís (2007) cree que la adquisición de un papel más activo es inicialmente contemplada por el alumno con desconfianza, debido a la costumbre y los hábitos adquiridos en el contexto de metodologías menos activas y a la mayor confianza en la obtención de mejores resultados académicos con métodos centrados en el docente. Estas ideas son corroboradas por Trillo (2008: 38), quien comprende esta escasa preparación del alumnado, especialmente “si consideramos que los hábitos de estudio más generalizados se orientan a la reproducción memorística de fragmentos sueltos de información, y sólo para rendir en exámenes individuales caracterizados por la naturaleza arbitraria de unas preguntas, cuya naturaleza es además muy discutible”.

En este contexto de análisis del nuevo rol del alumno, García Irlles et al. (2010) compararon el rendimiento académico basado en las calificaciones⁶⁹⁹ obtenidas por los alumnos a través de diferentes metodologías (incluida la lección magistral) y hallaron que el rendimiento académico es menor con la lección magistral comparado con metodologías activas⁷⁰⁰. Además, encontraron que el alumnado prefiere la lección magistral a las metodologías activas⁷⁰¹, atribuyendo los autores este resultado a una mayor confianza, por parte del alumnado, en los conocimientos del profesorado que en sus propias capacidades y a la mayor responsabilidad y dedicación que exigen. Del mismo modo, Palomares (2011), tras una experiencia fundamentada en el uso del portafolio, realizada con alumnos de grado en educación, encontró que, si bien el alumnado se sintió satisfecho con el uso de metodologías activas, destacaban la mayor dedicación que suponen frente a las metodologías tradicionales.

Por otro lado, ya hemos señalado el hecho de que el alumno deberá desarrollar, en el contexto del EEES, numerosas capacidades, y que éstas sólo se verán potenciadas si el profesorado abandona el uso de metodologías de corte tradicional. En este sentido, Schön (1992: 20) recoge una cita de Dewey (1974) que ilustra la importancia de algo tan aparentemente obvio como lo siguiente: “el alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él y no puede verlo simplemente porque alguien se lo ‘diga’ aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarle a ver lo que necesita ver”⁷⁰². Por su parte, Margalef (2005a: 1) señala que “la enseñanza no produce por sí sola el aprendizaje (...) los estudiantes tienen que aprender por sí mismos (...) necesitan activar esquemas de pensamiento y de acción, involucrarse en la comprensión, que de ningún modo puede ser impuesta”. En este nuevo contexto el alumno se caracterizaría por ser “aprendiz activo⁷⁰³, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo,

⁶⁹⁹ Este es otro de los temas que escapan a nuestro análisis, si bien ha tenido algún papel en nuestro proceso de toma de decisiones. Existen numerosos trabajos al respecto del estudio del rendimiento académico, por ejemplo en lo que se refiere a variables predictoras, y existen trabajos que discuten acerca de la definición y medición de dicha variable. Esta última cuestión resulta controvertida por cuanto preocupa a responsables políticos y se utiliza como indicador del mayor o menor fracaso y calidad de un sistema educativo. El uso de las calificaciones académicas levanta sospechas en tanto que éstas derivan de los procesos de evaluación llevados a cabo en la institución escolar y cabe tener en cuenta que cuando se usan con fines comparativos, no en todos los contextos se evalúa lo mismo (puesto que tampoco se enseña lo mismo, ni del mismo modo) y cuando se usan con fines predictivos cabe preguntarse hasta qué punto la calificación representa el proceso de aprendizaje llevado a cabo por el alumno. Tal como señalan Rodríguez, Chávez y Gómez (1985: 3), “los estudios del rendimiento han carecido de la discusión conceptual necesaria para su precisión teórica, lo que se ha reflejado en tratamientos confusos y erróneos en su manejo operativo”. Más recientemente Trillo y Méndez (1999: 135) han señalado que “el criterio rendimiento identificado por las calificaciones está denostado”, si bien en numerosas investigaciones revisadas se ha tomado como indicador del rendimiento del alumno.

⁷⁰⁰ En este caso las metodologías utilizadas fueron el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo.

⁷⁰¹ En concreto, los alumnos de segundo ciclo fueron quienes mostraron mayor preferencia por las metodologías activas, en comparación con alumnos de primer curso.

⁷⁰² Desconocemos el origen de las comillas.

⁷⁰³ Elton (2000) mantiene que debe respetarse a todos los alumnos e intentar compartir con ellos nuestro amor por la materia, y no penalizarlos si fallamos nosotros (el autor reitera que quien falla es el docente), y señala que esto sólo es posible si los alumnos están implicados activamente en el aprendizaje, algo que no puede hacerse si uno está simplemente en clase escuchando (de hecho

responsable” (Fernández March, 2006: 39-40). Como podemos imaginar, este alumno dista bastante de aquel que centraba su función en la asistencia a clase, la escucha y la toma de notas para su posterior memorización y reproducción. En este sentido, Torres (2003: 10) señala que se trata de “superar la concepción del alumno como elemento pasivo, dependiente e incapaz de participar en el proceso del aprendizaje, a excepción de su actividad memorística”, lo que significa que los docentes debemos modificar no sólo nuestra visión acerca de nuestra función sino también de la de nuestros alumnos.

Todo ello apunta, pues, a la necesidad de preparar al alumno para la asunción de nuevas tareas y responsabilidades en su proceso de aprendizaje, así como de conseguir su implicación en los nuevos enfoques metodológicos y en la consecución de un proceso significativo de aprendizaje (Madrid, 2005), lo que implica prever posibles barreras y dificultades, abordarlas de forma conjunta, secuenciar el grado de exigencia en la asunción de este nuevo rol, mucho más autónomo, activo y participativo. En este sentido, Prieto (2004: 113) considera que “es fundamental la labor del profesorado para ayudar a los estudiantes a comprender las nuevas posibilidades y contextos de aprendizaje, así como las estrategias más adecuadas para afrontar este proceso de cambio”, mientras que por su parte, Crespo y Martínez Lirola (2008) consideran que conseguir las metas ligadas al nuevo rol del alumno sólo será posible si el alumno está motivado, por lo que consideran que promover la motivación intrínseca constituye una meta esencial. De forma concluyente, Gros y Romañá (2005) advierten que el cambio de la enseñanza al aprendizaje afecta por igual a docentes y a alumnos: los profesores deben replantearse la docencia⁷⁰⁴ y los alumnos deben responsabilizarse del nuevo rol que le corresponde. Por su parte, Zabalza (2006) señala que las condiciones para el trabajo autónomo debieran ser un intenso sistema de tutoría, mayor esfuerzo docente, preparación del alumnado e infraestructuras tecnológicas y didácticas.

Por otro lado, en el contexto de diversas experiencias de innovación basadas en el uso de metodologías para el aprendizaje activo, revisadas por Margalef y Pareja (2008) se destaca la necesidad de que los alumnos se apropien del conocimiento y de que lo transformen en experiencia, así como que participen en tareas de comprensión y de producción del conocimiento, tanto de forma individual como colaborativa y que se puedan involucrar en un entorno de aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo⁷⁰⁵. Ello es coherente con la visión de Torres (2003) de crear una cultura en el aula orientada al conocimiento, en la que los alumnos puedan interesarse por aprender, tengan la posibilidad y la necesidad de hacerlo, se consideren sus iniciativas y se eliminen los factores de inhibición del conocimiento⁷⁰⁶. Según esta autora, todo esto puede resultar un elemento clave para asegurar la participación

sostiene que si esto fuera así, los sermones serían efectivos y todos mostraríamos conductas moralmente aceptables).

⁷⁰⁴ En la línea de lo comentado en apartados anteriores, las autoras mantienen que este cambio no se puede sostener en el voluntarismo de los docentes.

⁷⁰⁵ Más allá de lo que concierne al papel del alumno, las autoras destacan también el hecho de que el abordaje de situaciones con carácter interdisciplinar, la diversidad metodológica, el uso de las TIC, el apoyo en pautas de evaluación comunes a diferentes asignaturas basadas en la evaluación formativa han sido otros elementos clave de dichas experiencias.

⁷⁰⁶ Torres (2003) señala algunos de estos factores: la falta de un interés común entre profesores y alumnos, la falta de confianza del alumnado, el absentismo, el escaso tiempo con que cuenta el alumnado para asimilar aprendizajes, la creencia de que el conocimiento es patrimonio del docente o la intolerancia a los errores.

del alumno en la gestión del conocimiento, lo que significa que el alumno construye conjuntamente con el profesorado el conocimiento, que se fomenta el aprendizaje cooperativo, que se enseña al alumno a aprender, que se facilita la reflexión y el desarrollo personal, que se fomenta la participación del alumno y que se desarrollan día a día las competencias necesarias. En este sentido, el estudiante “no sólo debe tener más conocimientos al final del proceso, sino que también debe haber cambiado su actitud para pensar” (Torres, 2003: 10), considerando además, la capacidad para sentir y actuar del alumno en el proceso de aprendizaje. Recordemos, por otro lado, que el trabajo por competencias implica que el alumno aprenda en la acción, es decir, que deberá comunicar, planificar, buscar, seleccionar, manejar e integrar, analizar y evaluar información, cooperar e intercambiar puntos de vista, opiniones e ideas con los otros y reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace y qué resultados se obtienen⁷⁰⁷ (Benito y Cruz, 2005; Fernández March, 2006).

Sin duda, la única forma de lograr que el alumno sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje será promoviendo su participación activa en la organización y gestión de la propia actividad, es decir, procurando que se adueñe de su propio proceso (Zabalza, 2006). Ello no puede tener lugar bajo determinadas condiciones didácticas, sobre todo cuando únicamente se le exige cumplir con requisitos formales impuestos por los docentes; de ahí la importancia de la selección de las metodologías (De Miguel, 2006b).

Al respecto, pues, de la definición del rol del alumno, Arquero y Tejero (2006: 15) apuntan que “las características intrínsecas que deben dominar en el nuevo estudiante para sacar máximo provecho de los estudios universitarios serán (entre otras): capacidad para trabajar de forma autónoma, capacidad para participar activamente y capacidad para integrarse en equipos de trabajo”, lo que significa que los alumnos deben ser independientes, participativos y colaboradores. La autonomía es, sin duda, una de las grandes temáticas que se han abordado en este contexto, y al respecto se ha dicho que “el aprendizaje autónomo, fundamento del acontecer discente, es una modalidad de aprendizaje en la que el alumno se responsabiliza de la organización de su trabajo, de la adquisición de conocimientos y los asimila a su propio ritmo” (Rico Vercher y Rico Pérez 2004, citados por Martínez Lirola, 2009: 6) así como se ha resaltado el hecho de que favorece el aprendizaje significativo, motiva el interés por aprender, incrementa las estrategias del alumno, promueve la sensación de libertad en el aprendizaje y estimula la autorregulación (Rué, 2009).

Acertadamente a nuestro modo de ver, Rué (2009) matiza que la autonomía se refiere a las condiciones de aprendizaje, y no al producto, por lo que no debe confundirse la autonomía con la resolución de las tareas encomendadas, ya que la realización de las mismas no significa que los alumnos “realmente avancen hacia una mayor autonomía personal e intelectual (...) el problema, por lo tanto, no es si los estudiantes pueden resolver por su cuenta ciertas tareas más o menos complejas, sino el modo cómo lo hacen, el modo cómo se apropian de la misma actividad” (Rué, 2009: 117).

⁷⁰⁷ La competencia de aprender a aprender se considera esencial en el contexto del EEES y en la enseñanza obligatoria (constituye una de las competencias básicas), por cuanto posibilita el aprendizaje a lo largo de la vida. Considerar en el diseño didáctico los elementos que permitirán a los alumnos conocer y reflexionar sobre modos de conocer, abordar y actuar sobre la realidad resulta, desde esta perspectiva, esencial.

Cohherentemente con este planteamiento, cabe señalar que el alumno autónomo es aquel que sabe configurar un plan de trabajo, posee capacidad de iniciativa, usa fuentes de información, comprende información, plantea y resuelve problemas, mantiene una actitud positiva frente al aprendizaje, transfiere y aplica conocimiento y reflexiona y evalúa su trabajo (Martínez Lirola, 2009). En relación a esta cuestión, el propio Rué (2009) señala que se desarrolla una mejor autonomía en el pensar y en el hacer desde el mismo contexto formativo, si bien para su desarrollo se requiere una cuidadosa reflexión acerca de las condiciones en las que esta autonomía pueda promoverse, y así, Margalef y Álvarez (2005) creen que el alumno debe contar con espacios educativos en los que pueda tener voz, participar y regular su proceso de aprendizaje, mientras que Villa (2008) sostiene que potenciar el enfoque de autonomía del alumnado implica que dispongan de “la *posibilidad real* de elección de contenidos y métodos de trabajo en función de sus intereses y proyectos”⁷⁰⁸ (2008: 192). Cabe, sin embargo, tener en cuenta la advertencia de Säljö (1984), quien señala que el hecho de que los alumnos deban trabajar de forma más autónoma y con un elevado volumen de material escrito, puede conducir a la adopción de un enfoque superficial.

Al respecto de las exigencias que acompañan a esta mayor autonomía del alumnado, Rué (2009) mantiene que se requiere entrenamiento, motivación para asumir responsabilidades, asesoría en los procesos de aprendizaje, pautas y herramientas adecuadas, rebajar la sensación de inseguridad y desarrollar modelos de actuación, unas condiciones que sin duda deben ser generadas adecuadamente. De forma más específica, Martínez Lirola (2009) destaca que el aprendizaje autónomo requiere, por parte del docente, de la definición de un sistema de seguimiento personalizado del alumnado así como del diseño de acciones presenciales y no presenciales y, en relación al alumno, se le exige una preparación mínima en el manejo de herramientas varias ligadas al aprendizaje (manejo de fuentes, uso de las TIC y gestión y tratamiento de la información). Por su parte, Parcerisa mantiene que en el proceso de desarrollo de la autonomía del alumnado no podemos olvidar el papel de los recursos materiales, que “deben contener elementos que ayuden a construir y a dirigir el proceso de aprendizaje” (Parcerisa, 2005: 23). Recordemos que la función del docente como guía, orientador o mediador resulta esencial, lo que significa que “la ayuda al aprendizaje del alumno debe estar basada en el seguimiento sistemático y continuado del proceso que el alumno desarrolla y tiene, necesariamente, que incluir formas de apoyo y soporte muy diversas en función del momento del proceso y de las necesidades de los estudiantes” (Coll, Mauri y Onrubia, 2006: 30).

La autorregulación⁷⁰⁹ formaría parte también de esta asunción de mayores cotas de autonomía, tal como defiende Navaridas (2004: 48) al señalar que “para que los alumnos sean promotores de sus propios aprendizajes es preciso generar suficientes experiencias didácticas que le permitan desarrollar su trabajo de forma autónoma y *autorregulada*”⁷¹⁰. Según Roces y González (1998), la autorregulación implica activar estrategias cognitivas y metacognitivas (en Navaridas, 2004), que podemos suponer deberán ser integradas en el

⁷⁰⁸ La cursiva es del autor.

⁷⁰⁹ Recordemos, a propósito de la revisión de algunos estudios a lo largo del capítulo anterior, que se ha encontrado relación entre esta variable y los enfoques de aprendizaje, así como que se han llevado a cabo esfuerzos por mejorar la competencia de los alumnos para optimizar su proceso de aprendizaje, monitorizándolo y tomando decisiones al respecto del propio aprendizaje.

⁷¹⁰ La cursiva es del autor.

proceso de enseñanza-aprendizaje como un contenido relevante, tal como sostienen Coll, Mauri y Onrubia (2006). También Zabalza (2006) hace mención a la autorregulación en el sentido de que preparar a los alumnos para un trabajo autónomo es esencial si deseamos que se adueñen de su aprendizaje, pero este proceso debe ser acompañado, por lo que cabe ayudarlo a desarrollar las habilidades necesarias para regularlo: “planificándolo, supervisándolo y evaluándolo de manera adecuada o mediante las estrategias y recursos pertinentes” (Coll, Mauri y Onrubia, 2006: 31).

Finalmente, Bordas y Cabrera (2001) van aún más lejos, ya que consideran que la evaluación también debe formar parte de este proceso de aprendizaje, y, por tanto, el alumno también debe participar de ella. Al respecto, estas autoras señalan que “la evaluación, considerada en el mismo acto de aprendizaje, comporta mayor comprensión tanto por parte del profesorado como del alumnado, por lo que a los procesos que se están llevando a cabo se refiere, así como por el conocimiento de las razones de los errores y aciertos que se producen (...) y contribuye a proporcionar información relevante para introducir cambios y modificaciones para hacer mejor lo que se está haciendo” (2001: 65).

A modo de conclusión, y coherentemente con lo que hemos señalado en lo referente al papel del docente, en el contexto de la formación de maestros la asunción de este rol por parte del alumno formaría parte de esa situación natural gracias a la cual los alumnos aprenden no únicamente gracias al contenido objeto de enseñanza sino y sobre todo, a través de la metodología desde la cual lo abordan y desde el rol que deben asumir, adquiriendo al mismo tiempo una consciencia mucho mayor de lo que supone aprender, así como de las dificultades que aparecen, de la forma cómo se resuelven, del tipo de procesos que se ponen en marcha, de los recursos que lo facilitan y de los resultados que todo ello proporciona.

4.2.3. Los retos didácticos de la actualidad (III): las metodologías activas

La renovación metodológica⁷¹¹ que debe acometerse en el contexto del EEES se debe fundamentar en una serie de principios (De Miguel, 2006b): los objetivos deben centrarse en la adquisición de competencias; éstas constituyen el núcleo desde el que se planifican las metodologías; debe superarse la dicotomía teoría-práctica; cabe priorizar el trabajo autónomo del alumno; han de modificarse sistemas y estrategias de evaluación; la práctica debería articular los métodos didácticos. De este modo, en la didáctica universitaria que se propone desarrollar en este nuevo contexto, el contenido, o si se quiere, el saber, no se plantea como el elemento principal, ya que como se ha afirmado “la calidad de la enseñanza no depende tanto de lo que el profesor ‘sabe’ como de lo que ‘planifica’ como objetivos de la materia en función de las necesidades y posibilidades de sus alumnos y lo que ‘hace’ para ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para el aprendizaje”⁷¹² (De Miguel, 2003: 19), del mismo modo que se hace necesario concebir y plantear situaciones complejas y ricas de aprendizaje

⁷¹¹ De Miguel (2006b) señala que asimismo supone una revisión de los planteamientos y sistemas de evaluación que, si bien han sido tenidos en cuenta en nuestra propuesta, se escapan a nuestros objetivos.

⁷¹² Las comillas son del autor.

ligadas con el contexto profesional en las que el alumno trabaje de forma autónoma pero guiada, utilizando procesos cognitivos de orden superior. Por otro lado, también nos hemos referido con anterioridad a la importancia de poner en marcha procesos reflexivos como eje del desarrollo profesional del docente, y en el ámbito de la toma de decisiones metodológicas estos procesos constituyen un eje esencial, tal como manifiestan McAlpine y Weston (2000, en Prieto, 2007b).

De todas formas, y ya desde principios del siglo XX, toda didáctica o práctica pedagógica que se precie, es decir, que tenga un valor por sí misma, debe ser activa, tal como promulgase Dewey desde su cátedra de Chicago al propiciar la práctica de sus “escuelas laboratorio”. Decimos esto porque en el Documento Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES (2003) se señala que las metodologías de enseñanza deberán ser activas para responder al protagonismo del estudiante en el aprendizaje y al hilo de esta recomendación, consideramos interesante detenerse en lo que Margalef (2005a) considera como riesgo de que el reclamado nuevo modelo educativo se convierta en un imperativo legal o en una moda pedagógica representada en el discurso más que en las acciones y en su opinión, no cabe responder por las circunstancias que envuelven el EEES “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” (Margalef, 2005a: 1).

Claro que para definir este nuevo marco metodológico antes debemos referir algunas cuestiones de suma importancia para nuestros fines. En este sentido es interesante, en primer lugar, recordar lo que nos dice Villar (2004) a propósito de que la realidad se construye en grupo a través del lenguaje. El crecimiento cognitivo no se realiza si no es en paralelo a las interacciones sociales, por lo que la conversación y la discusión se convierten en recursos esenciales. En este sentido, Medina (2001) señala que “el sistema metodológico del docente universitario sería incompleto si no se trabaja la socialización y la capacidad de relacionarse y aprender a desarrollar una actitud de colaboración entre los estudiantes” (en Navaridas, 2004: 56). Además, también debemos tener en cuenta lo que nos dice Biggs (2005), quien afirma que de forma global deben darse cuatro condiciones para que se produzca un buen aprendizaje: una base de conocimientos bien estructurada, un contexto motivacional adecuado, una actividad por parte del estudiante e interacción con otros. Finalmente, y ya de forma más concreta, Fernández March (2006) señala que las estrategias deben integrar el qué, el cómo y el porqué (en relación al objeto de enseñanza-aprendizaje).

Las metodologías activas parecen proporcionar el contexto para asumir todas estas premisas, y de hecho, resaltando sus virtudes, Cruz Tomé (1999: 58) apunta que “los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos”. A nuestro parecer, las metodologías activas se sitúan en los enfoques de enseñanza D/E centrados en el alumno y orientados al cambio conceptual (Trigwell y Prosser, 1996b) que, recordemos, se han vinculado con la adopción de enfoques profundos (Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999).

Basándonos en las aportaciones de López Noguero (2005), de Benito y Cruz (2005) y de Gijón y Crisol (2012), quienes han abordado en la definición y caracterización de las

metodologías activas, cabe señalar que éstas constituyen recursos didácticos que se fundamentan en el intercambio, en la resolución colaborativa de problemas y en la construcción colectiva de conocimientos (López Noguero, 2005), lo que significa que se debe cuidar especialmente la comunicación profesor-alumno relacionada con lo que se hace, por qué se hace y cómo se hace, facilitando el ajuste de expectativas y posibilitando el intercambio de información necesaria con el fin de ajustar la retroalimentación a las necesidades de los alumnos (Benito y Cruz, 2005). Se trata de metodologías que se fundamentan en la idea de un alumno responsable de su proceso de aprendizaje que cada vez adquiere más autonomía para aprender y desarrollar habilidades que le permitan hacer frente a demandas provenientes de contextos reales (Gijón y Crisol, 2012). De este modo, parece obvio que suponen un cambio en el rol que tanto el docente como el alumno han estado desempeñado hasta la fecha. Pues bien, será en este contexto que López Noguero (2005: 101) resalte las características de la metodología participativa: “su fundamento debe ser la teorización surgida del trabajo en grupo, la potenciación del pensamiento divergente, el rescate e intercambio de conocimientos y experiencias, considerando todas ellas como el punto de partida para la reflexión colectiva y la búsqueda de síntesis”. La reflexión sobre los contenidos que se están desarrollando puede suponer, para Gijón y Crisol (2012) una oportunidad para asegurar la consecución de aprendizajes significativos. Así, los rasgos de la metodología participativa que permitirán dar coherencia a todo el proceso formativo son: carácter grupal, carácter crítico, carácter experiencial, carácter procesual, carácter comunicacional, carácter constructivo y carácter participativo (López Noguero, 2005).

Por su parte, Benito y Cruz (2005) señalan que, en general, los objetivos de las metodologías activas son los siguientes:

- Posibilitar la construcción de conocimiento.
- Facilitar el intercambio de experiencias y opiniones entre alumnos.
- Posibilitar el acceso del alumno al entorno profesional a través de actividades diversas en las que pueda intervenir sobre él.
- Contribuir al desarrollo de la autonomía, del pensamiento crítico, de las destrezas profesionales, de la capacidad de autoevaluación y de las actitudes de colaboración.
- Responsabilizar al alumno de su propio aprendizaje, comprometiéndolo en procesos de análisis y de reflexión sobre el mismo.

La consecución de dichos objetivos permitiría al alumno asumir su papel como protagonista auténtico de su proceso de aprendizaje, respondiendo a demandas internas de conocimiento más que a demandas externas, participando a su vez de contextos interactivos y aproximándose al conocimiento de la realidad profesional así como de las exigencias que comporta, haciendo uso de procesos cognitivos de mayor complejidad. Todo ello nos remite a la comentada necesidad de observar cómo aprendemos y, por tanto, de implicar al alumno en este proceso.

En cuanto a su significado y funcionalidad, De la Torre y Barrios (2002) consideran que estas metodologías:

- Son abiertas y combinan variadas formas y usos de los medios y los recursos.
- Poseen un carácter integrador.

- Atienden a procesos sin descuidar resultados.
- Fundamentan la relación entre el docente y los alumnos en la mutua confianza, la comprensión y la creación de un clima positivo que genera apoyos, esfuerzo y superación.
- Se basan en la imaginación y la motivación, que sustituyen la rutina y el aburrimiento, y que generan interés y sorpresa.
- Desarrollan capacidades y habilidades cognitivas tales como observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, etc.
- Inciden en la autoevaluación.
- Incitan a la indagación y el autoaprendizaje.

El carácter flexible de las metodologías activas así como su capacidad de adaptación posibilita su adecuación a contextos y grupos diversos, lo cual implica que el docente debe conocer tanto a su grupo de alumnos como asegurarse que las metas de enseñanza sean claras y estén bien delimitadas. Por otro lado, y al hilo de la caracterización realizada por estos dos autores, parece ser que el uso de metodologías activas concede un margen mayor al desarrollo del alumno, siendo posible intervenir en el momento en que se está produciendo el aprendizaje y hacerlo respecto de competencias diversas, en el contexto de interacción docente-alumno y alumno-alumno y en base a la definición de tareas comprometidas y relevantes desde el punto de vista de la práctica profesional. En este sentido, De la Torre (2002) va más allá y habla de enseñanza creativa, flexible y adaptada, por lo que, de nuevo, la apuesta por la formación del profesorado resulta crucial: si el docente presupone que la experiencia y el dominio de la disciplina son suficientes para saber enseñar no resultará posible descubrir nuevos recursos para la enseñanza ni promover la adquisición, uso y desarrollo de procesos cognitivos de orden superior, como tampoco implicar al alumno en su propio proceso de aprendizaje, entre otros.

Por otro lado, al referirnos al rol del alumno, hemos señalado la importancia de promover el aprendizaje autónomo. Parece ser que esto será posible si desde la metodología (Margalef y Álvarez, 2005):

- Se brindan oportunidades ricas y abiertas.
- Se seleccionan contenidos valiosos y se organizan de modo que contribuyan a la integración y se presentan de modo problemático, a fin de que sea posible el debate y la toma de postura personal.
- Se ofrecen actividades que supongan contacto directo con situaciones conflictivas que requieren soluciones inciertas.
- Se proponen preguntas divergentes que exigen más de una respuesta y que obligan a los alumnos a pensar por sí mismos, a comprender y a relacionar, a contrastar y a modificar esquemas previos.

Es decir, si se posibilita la elección y se conceden márgenes de decisión al alumnado, si se presentan los contenidos y las tareas de modo tal que le motiven y le muevan a la participación activa, si éstas no presentan secuencias cerradas de acción encaminadas a obtener un único resultado y se facilita la comprensión de los contenidos necesarios para abordar las diferentes situaciones, así como la toma de decisiones respecto de los

instrumentos más convenientes para hacer frente a las diversas demandas que se presentan, estaremos promoviendo la autonomía de nuestros alumnos.

Sin embargo, conviene resaltar que la apuesta por las metodologías activas y participativas no debería anular el criterio de adecuación didáctica, de forma que también deberemos considerar la posibilidad de que no sean las más adecuadas en determinados momentos. En este sentido, se ha señalado que “sería muy ingenuo pretender ensalzar las bondades de la metodología participativa como medio indiscutible, absoluto e infalible a la hora de alcanzar los objetivos que pretendemos” (Fuentes et al., 2000: 51), algo que ya se ha señalado al hablar de la lección magistral.

Por otro lado y al amparo de la literatura revisada, hemos defendido la necesaria participación e implicación del profesorado en el cambio didáctico que se pretende y precisamente por este motivo debemos considerar cuáles podrían ser las resistencias frente a la reclamada renovación metodológica. Así, López Noguero (2005) señala los argumentos utilizados por docentes que se oponen al uso de metodologías activas, entre los que se encuentran, por ejemplo, la mayor carga de trabajo que supone⁷¹³, el riesgo de anarquía y de dispersión de ideas en clase, su complicada organización, el posible monopolio que pueden ejercer ciertas personas, la falta de control que puede conllevar, o su lentitud y dificultad para trabajar toda la materia. Respecto de esta última excusa, queremos utilizar una reflexión realizada por Biggs (2005), quien señala que el currículum es un rectángulo de área constante en el que los lados representarían la cantidad de contenidos y el grado de profundización sobre los mismos. De este modo, a mayor carga de contenidos le corresponde una menor posibilidad de profundización mientras que a una menor carga de contenidos le corresponden mayores posibilidades de profundización. Nuestra postura al respecto es clara, sobre todo teniendo en cuenta que preparamos maestros que el día de mañana se enfrentaran continuamente a una realidad para la que no es suficiente dominar un vasto paquete de contenidos, sino se requiere ser capaz de utilizarlos en situaciones reales, lo que significa comprender su importancia, sus posibilidades y sus contextos de aplicación. Ello, bajo nuestro punto de vista, requiere de un trabajo en profundidad y, por tanto, conviene realizar un ejercicio de definición priorizada de contenidos.

De forma resumida y gracias a la aportación de diversos autores (Fernández Pérez, 1989; Imbernón, 2000; Zabalza, 2002; Cruz Tomé 2003a; Navaridas, 2004; Prieto, 2004; Rué, 2004d; Benito y Cruz, 2005; Biggs, 2005; Goñi, 2005; Gros y Romañá, 2005; López Noguero, 2005; Margalef, 2005a; De Miguel 2006b; Fernández March, 2006; Escudero, 2007; Anguís, 2007; Bolívar, 2007b; Yániz, 2008), podría decirse que el EEES, junto a los cambios sociales producidos, demanda un cambio en el modelo de enseñanza, concretado en las metodologías, que se sintetiza a continuación:

- De un alumno pasivo a un alumno participativo.
- De un profesor transmisivo a un profesor facilitador y orientador.
- De una enseñanza centrada en el docente a una enseñanza centrada en el alumno.
- De una enseñanza unidireccional a una enseñanza basada en la interacción.

⁷¹³ Como hemos visto (por ejemplo, Martínez-Cocó et al., 2007), esto ha sido constatado en estudios en los que se considera la opinión de alumnos y de profesorado.

- De una enseñanza centrada primordialmente en el contenido a una enseñanza que pivota sobre el aprender a aprender.
- De una enseñanza que parte del concepto de aprendizaje como incorporación de conocimientos a una enseñanza que asume que el aprendizaje implica construcción del conocimiento por parte del alumno.
- De la promoción de un aprendizaje memorístico, reproductivo o superficial, a la búsqueda de un aprendizaje significativo, por comprensión, por investigación y profundo.
- De la planificación basada fundamentalmente en la programación de los contenidos a la consideración, en el diseño, del conjunto integrado de elementos que intervienen en el proceso didáctico.
- De las estrategias metodológicas orientadas a la comunicación de la información a la diversificación metodológica al servicio de la consecución de resultados de aprendizaje.
- De un sistema de tutorías con función de clarificar contenidos en clase al énfasis en la interacción profesor-alumno como espacio privilegiado para atender a la dimensión humana de la educación.
- De la evaluación sumativa como elemento de control del aprendizaje a la evaluación formativa al servicio del mismo.
- De una enseñanza al margen de la realidad social a una enseñanza contextualizada.
- De una enseñanza circunscrita al aula a una enseñanza que supera dichas fronteras.
- De un docente centrado exclusivamente en su formación disciplinar a un docente preocupado también por su formación pedagógica.
- De las múltiples investigaciones realizadas en torno a las características de una enseñanza eficaz a la creciente investigación sobre el mejor modo de facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Todo ello resume los diferentes aspectos que han sido resaltados y analizados en relación con el la didáctica universitaria. En este contexto, no podemos obviar las implicaciones que este cambio puede suponer en la formación de maestros, considerando que defendemos la necesaria coherencia entre el qué y el cómo enseñar, es decir, creemos que la formación en la Universidad debe ser consecuente con la formación que debería desarrollarse en los centros educativos, y consideramos que una parte importante de este proceso de construcción del perfil docente lo conforman un conjunto de competencias relativas a la comprensión de formas de aprender y de los mecanismos que optimizan este proceso de aprendizaje, así como una necesaria atención y observación del propio proceso de crecimiento profesional y de las medidas que deben adoptarse al respecto. El paralelismo entre la actuación del docente universitario y el crecimiento del alumno que se prepara para la docencia constituye, sin duda alguna, un objetivo asumible si estos cambios propugnados tienen lugar *realmente* en el escenario educativo universitario.

4.3. Metodologías en el contexto del EEES

Para empezar a profundizar en la cuestión metodológica, debemos señalar que partimos de la base de que “la enseñanza debe ser considerada como la provisión de oportunidades para el aprendizaje. Es un proceso interactivo así como una actividad intencional” (Brown y Atkins, 1988: 2). A nuestro modo de ver, esas oportunidades vienen concretadas, definidas y delimitadas por la metodología empleada por el docente.

Antes de adentrarnos en la definición de la metodología, en su descripción y en el análisis de las diversas posibilidades, nos hacemos eco de la confusión terminológica existente al respecto. Así, Benedito (1987: 195) señala que “existe cierta confusión terminológica en torno al concepto ‘método de enseñanza’⁷¹⁴”. Por su parte, Navaridas (2004) habla de la ambigüedad y la diversidad semántica⁷¹⁵ existente en el campo de la didáctica, mientras que Zabalza (2003: 103) se refiere a “un constructo excesivamente amplio e internamente heterogéneo. Se ha utilizado como una especie de cajón de sastre en el que caben muchos componentes: la forma de abordar los contenidos, los estilos de organización del grupo de alumnos, el tipo de tareas o actividades, el estilo de relación entre las personas, etc.”. Estas cuestiones terminológicas acaban por afectar a los intentos de clasificación, en los que se observa, como veremos, esta misma falta de definición.

Así pues tenemos ante nosotros un problema: ¿de qué estamos hablando⁷¹⁶: de métodos, de estrategias, de técnicas? Ilustremos esta problemática. Mientras que algunos autores utilizan el término método (Zabalza, 2003 o De Miguel, 2006c), De la Torre (2002) prefiere el de estrategia⁷¹⁷, al vincular los términos técnica y método a la tradición positivista⁷¹⁸, y sostiene que “a diferencia de los métodos y las técnicas que siguen procesos más o menos estandarizados, las estrategias son, de entrada, procedimientos abiertos que se concretan en la práctica” (De la Torre, 2002: 109) a la par que señala que “la estrategia comporta acciones nuevas, apartándose de las conductas mecánicas y rutinarias” y tienen carácter contextual⁷¹⁹, dado que se adapta y está condicionada por las circunstancias (2002: 109). Por su parte, Caballero (2007) habla de dos niveles de concreción: por un lado, un nivel más general permitiría concretar decisiones respecto del acceso al conocimiento, el tipo de comunicación, el carácter de la relación docente – alumno y el control que se ejerce sobre el

⁷¹⁴ Las comillas son del autor.

⁷¹⁵ Alcoba (2012) también hace referencia a la diversidad terminológica utilizada por diferentes autores y/o instituciones para referirse a la metodología y recoge los siguientes términos: métodos didácticos, técnicas docentes, metodologías educativas, técnicas didácticas, estrategias metodológicas, estrategias de enseñanza – aprendizaje, métodos pedagógicos, etc.

⁷¹⁶ En todo momento respetaremos la terminología utilizada por cada autor.

⁷¹⁷ Dado que el autor se refiere en su obra de forma constante a los procesos de innovación, sospechamos que quizá, debido a la naturaleza del cambio, se ajuste más el término estrategia, que él define como “procedimiento adaptativo –o conjunto de ellos- por el que organizamos secuencialmente la acción en orden a conseguir fines formativos” (2002: 115).

⁷¹⁸ En una obra posterior, De la Torre (2008) mantiene que el término técnica se vincula a la tradición positivista y el término método es deudor de la reflexión filosófica.

⁷¹⁹ Con fines aclaratorios recuperamos esta aportación de De la Torre (2008: 97) quien señala que “entendemos por contexto todos aquellos elementos que rodean, influyen o condicionan el desarrollo de la docencia en las aulas y, por tanto, influyen en un gradiente más o menos específico en cada caso, en el proceso de aprendizaje de los alumnos que participan de ella”. La metodología formaría parte de este contexto y se vería influida por él.

proceso de enseñanza-aprendizaje (lo que para nosotros serían los métodos didácticos tal como los refieren De Miguel o Zabalza). El segundo nivel de concreción serían las estrategias, técnicas o instrumentos, mucho más específicos. Observamos aquí una de las incoherencias semánticas: para De la Torre (2002, 2008) el término estrategia lleva implícita la idea de apertura y de posibilidad mientras que para Caballero implica una mayor definición y concreción.

Nuestra postura al respecto de estas dificultades será fundamentalmente pragmática dado que lo que nos preocupa es definir e identificar los recursos metodológicos que nos pueden facilitar la concreción y definición de nuestro trabajo en el aula y promover un tipo de aprendizaje que ya hemos defendido con anterioridad. Por este motivo no ahondaremos más en la cuestión, si bien convenimos en la necesidad de poner orden a este despropósito semántico. Consideramos que de algún modo De la Torre, Zabalza o De Miguel están definiendo lo mismo, aunque con nombres diferentes.

Debido al hecho de que De la Torre no habla de estrategias de enseñanza en particular y a que tampoco las refiere o las nombra en el contexto en el que apuesta por el uso de la palabra estrategia, nosotros nos decantamos por el término método didáctico, tal como lo emplean De Miguel (2006c) y Zabalza (2003). En cualquier caso, no queremos dejar al margen las aportaciones de De la Torre (2002), quien recoge los rasgos de las estrategias: representan un procedimiento, relacionan medios con fines, suponen un proceso mental proyectado sobre la práctica, son un modo de proceder flexible y adaptativo en el que se parte de variables contextuales, se adapta al proceso a medida que tales variables van modificándose y presupone visiones de conjunto y toma de decisiones pertinentes (adaptadas a la situación real). Para el autor, las estrategias responden a un enfoque interactivo y sistémico⁷²⁰ (De la Torre, 2008).

El término método⁷²¹ proviene de los términos griegos *meta* (fin) y *hodós* (senda). Etimológicamente hablando, método es el camino que conduce a algo, la vía que nos lleva a una meta (en este caso serían fines educativos). A continuación recogemos algunas de las definiciones de método didáctico que han proporcionado diversos autores:

- Conjunto de intencionalidades, procesos, recursos y secuencias que se utilizan para promover distintos tipos de aprendizaje (Díaz Herrera, 1999: 112).
- Conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes, organizados de manera sistemática e intencional que, aunque no promueve directamente el aprendizaje, existe alta probabilidad de que esto ocurra (De Miguel, 2005 citado por Fernández March, 2006: 41).
- Forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente (De Miguel, 2006a: 22).

⁷²⁰ Rasgos que también reúnen, a nuestro parecer, los métodos didácticos descritos por Zabalza o De Miguel. En nuestra opinión, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo o el método por proyectos encajarían en esta caracterización. Insistimos en el hecho de que el término método, en el modo en que es utilizado por otros autores en las definiciones anteriormente presentadas, podría ser definido del mismo modo que De la Torre define estrategia, y ya hemos señalado que el contexto en el que este autor usa el término está referido, sobre todo, a procesos de innovación educativa entendidos globalmente.

⁷²¹ León y Montero (2002) señalan que el término método lo acuñó Platón.

- Conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa (De Miguel, 2006c: 46).
- Conjunto de procesos, técnicas, procedimientos y herramientas que implican activamente al alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. Enfoque de carácter interactivo basado en la comunicación dialógica profesor-alumno y alumno-alumno que potencia la implicación responsable del estudiante y que conlleva la satisfacción y el enriquecimiento tanto del estudiante como del docente (López Noguero, 2005: 93-94).

De todo ello podemos deducir que el método didáctico podría entenderse como el conjunto de decisiones que toma el docente (necesariamente vinculadas a las intenciones educativas) relativas a los procedimientos, tareas, roles, recursos o herramientas que, de forma organizada, articulan el proceso de enseñanza-aprendizaje en aras a promover la implicación y participación del alumnado en su proceso de enseñanza. Los diferentes métodos didácticos poseen, por tanto, identidad propia, de modo que puedan diferenciarse claramente unos de otros. Del mismo modo conviene señalar que en las definiciones presentadas se hace referencia a una manifiesta intencionalidad por parte del docente, que orienta la toma de decisiones desde la perspectiva de los fines educativos establecidos y define roles y tareas de un modo tal, que se espera conduzcan al alumno a un aprendizaje relevante. Por otro lado, para De la Herrán (2008, en López Cámara, González López y De León, 2014), la metodología no sólo pone de manifiesto las intenciones educativas del docente (recordemos asimismo su relación con sus estrategias) sino también sus concepciones (de la enseñanza, de la didáctica, del alumno, etc.).

Volviendo a consideraciones de corte más general, Biggs (2005) señala que las metodologías responden a tres cuestiones fundamentales, que hacen referencia a cómo organizar los aprendizajes de los alumnos, cómo desarrollarlos y cómo evaluarlos, y que se diseñan de forma integrada considerando las competencias que se persiguen, por lo que para De Miguel (2006a) existen tres componentes fundamentales en las metodologías: el componente organizativo (modalidad), el componente técnico procedimental (método) y el componente evaluativo (estrategias evaluativas)⁷²². Las modalidades hacen referencia básicamente a los escenarios y a los recursos que se utilizan, así como al carácter presencial o no de la modalidad (profesores y alumnos comparten tiempo y espacio), y serían las siguientes (De Miguel 2006a): clases teóricas, seminarios-talleres, clases prácticas, prácticas externas, tutorías, estudio y trabajo en grupo y estudio y trabajo autónomo e individual. De entre las estrategias evaluativas citadas por el autor podemos mencionar el portafolio, las pruebas tipo test, los proyectos, etc. Modalidades y métodos se relacionan dado que las diferentes modalidades facilitan la selección preferente de unos métodos sobre otros⁷²³ (De Miguel, 2006a).

⁷²² Nosotros nos centraremos únicamente en la descripción de los métodos, si bien ello no significa que en el diseño de nuestra propuesta no hayamos considerado modalidades y estrategias evaluativas.

⁷²³ El autor presenta un cuadro que integra, partiendo de una escala de 0 a 3, el grado de idoneidad de una modalidad para los diferentes métodos, realizado mediante trabajo de expertos. En el caso

Por otro lado, en nuestro proceso de identificación de los métodos didácticos susceptibles de ser utilizados en el contexto universitario, hemos examinado algún intento de clasificación metodológica. En una revisión de las diferentes clasificaciones de métodos didácticos para la enseñanza universitaria, Alcoba (2012), señala que no existe una clasificación generalizada y compartida, sino más bien una cierta dispersión, tanto en el número de métodos que existen (hallándose diferencias importantes en el número de métodos identificados) como en la terminología utilizada para referirse a ellos, o incluso a qué hacen referencia. En el análisis documental realizado a partir de diversas fuentes, Alcoba (2012) halló hasta ochenta y cuatro métodos didácticos, que quedan reducidos en su propuesta taxonómica a veinticinco⁷²⁴. Tanto las clasificaciones de Navaridas (2004) como la de Alcoba (2012) incorporan diversas técnicas, si bien ambos concuerdan en el hecho de que éstas suponen un nivel de concreción diferente al de los métodos de enseñanza - término utilizado por Alcoba en 2012-, definidos como un “conjunto de técnicas y actividades que un profesor utiliza con el fin de lograr uno o varios objetivos educativos, que tiene sentido como un todo y que responde a una denominación conocida y compartida por la comunidad científica” (Alcoba, 2012: 96) o estrategias didácticas - término empleado por Navaridas en 2004 -, que quedarían definidas como “serie de actividades secuenciadas que realiza una persona para resolver una tarea determinada” (Rajadell, 2000: 574). Ambas son definiciones excesivamente amplias para nuestros fines, lo que ciertamente da cabida a la multitud de recursos existentes. En este sentido Navaridas (2004) señala que, en función de su complejidad, existen dos tipos básicos de estrategia: los métodos y las técnicas y, a propósito de éstas, recoge la siguiente cita de Monereo (1998): “parece poco discutible que las técnicas entendidas como sucesión ordenada de acciones que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conduce a unos resultados precisos, responden a una caracterización algorítmica” (en Navaridas, 2004: 19), por lo que como procedimiento cerrado y pautado que es, no es útil a nuestros propósitos de identificar los métodos didácticos, motivo por el que las técnicas quedan excluidas de mayor consideración en este trabajo.

Respecto de la clasificación de los métodos de enseñanza de Alcoba (2012), además de la consabida ausencia del aprendizaje cooperativo como tal, nos llama la atención la inclusión de algunos instrumentos de evaluación (por ejemplo, exámenes), de recursos materiales (videos u otros recursos audiovisuales), de recursos para el aprendizaje (como los mapas conceptuales), de lo que De Miguel denomina modalidades de enseñanza (los escenarios en los que tiene lugar la actividad del docente y del alumno, como los seminarios o las tutorías), o las prácticas profesionales, parte constitutiva de los planes de estudio. Tal clasificación sí considera los métodos didácticos señalados por autores como De Miguel o Zabalza, respetando su idiosincrasia y denominación, con la excepción del aprendizaje

del aprendizaje cooperativo, las modalidades más adecuadas son el estudio y trabajo en grupo (grado 3) y los seminarios-talleres y tutorías (grado 2). Según el autor, la modalidad de trabajo en grupo tiene carácter equívoco y pone el acento en lo meramente instrumental, es decir, en la existencia de un grupo que trabaja, y obvia la relevante cuestión acerca de qué hacen los alumnos y cómo trabajan. La finalidad, según de Miguel (2006c) es que los estudiantes aprendan entre ellos, si bien consideramos esta cuestión excesivamente general y que no es necesariamente compartida por igual entre métodos como el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basado en problemas.

⁷²⁴ Nos resulta llamativo el hecho de que el aprendizaje cooperativo no aparezca como tal (sí figura el *trabajo de grupo*).

cooperativo, ya comentada. Algo similar ocurre con la clasificación presentada por Navaridas (2004), en la que aparecen métodos y técnicas dentro de la categoría general de estrategias de enseñanza, ya definida con anterioridad. En cualquier caso, en dichas clasificaciones palpamos la ya comentada confusión terminológica, pero en este caso también conceptual, si bien considerando la amplitud de la definición de métodos de enseñanza ofrecida por Alcoba (2012), referida con anterioridad, ciertamente casi cualquier recurso es válido. Nosotros, sin embargo, nos aproximamos más a la idea de método didáctico como recurso con identidad propia que, en base a los fines educativos que se persiguen, comporta un determinado tipo de tareas así como un determinado rol del docente y del alumno, que se fundamentan en unos determinados principios pedagógicos, a los cuales los mismos métodos deben mantenerse fieles, o de lo contrario dejan de ser lo que son. Sin embargo, constituyen marcos suficientemente abiertos y flexibles, lo que posibilita su adecuación a diferentes contextos y alumnos, de modo que pueda (y deba) considerarse su nivel de desarrollo así como su grado de experiencia con los métodos que se pretenden utilizar. Al mismo tiempo, permiten diseñar un amplio abanico de actividades y usar un repertorio extenso y variado de recursos materiales, lo que los hace ciertamente versátiles. Consideramos además que los métodos didácticos, en sí mismos, son formativos, es decir, su uso provee al alumno de un conjunto de herramientas cognitivas, útiles tanto para el procesamiento de la información como para el propio conocimiento, (cuestión apuntada por Zabalza, 2002). Todo ello dota a los métodos de un carácter complejo y a la par dinámico que refuerza la premisa de la formación del docente en relación con su práctica diaria.

Por otro lado, y respecto de intentos de clasificación más generales, señalamos otras propuestas. Por ejemplo, cabría referir la clasificación de Brown y Atkins (1998), quienes sitúan los diferentes métodos en un continuo, definido por la participación y el control tanto del alumno como del docente, si bien en ambos extremos hay siempre algo de participación y control por parte de ambos. En ese continuo se sitúan, en el extremo de mínima participación y control por parte del alumno, la lección magistral, y en el otro extremo, de máxima participación y control por parte del alumno, el trabajo autónomo⁷²⁵. La enseñanza en pequeños grupos, la supervisión de proyectos, el trabajo de laboratorio y la investigación individual se situarían entre los extremos, sin embargo su localización en el continuo no resulta sencilla debido a la heterogeneidad de los métodos y a su posible adecuación a las diversas situaciones didácticas, que definirían de un modo u otro el papel del docente y del alumno. Para Fernández March (2006) esta clasificación hace referencia directa al trabajo autónomo del alumno, lo cual es de utilidad debido al sistema ECTS.

Por su parte, De la Torre (2002) diferencia entre métodos directos e indirectos. Los métodos que tienen carácter indirecto implican al alumno en el proceso de construcción del conocimiento y el contenido, se considera un recurso que se presta al análisis, a la reflexión y a la búsqueda, de modo que el alumno descubre o reconstruye la cultura. Para este autor, enseñar desde esta perspectiva implica preguntar, sugerir, proporcionar pistas e indicar alternativas, a fin de facilitar el aprendizaje, mientras que desde los métodos directos (por

⁷²⁵ Si bien comentaremos este aspecto al referirnos al contrato de aprendizaje, no entendemos la consideración del trabajo autónomo como método didáctico, sino más bien como modalidad de enseñanza, tal como señala De Miguel (2006c).

ejemplo, la lección magistral), la información tiende a transmitirse como cultura terminal, como resultado.

Por otro lado, y basándose en la clasificación de Tejada (2001), Zabalza (2003) se refiere esencialmente a tres categorías: el método magistral, el trabajo autónomo y el trabajo por grupos. Finalmente, Mayorga y Madrid (2010) realizan la siguiente clasificación de metodologías: centradas en la transmisión de información (se parte de conocimientos generales, que se desarrollan hasta alcanzar los específicos: el docente es quien asume un rol predominante; son útiles para transmitir información nueva, requieren motivación por parte del alumnado y se requiere de un buen dominio de los conocimientos fundamentales), centradas en procesos de aplicación (el docente presenta un cuerpo teórico a partir del cual plantea cuestiones o problemas al alumnado, y son especialmente útiles para el aprendizaje de habilidades) y centradas en la actividad del alumno (acentúan la autonomía y actividad del alumno; se parte de una situación problemática que se convierte en eje motivacional y temático, pues el alumno no aplica ni transforma la información proporcionada por el docente sino que busca y crea su propio cuerpo de conocimientos además de analizar situaciones, extraer conclusiones,... con más o menos apoyo del docente).

Estas últimas clasificaciones, de corte pragmático y sencillo nos satisfacen precisamente por su escasa pretensión de etiquetar y categorizar, y entendemos que dan cabida a lo que para nosotros constituye el marco metodológico en el que debemos formarnos como docentes: el que pone el acento sobre tipos de actividades y sobre los roles tanto del alumno como del mismo docente. No obstante, comprendemos que es conveniente, sobre todo con vistas al diseño de procesos de formación del docente universitario, adoptar criterios comunes por lo que respecta a los diferentes niveles de concreción de los recursos metodológicos, facilitando de este modo su comprensión y su aplicabilidad en el aula.

Por otro lado, y ampliando la cuestión de los métodos, De la Torre (2008) sostiene que la estrategia en el aula comienza fuera de la misma, debido a que se gesta en el momento en que el docente planifica qué hará en clase y cómo lo hará y delimita qué pretende con ello. Todo ello comporta tomar consciencia de sus bases teóricas, concretar intencionalidades, secuenciar acciones, determinar roles y funciones de los agentes implicados, contextualizar el proceso en una realidad concreta y considerar su funcionalidad y eficacia, haciendo válida la premisa de que los métodos poseen carácter intencional y consciente (Monereo, 1998 en Navaridas, 2004). En este sentido debemos considerar que esa toma de decisiones no se produce en el vacío, dado que “la adaptación a la realidad contextual es una cualidad fundamental de toda estrategia” (De la Torre, 2002: 114). Además, su utilización se ajusta a una serie de fases o pasos establecidos en una secuencia temporal (De Miguel, 2006c) que, como es lógico, cabe respetar.

Respecto de los métodos didácticos, se deben tener presente una serie de consideraciones que recogemos a continuación (Rodríguez Rojo, Palomero y Teruel, 2001; De la Torre y Barrios, 2002; Zabalza, 2002; Navaridas, 2004; Benito y Cruz, 2005; López, 2005; De Miguel, 2006c; Fernández March, 2006):

- El método didáctico es siempre un medio y no un fin: es, ante todo, un instrumento al servicio de los objetivos de aprendizaje.

- Se concretan en una gran variedad de modos, formas, procedimientos, estrategias, técnicas, actividades, y tareas.
- Un mismo método puede ser usado en un sentido tradicional o en un sentido revolucionario.
- No existe un único método a utilizar en el aula, y ninguno garantiza por sí solo el aprendizaje del alumno.
- El uso exclusivo de un único método es incompatible con el logro de diversidad de metas y objetivos, por lo que deben combinarse diferentes métodos.
- Los métodos tienen sus indicaciones y sus contraindicaciones; cada método es bueno para determinadas situaciones de enseñanza aprendizaje pero ninguno es bueno para todas.
- Las metodologías, por sí mismas, inciden notoriamente sobre la formación del alumno.
- Los diferentes métodos están ligados a una determinada perspectiva pedagógica.
- La elección del método didáctico depende de la concepción de aprendizaje que el profesor tenga y de la función que se asigne a sí mismo en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como de los resultados de aprendizaje esperados.
- El docente debe poseer una importante capacidad de adaptación metodológica.
- Cada método implica al profesor y al alumno, si bien el peso de cada uno de ellos puede variar, definiendo una forma diferente de abordar y desarrollar las actividades.
- La actuación del alumno quedará definida por el hecho de actuar solo o junto a los demás.

Nos resulta interesante, y ello ha motivado nuestro trabajo, el hecho de que los métodos son instrumentos formativos por sí mismos (Zabalza 2002), lo que supone atender a las bondades de cada método desde el punto de vista de las competencias que contribuye a desarrollar, así como revisar las concepciones sobre las que basamos nuestra toma de decisiones. Del mismo modo conduce a plantearnos, en el contexto de la formación de maestros, qué métodos pueden constituir, al mismo tiempo, contenido, de forma que la reflexión sobre su uso, así como sobre sus bondades, inconvenientes o condiciones, permita a los futuros docentes transferir modelos de intervención didáctica a las aulas de educación infantil y de educación primaria.

Todo ello remite a la importancia de considerar los métodos desde una perspectiva abierta, dado que su versatilidad refuerza su aplicabilidad. Gracias a este carácter adaptable, la toma de decisiones respecto de qué métodos utilizar implica cuestionarse no sólo cual, sino también por qué y para qué. Al mismo tiempo debemos tener en cuenta dos aspectos: por un lado, la necesidad de contemplar la pluralidad de métodos (dado que posibilitan la consecución de metas formativas distintas), y por otro lado, la importancia de plantearse cuál es el método idóneo para una situación determinada, lo que requiere ahondar en sus rasgos así como experimentar con ellos de forma razonable, con el fin de medir tanto nuestra capacidad como la de los alumnos para utilizar tales métodos. Implícitamente y de forma previa, debemos poner los métodos en relación con nuestros objetivos así como en relación con las características de nuestro alumnado, de entre las que cabría considerar el curso en el que se encuentran, sus capacidades y desarrollo competencial, y actitudes y patrones hacia el aprendizaje. No podemos descuidar, por otro lado, la definición de las tareas, los recursos

o los agrupamientos a utilizar, procurando el máximo acercamiento posible al contexto profesional. Del mismo modo, cabe poner especial atención a la definición de los roles, previendo momentos en los que el alumno puede actuar con mayor autonomía así como las posibles dificultades que puede encontrarse, tanto en la resolución de la tarea y su planificación como en el manejo del contenido; también debemos determinar nuestros momentos de intervención, a fin de evitar caer en el riesgo de monopolizar la actividad en el aula, impidiendo al alumno *respirar* y, por tanto, moverse con la independencia de criterio que se requiere en cada momento. Resulta obvio que, una vez más, la cuestión de la formación pedagógica del profesorado universitario está sobrevolando estas reflexiones: constituye sin duda la vía para honrar la función docente.

En definitiva, Cruz Tomé (1999: 58) nos remarca que “la excelencia de un método depende de su ajuste a varios factores: objetivos que se persiguen, características de los estudiantes, exigencia de la asignatura, personalidad del profesor, condiciones físicas y materiales del centro y clima de clase”. Por su parte, Bolívar (2007b: 80) sintetiza la cuestión de la adecuación de los métodos de este modo: “la investigación ha puesto de manifiesto que no existe un método óptimo, en términos absolutos, ni un uso universal a prueba de contextos, profesores y contenidos, sino que el método ideal es aquel capaz de ser coherente con la visión de la enseñanza del docente, que se adapta a la identidad, realidad, estilo de aprendizaje y necesidades de cada estudiante y que permita comunicar los contenidos fundamentales”. Esto último adquiere una relevancia notable, dado que de ello se desprende la necesidad de trabajar con las concepciones que acerca de la enseñanza y del aprendizaje posee el profesorado, así como plantearse qué deseamos promover en nuestros alumnos, considerando, sin duda, sus características y necesidades formativas de acuerdo con el contexto formativo en el que intervenimos.

Ahora que hemos dibujado ese versátil recurso didáctico que constituyen los métodos, podemos preguntarnos: ¿en qué lugar coloca al docente universitario todo este análisis? Evidentemente su papel como motor de la actividad en el aula es indiscutible, si bien debe ceder espacio, protagonismo y oportunidades para el desarrollo autónomo al alumnado, por lo que “sigue siendo un elemento clave en la mediación, pero considerado en un contexto concreto de exigencia de nuevas modalidades organizativas, posibilitadas e integradas por los medios en interacción con los alumnos como protagonistas y mediadores de su propio aprendizaje” (Tejada, 2002a: 35). Además, dado que su papel en la elección de los métodos didácticos resulta esencial, a continuación abordaremos las diversas opiniones que se han vertido respecto de los criterios a considerar en este proceso de toma de decisiones.

Por un lado y como marco general, Troyano, García y Marín (2006) indican que “se han de adoptar criterios de flexibilidad metodológica en función del trabajo a realizar en cada momento y en cada escenario” (2006: 80), lo que significa que el docente debe tener la capacidad para actuar bajo el cobijo de métodos diferentes y debe poseer la formación necesaria para respetar su naturaleza así como ser capaz de ajustar la selección del método a las finalidades educativas. Además, tal como nos recuerda Goñi (2005), el tipo de competencia que se trabaja está ligado al tipo de actividad que realice el alumno, por lo que algunas actividades serán útiles para desarrollar ciertos tipos de competencias mientras que otras serán inútiles para ese mismo fin. De acuerdo con esta premisa, De Miguel (2006c) sostiene que la elección debe responder a las competencias que se espera desarrollar y

además debe ajustarse a la situación real del alumno, es decir, considerando sus características de modo que se pueda promover un aprendizaje significativo, lo cual lleva implícita, en nuestra opinión, la necesidad de tener en cuenta el grado de experiencia que el alumno posee en relación al método que nos interese utilizar. En este sentido podemos señalar, de acuerdo con De Miguel (2006c), que la toma de decisiones debe considerar al mismo tiempo tres justificaciones: la psicológica (adecuación a los alumnos), la lógica (adecuación al contenido) y la contextual (adecuación al contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje).

Conviene que nos detengamos un momento en una cuestión ya comentada al respecto la toma de decisiones respecto de la selección y uso de estrategias, por sus influencias sobre los enfoques de enseñanza; se trata de las concepciones implícitas del docente, de las que ya hemos hablado en otras secciones de este trabajo, y que hacen referencia al pensamiento acerca del origen y construcción del conocimiento, así como acerca de qué genera aprendizaje, a las teorías sobre la enseñanza, a su formación pedagógica y didáctica, a sus valores y creencias, a las atribuciones que realiza acerca de los efectos de la acción didáctica, al estilo evaluador y a las concepciones reflexiones vinculadas a qué se pretende, por qué, de qué forma se vincula con el perfil profesional o qué competencias se persiguen (De la Torre, 2008). Con anterioridad, Cruz Tomé (1999: 57) había identificado estas influencias al sostener que “las teorías que el profesor asuma sobre qué es aprender, qué es enseñar, la naturaleza del conocimiento, el papel del profesor y el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje serán las que guíen la elección de su metodología docente”.

Por otro lado y de forma más operativa, Vallejo y Molina (2011) señalan que para seleccionar un método determinado se deben considerar toda una serie de variables (Prégent, 1990) tales como los niveles de objetivos cognitivos previstos, la capacidad para propiciar un aprendizaje autónomo y continuo, el grado de control de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, el número de alumnos a los que va destinado y el número de horas de preparación necesarias (correcciones, sesiones de seguimiento, etc.). Por su parte, López Noguero (2005) considera que el docente debe formularse algunas preguntas en relación a la selección de los métodos: ¿autoritarismo o diálogo?, ¿pasividad o participación?, ¿memoria o reflexión?, ¿acumulación de conocimientos o conciencia?, ¿juicio o evaluación?

Finalmente, y sin dejar de lado las consideraciones resaltadas con anterioridad con relación a los métodos didácticos, especialmente por lo que respecta a la mayor bondad de unos frente a otros, recogemos una aportación de Fernández March (2006) según la cual la investigación no concluye en que existan unos métodos mejores en términos absolutos, aunque aporte algunas cuestiones que siempre cabe tener en cuenta, como el hecho de que para los objetivos vinculados a la adquisición y comprensión de la información, cualquier método es adecuado y equivalente, mientras que para los objetivos vinculados al desarrollo del pensamiento crítico o el incremento de la autonomía en el aprendizaje, los métodos centrados en los alumnos son más adecuados y eficaces (Prégent, 1990). En esta misma línea se pronuncian Inda, Álvarez y Álvarez (2008: 549), quienes afirman que “cuando se ponen en marcha metodologías innovadoras y se hace partícipe de ello al alumno en su proceso de enseñanza y evaluación, los resultados que se obtienen son por lo general mejores y más satisfactorios que cuando se sigue una metodología tradicional”. Sin embargo, de nuevo conviene tener en cuenta la aportación de Prégent (1990), quien matiza que la

eficacia del aprendizaje depende de la calidad y cantidad del trabajo intelectual que el método promueve, y no deriva tanto del método *per se* (en Fernández March, 2006), y esto resulta altamente interesante, ya que el papel del docente no finaliza con, ni se reduce o se limita a, la elección del método sino que requiere de la toma de decisiones vinculadas al diseño y selección de las tareas, los materiales, los agrupamientos, las ayudas y los momentos y la naturaleza del seguimiento que se vaya a realizar. Todo ello teniendo en cuenta que la riqueza de las tareas determinará el tipo de trabajo cognitivo que realice el alumno.

En nuestra opinión, y considerando las cuestiones recientemente señaladas, la actuación del docente debe apoyarse en unas herramientas didácticas que permitan al alumno la construcción del conocimiento así como de las herramientas para construirlo, utilizarlo y aplicarlo; es decir, debe apoyarse en métodos didácticos que sean además coherentes con el rol que desempeñarán el día de mañana y que en sí mismos sean formativos, es decir que su potencial supere la capacidad de adquirir solamente competencias ligadas al saber. El mismo Zabalza (2002) señala que hay que utilizar métodos que posibiliten la participación del alumno y que mejoren el proceso de codificación y decodificación de la información y desde los que construya no sólo conocimiento sino también la competencia para manejarlo. Consideramos que en la formación de maestros deben, por tanto, priorizarse métodos didácticos que por su idiosincrasia posibiliten la adquisición de competencias que se vinculen con el rol que desempeñarán los maestros el día de mañana. En este sentido, entendemos que el aprendizaje cooperativo, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas o el método orientado a proyectos se revelan como los más apropiados para el desarrollo de las habilidades y actitudes vinculadas al trabajo en equipo, a la capacidad crítica, de análisis, y a la creación de un clima de trabajo participativo y cooperativo en las aulas de infantil y de primaria.

Respecto de la cuestión de qué métodos existen, y con el fin de aproximarnos al abanico posible de recursos metodológicos coherentes con el planteamiento del EEES y con nuestros propios propósitos, presentamos a continuación y de forma esquemática la descripción de los métodos más relevantes, basándonos en la propuesta que realiza De Miguel (2006a), con algún matiz⁷²⁶: método expositivo o lección magistral, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje cooperativo y contrato de aprendizaje. El autor señala que su selección se fundamenta en dos criterios: por un lado, el criterio de buenas prácticas, lo que significa que son métodos

⁷²⁶ Preocupados por la cuestión de qué métodos pueden ser idóneos, hemos revisado las propuestas de los diferentes autores consultados a lo largo de este trabajo así como los métodos en que se basaban diferentes experiencias de uso de las metodologías activas en el marco del EEES y todas ellas coinciden en resaltar, con ligeras diferencias, los mismos métodos didácticos. Sí queremos matizar, sin embargo, que nos ha resultado algo problemática la inclusión del contrato de aprendizaje como método de enseñanza debido a que consideramos que no se ajusta a la definición de método aportada por los diversos autores. En este sentido, consideramos que el contrato de aprendizaje, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo del trabajo autónomo, determina las condiciones en las que debe trabajar el alumno pero no supone, en sí misma, una determinada forma de trabajar, un tipo de tareas y una forma de enfocarlas, como sí sucede con el resto de métodos. Sin embargo, por su posible utilidad en nuestra experiencia así como por las posibilidades que ofrece dado su carácter abierto, ha sido incluida en la descripción de métodos didácticos. Del mismo modo, y por su escasa aplicabilidad en los estudios de Grado en Educación Infantil y Educación Primaria (en el contexto de las asignaturas de naturaleza pedagógica, que no disciplinar), hemos excluido la resolución de ejercicios y problemas.

reconocidos como representativos de éstas, y por otro lado, el criterio de idoneidad respecto de la consecución de metas tales como la búsqueda de información, la aplicación de conocimientos para la resolución de problemas realistas, la toma de decisiones, el análisis crítico o la reflexión. Esta descripción la realizamos considerando aquellas dimensiones que varían de unos a otros, a saber: definición y características básicas, papel del docente, papel del alumno, principios pedagógicos sobre los que se sustentan y ventajas e inconvenientes⁷²⁷ y tomamos en consideración las aportaciones realizadas por autores diversos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a; De Ketele, 2003; Zabalza, 2003; Villar, 2004; Benito y Cruz, 2005; Biggs, 2005; Knight, 2005; De Miguel, 2006a, 2006b; Fernández March, 2006; Rodríguez Rojo, Palomero y Teruel, 2006; Exley y Dennick, 2007; Huber, 2008; Navarro, 2008; Andreu, Sanz y Serrat, 2009; Rodríguez Izquierdo, 2009):

4.3.1. Aprendizaje cooperativo

Realizaremos un breve excursus de este método, ya que al ser objeto de este trabajo aportaremos la información pertinente en el próximo capítulo. Séanos permitido no obstante realizar una pequeña síntesis sin ánimo de exhaustividad y que sólo introducimos aquí para dar cuenta de los métodos que queremos destacar.

El aprendizaje cooperativo implica el uso de pequeños grupos que cooperan entre sí de modo que se establecen relaciones de interdependencia porque los objetivos y metas de aprendizaje se vinculan entre sí, de forma que un grupo sólo consigue sus objetivos si el resto lo hace. Se opone al aprendizaje individual y al aprendizaje competitivo. El apoyo recíproco, el diálogo, la responsabilidad, la orientación práctica y el desarrollo de habilidades constituyen elementos inseparables de esta estrategia. Supone un enfoque interactivo de la organización del trabajo en el aula en el cual los estudiantes son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en un modelo de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales.

Para que el trabajo de los grupos sea aprendizaje cooperativo deben darse 5 condiciones (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a): a) interdependencia positiva creada por el profesor, b) evaluación individualizada y responsabilidad personal, c) frecuente interacción cara a cara, d) uso adecuado de destrezas interpersonales y grupales (comunicación, confianza, liderazgo, toma de decisiones y manejo de conflictos), y e) revisión periódica del proceso de grupo, con el fin de supervisar el cumplimiento de tareas, identificar los problemas del grupo, y plantear cambios (autoevaluación de grupo).

En este método, el papel del profesor es el de dinamizador del trabajo de los grupos, de modo que asesora en el funcionamiento de los grupos y facilita la comprensión de los miembros sobre el proceso de cooperación que están llevando a cabo, orienta y monitoriza la tarea y el proceso grupal y proporciona retroalimentación. Asimismo, cuida la composición de los grupos y contribuye a la comprensión del funcionamiento de la estrategia. Por su parte, los alumnos gestionan la información, desarrollan estrategias de conocimiento sobre la forma

⁷²⁷ Los inconvenientes se entienden como aspectos que deben controlarse a fin de respetar la naturaleza del método así como conseguir que su aplicación y uso resulten adecuados a los propósitos educativos.

como aprenden, aumentan el conocimiento sobre sí mismos e intentan ponerse en el lugar de los otros en aras del trabajo conjunto.

El aprendizaje cooperativo se sustenta en los siguientes principios:

- La cooperación como instrumento al servicio del aprendizaje.
- Aprovechamiento del potencial del aprendizaje entre iguales, de los conflictos cognitivos que pueden producirse entre ellos y trabajo dentro de la zona de desarrollo próximo.
- Heterogeneidad en la formación de los grupos.
- Responsabilidad y compromiso compartidos.
- Enseñanza centrada en el alumno y aprendizaje activo.

Son diversas y múltiples las ventajas del aprendizaje cooperativo si bien destacamos las siguientes:

- Incrementa la implicación y la motivación.
- Desarrolla habilidades interpersonales (comunicación, resolución de conflictos, intercambio de opinión, escucha activa, etc.), útiles en el desempeño profesional.
- Favorece el uso y desarrollo de habilidades intelectuales de alto nivel (pensamiento crítico, argumentación, gestión de la información, razonamiento).
- Genera redes de apoyo.
- Maximiza el aprendizaje de todos los miembros de un grupo.
- Promueve un aprendizaje profundo y significativo.
- Incrementa la comprensión de lo que se hace, por qué se hace y cómo se hace (estrategias metacognitivas).

Respecto de sus inconvenientes cabe tener en cuenta que el uso de este método pasa por la necesaria participación activa de todos los miembros, supone dedicación para la preparación previa de la tarea, la composición de los grupos por parte del profesor, así como necesita de la preparación de los alumnos para trabajar de esta forma y finalmente requiere de la confianza del profesor en la capacidad de los alumnos para aprender y organizarse de forma autónoma.

4.3.2. Método orientado a proyectos

Es un método didáctico que gira en torno al diseño, aplicación y evaluación de un proyecto o programa de intervención profesional. Se articula alrededor de diversas tareas y se basa en el uso y gestión de los propios recursos. Tiene por finalidad el abordaje de situaciones complejas de forma abierta.

El papel del docente es el de asesorar y realizar el seguimiento de los alumnos; al mismo tiempo actúa como experto y tutor, constituyendo un recurso de apoyo para los alumnos, proporcionando retroalimentación y guiando hacia un aprendizaje independiente y autónomo. Los alumnos, por su parte, diseñan y evalúan su proyecto, gestionan su aprendizaje y organizan el trabajo.

El método por proyectos se sostiene sobre los siguientes principios:

- Relación entre teoría y práctica.
- Aprendizaje desde la experiencia, la acción y la reflexión.
- Relevancia de la vida cotidiana / profesional.
- Confianza en la autonomía y toma de decisiones por parte de los alumnos.
- Aplicación de conocimientos y habilidades, estrategias o destrezas adquiridos.
- Globalización de contenidos.
- Construcción del conocimiento y cooperación entre alumnos.

Algunas de las ventajas del método por proyectos son las siguientes:

- Promueve la motivación intrínseca.
- Permite el acercamiento al mundo profesional.
- Desarrolla el autoaprendizaje y el pensamiento crítico.
- Responsabiliza al alumno de su propio aprendizaje.
- Permite la aplicación de los aprendizajes.
- Permite superar la fragmentación de contenidos, materias o áreas.
- Genera conocimiento.
- Fortalece la autoconfianza.
- Fomenta las habilidades investigadoras y las habilidades creativas.
- Desarrolla la capacidad de aprender a aprender.

Entre sus inconvenientes se encuentran la necesidad de que los alumnos posean los conocimientos, experiencias o habilidades necesarios para el diseño del proyecto así como requiere de alumnos motivados por participar en este tipo de actividades.

4.3.3. Lección magistral

Método didáctico consistente en presentar oralmente los contenidos de forma estructurada y organizada (con o sin uso de soportes auxiliares), que se justifica por las habilidades comunicativas del docente y por su dominio del contenido. Tal como hemos comentado, ha sido el método por excelencia en la Universidad, y podría resultar tentador condenarlo al ostracismo, basándonos, por ejemplo, en el papel pasivo que adopta el alumno, motivo por el que más que desterrar el método, lo que cabe hacer es redefinirlo y activarlo, incorporando lo que muchos autores proponen: crear disposición, utilizar recursos de apoyo, conectar con la práctica, estimular la participación, considerar las aportaciones de los alumnos, y activar los conocimientos previos. En este sentido, Navarro (2008: 45) asegura que “una lección verdaderamente magistral no es sólo un proceso por el que el estudiante recibe información, sino una aventura en la que se embarca de la mano de un experto para aprender a vérselas con esa información”, destacando la idea de que debiera constituir “un tipo particular de praxis intelectual”.

El docente tiene el peso del discurso, proporciona la información, facilita la reflexión y fomenta la participación desde la interrogación. Por su parte, el alumno escucha, toma notas, plantea dudas y participa en función de lo que marca el docente.

La lección magistral es un método que se fundamenta en la autoridad científica del profesor así como en la importancia del papel central del docente como garantía del aprendizaje; por otro lado se basa en la concepción del aprendizaje como acumulación de información y de la enseñanza como transmisión de conocimientos, lo que implica una concepción del alumno como sujeto desconocedor o “tabula rasa”.

De entre las ventajas de la lección magistral cabe señalar que:

- Ahorra tiempo y recursos personales porque puede adaptarse a grupos numerosos, y es tan eficaz como otros métodos para transmitir información, pero no más que ellos⁷²⁸.
- Permite acceder a información compleja mediante su aclaración y simplificación, un acercamiento inicial previo a la profundización y la amplitud por parte del alumno y el acceso a una visión de conjunto.
- Posibilita ordenar ideas base para lecturas posteriores, orientar el estudio, proporcionar una síntesis de los conceptos elementales y sus relaciones, resumir amplias aportaciones, completar experiencias previas, introducir una temática, presentar investigaciones aún no publicadas, transmitir información no disponible, proporcionar coherencia a lo expuesto.
- Puede facilitar el andamiaje.

Los inconvenientes de la lección magistral ya han sido analizados en otro punto de este trabajo, si bien a continuación se presentan de forma sintetizada:

- Depende de la claridad y organización de la exposición para ser eficaz.
- Promueve la adopción de un papel pasivo por parte del alumno, si no se favorece su participación; en este sentido conviene considerar que la actividad de bajo nivel sostenida en el tiempo y sin cambios reduce la concentración.
- Es ineficaz para estimular el pensamiento de orden superior, para asegurar la comprensión o para promover el cambio de actitudes.
- Genera un modelo de profesor que lo sabe todo, en lugar de una persona intelectualmente abierta, curiosa, autocrítica y capaz de admitir ignorancia o indecisión.
- Da a entender que adquirir conocimiento consiste sólo en “saber respuestas”, que éstas están “fuera” de uno mismo y que han de ser memorizadas, en lugar de descubiertas o creadas, con lo que, además, se priva al estudiante de la satisfacción de encontrar respuestas por sí mismo.
- No posibilita el aprendizaje autónomo si se utiliza de forma exclusiva.
- No aporta retroalimentación (ni al alumno ni al docente), en función de cómo se use.
- Se dirige a un inexistente alumno “medio”.
- Plantea una relación asimétrica profesor-alumno.

4.3.4. Aprendizaje basado en problemas

Método que parte del planteamiento de un problema para cuya solución los alumnos no disponen de las herramientas y recursos de afrontamiento necesarios. La presentación del

⁷²⁸ Según estudios: Bligh (1971) y McLeish (1976), descritos en Biggs (2005).

problema es previa al aprendizaje, de forma que los alumnos deben identificar sus necesidades formativas y planificar cómo las cubrirán. Torp y Sage (1998) lo definen como “una experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real. Es un organizador del currículum y también una estrategia de enseñanza, dos procesos complementarios” (en Rodríguez Izquierdo, 2009: 199-200). Por otra parte, y según Barrows y Tamblyn (1980) “es el aprendizaje que se deriva de los procesos de trabajo orientados a la comprensión de un problema o a su resolución” (en Exley y Dennick, 2007: 86).

Por otra parte, según Walton y Matthews (1989) este método posee tres características: organización curricular en torno a problemas en vez de disciplinas, uso de métodos activos basados en el trabajo en pequeño grupo, y en la autonomía y desarrollo de aptitudes de aprendizaje a lo largo de la vida (en Exley y Dennick, 2007).

Las situaciones problema que constituyen el núcleo de este recurso se basan en situaciones complejas del mundo real, se refieren al bien común y se seleccionan entre los más próximos al alumno. Además, se alejan de la resolución mecánica y rutinaria, no suelen estar bien definidos ni delimitados (tal como sucede en la vida real) y están ligados a contextos profesionales que tienen sentido para el alumno. Los problemas exigen a los alumnos reflexionar y tomar decisiones acerca de cuáles son las variables relevantes del mismo, cuáles son las alternativas, qué tareas deberían desarrollar y cómo debería realizarse la evaluación y los ajustes necesarios dentro del proceso de resolución del problema (Benito y Cruz, 2005).

La finalidad de este método no es la adquisición de una solución estandarizada sino el aprendizaje vinculado a las estrategias de afrontamiento y solución de problemas, por lo que se aleja de la aplicación rutinaria de procedimientos estandarizados para la resolución de ejercicios.

Las fases de desarrollo son las siguientes: presentación del problema, análisis del problema, identificación de lagunas de conocimiento, decisión sobre metas de aprendizaje, aprendizaje individual, intercambio de resultados. En cualquier caso, la documentación individual es condición necesaria, así como la confrontación en pequeños grupos del conocimiento elaborado y el análisis de las propuestas y sus implicaciones, lo que implica la cooperación de los alumnos para la realización de un trabajo con cuerpo único.

El papel del docente consiste en diseñar el cuerpo de problemas, proporcionar las condiciones para facilitar el aprendizaje, ayudar a los alumnos a identificar conocimientos previos y necesidades de formación y reflexionar con los alumnos sobre las estrategias que están llevando a cabo, retroalimentar y gestionar el proceso de aprendizaje. En este sentido, asume un rol de apoyo, entrenamiento, seguimiento, guía, tutor y experto y orientador. Por su parte, el alumno debe identificar y evaluar las propias necesidades de aprendizaje, detectar conocimientos previos, desarrollar y contrastar hipótesis, analizar la información, estructurar y planificar su proceso de aprendizaje y retroalimentar su propio proceso.

El aprendizaje basado en problemas se sostiene sobre los siguientes principios pedagógicos:

- Aprendizaje como proceso de solución de problemas, desde la experimentación y la conexión con vida real.

- Colaboración como herramienta de aprendizaje.
- Consideración del alumno como protagonista de su aprendizaje: genera su propia secuencia de trabajo, planifica los recursos, establece sus metas y se autoevalúa.
- Globalización de contenidos.
- Reflexión y solución de problemas como recursos relevantes para el aprendizaje.
- Aprendizaje autodirigido.

De entre sus ventajas y beneficios podemos señalar los siguientes:

- Promueve aprender a aprender.
- Favorece el desarrollo de habilidades de análisis y síntesis de la información
- Permite el desarrollo de actitudes positivas ante los problemas.
- Desarrolla habilidades cognitivas, de socialización y de organización del propio trabajo.
- Facilita la integración del conocimiento.
- Impulsa la propia valía.
- Sitúa la acción en el centro del aprendizaje.
- Enfatiza la comprensión e identificación de problemas.
- Contribuye al desarrollo de aprendizajes independientes y colaborativos.
- Compromete el interés del alumno.
- Acerca al alumno a cuestiones del ámbito profesional.
- Fomenta la toma de decisiones, el juicio crítico y la colaboración.
- Permite identificar las necesidades de aprendizaje.

En relación con sus inconvenientes, debemos señalar que fundamentalmente se refieren a toda una serie de aspectos a tener en cuenta, pues actúan a modo de requisitos:

- Bebe del esfuerzo intelectual por parte del alumno, porque no se le proporciona toda la información necesaria para solucionar el problema.
- Al profesor se le supone la capacidad para activar y combinar los conocimientos y destrezas pertinentes para afrontar los problemas. Se requieren habilidades del profesor para: conocer las estrategias de trabajo con grupos, dinamizarlos, integrar y estimular la reflexión, realizar un adecuado seguimiento para evitar que lo que adquiere el alumno se ajusta a lo que es adecuado.
- Requiere de una labor de concienciación e información a los alumnos sobre el sistema de trabajo.
- Supone una inversión importante para realizar el seguimiento de los alumnos.
- Los alumnos pueden sentirse incómodos dado que se enfrentan al abordaje de un problema sin el conocimiento suficiente para abordarlo.
- Puede generar inseguridad e incertidumbre en el profesor y en los alumnos.
- Existe un cierto riesgo de directividad mediante el cual se transmite la idea de que la solución "pertenece" al profesor.
- Exige confianza en las posibilidades del alumno.

4.3.5. Estudio de casos

Método que supone el análisis intensivo y completo de una situación real con la finalidad de interpretar, conocer, decidir, resolver, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, valorar, posicionarse y, en ocasiones, buscar soluciones eficaces. Implica trabajo individual y en grupo, ambos de vital importancia en el contexto de este método. Por otro lado, hay que considerar un buen caso como aquel que describe un problema o dilema que el alumno tiene que resolver y que sumerge al alumno en situaciones reales en las que debe adoptar una estrategia que posibiliten el abordaje de la situación, de modo que el alumno se posicione frente a él.

El profesor redacta el caso, lo fundamenta teóricamente, guía la discusión y la reflexión y realiza la síntesis final. Además, el docente presenta a los alumnos un caso junto con un guión de trabajo que orienta el proceso de trabajo. Por su parte, en todo momento los alumnos son activos dado que investigan y discuten, proponen y comprueban las hipótesis.

El estudio de casos se sostiene sobre los siguientes principios: aprendizaje activo y experiencial, aprendizaje como construcción y vinculación entre teoría y práctica.

Por otra parte, cabe atender a las ventajas de este método didáctico:

- Es motivador.
- Desarrolla habilidades de análisis y de síntesis así como aquellas vinculadas al manejo y tratamiento de la información y a la resolución de problemas.
- Permite que el contenido sea más significativo para los alumnos.
- Resulta muy versátil.
- Posibilita el trabajo de forma divergente.
- Facilita la comprensión de la aplicación de la teoría.
- Fomenta el desarrollo de competencias sociales.
- Potencia la autoconfianza en tanto que los alumnos generan conocimiento.

Respecto de sus inconvenientes, cabe señalar que no se adapta bien a grupos numerosos y que el docente puede caer en el error de no acoger las aportaciones de los alumnos o deslegitimar sus opiniones y/o anticiparse a las posibles soluciones o argumentaciones.

4.3.6. Contrato de aprendizaje

Acuerdo entre profesor y alumno que compromete al cumplimiento de expectativas de aprendizaje a través de una propuesta de trabajo autónomo. Se establece una relación de contraprestación recíproca profesor-alumno. El contrato de aprendizaje incluye objetivos de aprendizaje, estrategias y recursos, referencias para la autoevaluación y cronograma de tareas y plantea las condiciones en que se realizará la supervisión por parte del docente. Se suele completar con el uso del portafolio⁷²⁹.

⁷²⁹ Definido este instrumento como la "historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación y tutoría, y adopta la

El profesor define objetivos, determina la secuencia de tareas, establece sesiones de revisión, negocia y acuerda, mientras que el alumno planifica su propio itinerario, se autorregula, participa activamente y se autoevalúa a lo largo del proceso.

El contrato de aprendizaje se sostiene sobre el principio de negociación participativa, de creencia en la potencialidad de la persona para gestionar su proceso de aprendizaje, así como en el aprendizaje autodirigido.

Entre las ventajas del contrato de aprendizaje se encuentran las siguientes:

- Promueve el trabajo autónomo y responsable.
- Permite la atención a la diversidad y la individualización del aprendizaje.
- Facilita la adecuación al contexto.
- Fomenta la comunicación profesor alumno.
- Favorece la maduración.
- Desarrolla habilidades organizativas.

Finalmente, respecto de sus inconvenientes hay que tener en cuenta que parte de la necesaria implicación personal por parte del alumno así como que requiere un cierto manejo de habilidades metacognitivas.

4.4. A modo de conclusión

Creemos necesario resumir aquellos elementos que son comunes en los diferentes métodos que acabamos de describir, con la excepción de la lección magistral, (puesto que depende mucho de cómo sea utilizada por el docente y de qué papel se otorgue al alumno y a la gestión de la información), y del contrato de aprendizaje, (puesto que sus posibilidades están sujetas a la definición de las condiciones en que deba tener lugar el trabajo del alumno).

Así, respecto del papel del docente, debe tenerse en cuenta que su función consiste en diseñar las tareas de acuerdo con los objetivos a perseguir, así como proporcionar a los alumnos una estructura coherente y generar de algún modo las condiciones específicas que posibiliten el aprendizaje activo y autónomo. Del mismo modo, deberá dinamizar, asesorar, orientar, monitorizar y retroalimentar el trabajo del alumnado así como su proceso de aprendizaje. En algún caso específico (aprendizaje cooperativo) deberá contribuir a la comprensión del proceso de grupo así como promover la asunción de responsabilidades tanto en la resolución de la actividad como de los conflictos que puedan tener lugar en el seno del grupo.

En relación al papel del alumno cabe señalar que deberá planificar su proceso de aprendizaje, lo cual implica detectar necesidades en relación con la resolución de la tarea, planificar y organizar el trabajo, gestionar información y utilizar estrategias cognitivas de orden superior, con el fin de construir el conocimiento tanto de forma autónoma como de forma colaborativa.

Los principios fundamentales que se encuentran en la base de estas metodologías son los siguientes: aprendizaje activo, cooperación como instrumento al servicio del aprendizaje,

forma de muestras de trabajo del estudiante que sólo alcanzan la realización plena en las escritura reflexiva, la deliberación y la conversación” (Shulman, 1999, en De Miguel, 2006c: 119).

responsabilidad y compromiso con la tarea, aprendizaje como construcción personal del conocimiento, vinculación teoría-práctica, aprendizaje experiencial, autonomía y globalización.

Por otra parte, las ventajas que, de forma generalizada, presentan estos métodos son las siguientes:

- Favorecen la motivación intrínseca.
- Promueven el desarrollo de habilidades interpersonales y de procesos cognitivos de orden superior.
- Incrementan la autonomía.
- Generan redes de aprendizaje y de apoyo.
- Facilitan la construcción de un aprendizaje significativo.
- Promueven la comprensión del proceso de aprendizaje y de los problemas ligados al contexto profesional.
- Permiten superar la fragmentación de contenidos.
- Responsabilizan al alumno de su proceso.
- Contribuyen a generar conocimiento.
- Incrementan la confianza en las propias posibilidades.
- Promueven el autoaprendizaje y la competencia de aprender a aprender.
- Posibilitan un mayor acercamiento al mundo profesional.

Tomando en consideración los principales inconvenientes de los diferentes métodos y, sin duda con el fin de prevenir la aparición de determinadas dificultades, resaltaríamos las siguientes recomendaciones:

- Cabe tener en cuenta en el momento de programar que requieren una mayor dedicación, esfuerzo, implicación y responsabilidad tanto por parte del docente como del alumno.
- Es importante confiar en las posibilidades del alumnado y, por tanto, debemos conocerlas y reconocerlas.
- Conviene detectar sus conocimientos previos así como el nivel de desarrollo de determinadas competencias que resultan esenciales en el uso de los diferentes métodos.
- Resulta necesario considerar que se requiere de cierta motivación inicial para hacer frente a las tareas que se presentan en el contexto de estos métodos y para asumir el esfuerzo intelectual que suponen.
- Sería conveniente preparar al alumno para la asunción del nuevo rol así como prever posibles necesidades a lo largo del proceso.

Finalmente, en el contexto de esta premisa de necesaria renovación de los fundamentos de la educación superior entendemos que si el conocimiento se construye, y está en continua renovación, si el aprendizaje es asimismo un proceso de construcción y de elaboración individual, si el alumno debe ser agente activo de su propio proceso de aprendizaje, si el docente debe ser diseñador y gestor de escenarios pensados para que los alumnos manejen, optimicen y desarrollen sus propios recursos en la búsqueda de un aprendizaje significativo, si la enseñanza se entiende como un proceso orquestado y

orientado a la creación de las mejores condiciones para el aprendizaje autónomo, autorregulado y permanente, si cabe promover la adopción, por parte del estudiante, de un enfoque profundo del aprendizaje, si la metodología constituye el recurso que da marco al aprendizaje y condiciona aspectos tales como la actividad del alumno, el contacto con la realidad profesional y el manejo de habilidades relacionadas con aprender a aprender, y si los métodos didácticos forman y socializan a los alumnos..., puede decirse que la enseñanza superior debe servirse de una metodología activa, gestionada y evaluada por un docente formado e interesado en optimizar las condiciones de aprendizaje que posibiliten que un alumno activo construya su propio aprendizaje utilizando un enfoque profundo. Todo ello presupone la asunción de la función docente en todo su esplendor, lo que implica ligarla a la función investigadora y a procesos de innovación, de los que la formación, fundamentada sobre la reflexión y la revisión de las propias concepciones y prácticas docentes, constituya un recurso y un eje esencial, siempre asumiendo que el docente universitario debe trabajar de forma colegiada, superando la fragmentación de las enseñanzas y de las disciplinas, concibiendo la actuación profesional como punto de origen y partiendo de la definición compartida del modelo de docente que se pretende formar, considerando tal figura desde su vertiente no sólo profesional, sino también personal y social.

5. El aprendizaje cooperativo

“Hay semillas en el desierto que yacen durante años, esperando. Sólo bajo las condiciones adecuadas crecerán y florecerán (...). Lo mismo ocurre con la cooperación. Cada vez que dos sujetos interactúen, el potencial para que cooperen está ahí. Pero sólo bajo ciertas condiciones la cooperación realmente tendrá lugar” (Johnson, Johnson y Smith, 1998: 29).

En este capítulo realizamos una síntesis de las bases y los fundamentos del aprendizaje cooperativo como método didáctico de elección en el contexto de la educación superior y como recurso potencial para desarrollar una enseñanza centrada en el alumno y orientada a promover el cambio conceptual en la formación de maestros. Destacamos esto por cuanto contemplamos no sólo las posibilidades instrumentales de este método, sino fundamentalmente sus posibilidades formativas, que resaltaremos a lo largo de este capítulo, y que se refieren tanto al conjunto de valores y estrategias implícitas en los procesos de cooperación, como al hecho de que el método didáctico seleccionado podría ser utilizado por los futuros maestros en sus aulas⁷³⁰ y en sus centros, como elemento natural de los necesarios procesos de comunicación, coordinación, colaboración y apoyo mutuo que entendemos deberían orientar la práctica docente, en todas sus etapas.

Acerca de la relevancia del método, cuestión que abordaremos en el presente capítulo, Slavin (1999: 74) considera que “el aprendizaje cooperativo es uno de los mayores éxitos en la historia de la innovación educativa”⁷³¹, y señala que pese a que ahora no es considerada una innovación, lo era en la década de los setenta del siglo pasado; por su parte, Johnson, Johnson y Smith (1998: 28) señalan que “el poder del aprendizaje cooperativo reside en la interrelación entre su teoría, su investigación y su práctica”. Como apunte, cabe señalar que en los últimos 195 años se han desarrollado más de 685 estudios, conducidos por una variedad de investigadores (Johnson y Johnson, 2014), y se ha afirmado que “la investigación en cooperación tiene validez y generalización poco común en la literatura educativa” (Johnson y Johnson, 2004: 42). En España, son diversos los autores que han impulsado el estudio del aprendizaje cooperativo gracias a sus investigaciones, experiencias y revisiones, y que apuestan por su utilización en las aulas, como Coll, Durán, Echeíta, Lobato, Ovejero, Pujolàs⁷³², Rué, Santos Rego, o Serrano entre otros. Respecto del contexto que nos

⁷³⁰ El resto de métodos didácticos que hemos revisado en el anterior capítulo se alejan a nuestro entender de la metodología que podría utilizarse en aulas de educación infantil (especialmente la lección magistral, el aprendizaje basado en problemas o el estudio de casos), si bien algunos de ellos contienen elementos o se asemejan a algunas de las metodologías que se utilizan habitualmente en esta etapa (proyectos, por ejemplo).

⁷³¹ Santos Rego (1999) señala que es justificada la afirmación dado que en la literatura científica lleva presente cuarenta años.

⁷³² El GRAD (Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad de la Universidad de Vic) ha llevado a cabo un programa de formación y asesoramiento para docentes (*Cooperar para Aprender, Aprender a Cooperar*) con el fin de contribuir a que los docentes diseñen, implementen y evalúen procesos cooperativos en sus aulas, y sus contenidos se centran en el papel de la cohesión de grupo, en el trabajo en equipo como recurso para la enseñanza y en el trabajo en equipo como recurso a enseñar (Lago, Pujolàs y Naranjo, 2011).

concierno, se ha dicho que “la aplicación de una metodología cooperativa a las aulas universitarias es un hecho consumado y su profusa implementación abarca todas las áreas del currículo” (Serrano y Pons, 2013: 362). Es más, siguiendo a Camilli, López Gómez y Barceló (2012: 89), “su puesta en práctica en nuestro país comienza a dibujarse con una mayor rigurosidad en los diseños metodológicos empleados, lo que ha permitido su difusión y, a la vez, el interés por dar a conocer en otros espacios lo que se está haciendo desde universidades españolas”. Sin embargo, algunos autores han señalado que “se hace necesario, desde nuestro punto de vista, configurar espacios, recursos, medios y horarios para adaptar a la Universidad la metodología del aprendizaje cooperativo” (León y Latas, 2006: 275), siendo en nuestra opinión la formación de maestros un contexto idóneo, pertinente y relevante a tal fin.

En cualquier caso, debemos reiterar, una vez más, la importancia de considerar la formación del profesorado⁷³³, no sólo por las razones argüidas en el segundo capítulo de este trabajo, sino porque tal como se ha señalado, “el problema de desarrollar una enseñanza basada en pequeños grupos depende tanto del entrenamiento de los alumnos como de los docentes” (Stenhouse, 1971 citado por Brown y Atkins, 1988: 50). Tengamos en cuenta, como muestra, algunos de los riesgos que podrían derivarse de una inadecuada implementación del aprendizaje cooperativo; por un lado, se ha resaltado que “pese a la fuerza potencial de la enseñanza en pequeños grupos para el desarrollo de habilidades de pensamiento y discusión, hay una serie de estudios que muestran que la enseñanza en pequeños grupos está dominada por el habla del docente y por bajos niveles de pensamiento” (Brown y Atkins, 1988: 52-53), de modo que ello limitaría la consecución de buena parte de los beneficios esperados mediante la cooperación, y por otro lado, siguiendo a Rué (1998), podría decirse que si los alumnos no comprenden lo que deben hacer, si desconocen los criterios de referencia de su trabajo, si logran trabajar sin que lo haga el resto de sus compañeros de grupo, si no perciben actuaciones complementarias o consignas que la animen o si no poseen una organización interna bien definida, van a depender constantemente del docente para cualquier duda o conflicto, algo que reforzaría, por otra parte, la idea de que no es posible llevar a cabo el aprendizaje cooperativo en el aula. Debemos considerar, por otro lado, que el uso inapropiado de los métodos de aprendizaje cooperativo (básicamente emplazando a los alumnos a trabajar juntos en grupos) puede generar fracaso y frustración (Slavin, 1989a). En todo caso, en opinión de Johnson y Johnson (2009a: 373) dicha formación “debería enfatizar la comprensión conceptual de la naturaleza del aprendizaje cooperativo y los elementos básicos que hacen que funcione”. Se trata, pues, de una formación que supera los límites de la adquisición instrumental de pautas y estrategias.

Asimismo, es conveniente señalar que el creciente interés por el aprendizaje cooperativo⁷³⁴ estriba en sus múltiples efectos y aportaciones, que analizaremos en su

⁷³³ Serrano y Pons (2013) describen una experiencia de formación en la Universidad Autónoma de Baja California llevada a cabo con 60 profesores universitarios de diferentes titulaciones y que se desarrolló durante un trimestre a razón de una sesión de tres horas semanales por semana. Los autores refieren buenos resultados a nivel de capacitación de los participantes para diseñar entornos cooperativos.

⁷³⁴ Damon y Phelps (1989) les resulta sorprendente el hecho de que el aprendizaje entre iguales haya sido considerado y aceptado como propuesta de trabajo en las aulas por cuanto se aleja de la

momento. Sin embargo, no se ha implementado de forma proporcional al conocimiento que se tiene de sus beneficios⁷³⁵ (por ejemplo, Rich, 1990; Rué, 1998; Santos Rego, 1999). A este respecto, Slavin (1983, en León et al., 2011) mantiene que, pese a las evidencias halladas, la investigación teórica ha evolucionado de forma más rápida que la aplicación práctica en cuanto al aprendizaje cooperativo se refiere, y Johnson (1981) lamenta que la cooperación sea una variable tremendamente relegada en educación, a favor de las interacciones docente-alumno en el contexto de estructuras de corte competitivo o individualista, que sin duda han ejercido una fuerte influencia en las formas de enseñanza. En este sentido, se ha afirmado que “la idea del aprendizaje como un proceso social y colaborativo no se acomoda con facilidad en nuestro sistema educativo occidental, tradicionalmente competitivo, con su insistencia en el desapego y la distancia, sobre todo para los académicos de la enseñanza superior” (Brockbank y McGill, 2008: 168), y quizá por ello se haya asumido de un modo u otro que “las propuestas de trabajo cooperativo (...) se encuentran asociadas a las propuestas renovadoras de la enseñanza, a la tradición de la escuela activa y de formación integral de las personas” (Solé, 1997: 50).

Las posibles explicaciones a este fenómeno son diversas, y serán brevemente reseñadas. En primer lugar, uno de los posibles motivos podría hallarse en las creencias que el profesorado puede sostener acerca de esta metodología. En este sentido, Rich⁷³⁶ (1990) considera que parte del fracaso⁷³⁷ en la implementación del aprendizaje cooperativo podría explicarse por la discrepancia entre las creencias de los docentes acerca de la cooperación y su percepción del aprendizaje cooperativo⁷³⁸. Este autor sugiere que el aprendizaje

tradicional enseñanza centrada en el adulto; una enseñanza, ya lo hemos comentado, muy arraigada en la Universidad.

⁷³⁵ Johnson y Johnson (2014) señalan cuatro retos del siglo XXI que, en su opinión, hacen necesaria la adquisición de una serie de habilidades en entornos cooperativos, y que resumimos de la forma más breve posible: a) la interdependencia global, que se manifiesta en los planos tecnológico, económico, ecológico y político y que afecta a individuos, comunidades, organizaciones y países requiere que se coordinen los esfuerzos que permitan manejar tanto los efectos positivos como negativos de esa interdependencia; b) el crecimiento de la democracia a lo largo del planeta requiere que la escuela forme ciudadanos capaces de participar de entornos caracterizados, políticamente hablando, por la participación y la toma de decisiones; c) la necesidad de emprendedores creativos, que permitirá el crecimiento y desarrollo de las sociedades, y d) los cambios en las relaciones interpersonales, que devienen más intensas y se diversifican.

⁷³⁶ Sus premisas no parten de estudios empíricos, sino de su experiencia en la formación de docentes. El autor recoge, de hecho, una pregunta muy gráfica realizada por un sujeto que participaba en uno de los talleres: “¿por qué coger tiempo valioso de las clases que debería destinarse al aprendizaje y usarlo para propósitos sociales? Ya hay programas especiales para ello” (Rich, 1990: 84). El autor resalta que esta pregunta se formuló incluso habiéndose resaltado los beneficios del aprendizaje cooperativo en el ámbito académico.

⁷³⁷ Rich (1990) señala que este fracaso no es producto de no vender bien la estrategia, y de hecho sostiene que miles de docentes han participado en programas de formación para la implementación del aprendizaje cooperativo en las aulas. Este mismo autor dibuja el patrón típico de un proyecto para implementar el aprendizaje cooperativo, que sería el siguiente: se inicia por parte de un investigador u otra figura educativa externa a la escuela, se desarrollan procesos controlados en un determinado número de escuelas, se realizan evaluaciones más o menos formales se toman decisiones más o menos conscientes por parte del personal educativo del centro, para abandonar el uso sistemático del aprendizaje cooperativo.

⁷³⁸ Este autor presenta los cuatro posibles grados de congruencia que pueden existir, y que derivan de dos variables: por un lado, de las creencias acerca de las metas de la escuela (social versus académica) y por otro lado, de las creencias acerca del origen del conocimiento (social versus transmitido). A mayor congruencia entre la creencia de que la escuela debe alentar la consecución

cooperativo es visto por los docentes como un método que prioriza las metas sociales y personales por encima de las académicas, por lo que sería incongruente con la misión atribuida a la escuela⁷³⁹: en el currículum manifiesto, las metas académicas priman por encima de las sociales o personales y muchos docentes, señala Rich (1990), comparten este posicionamiento, pues para ellos, la razón de ser de las escuelas es la adquisición de conocimiento⁷⁴⁰, lo cual genera una cierta resistencia al cambio, especialmente si la iniciativa corre a cargo de la Administración Educativa y si la participación de los docentes es mínima.

Por su parte, Rué (1998) amplía el foco hasta situar los motivos en la cultura pedagógica vigente⁷⁴¹, enraizada en nuestro sistema educativo, fundamentalmente selectivo⁷⁴², que ensalza valores como el esfuerzo estrictamente personal o el control externo igualitario del aprendizaje del alumno y, aunque “las características de esta tónica selectiva han ido mudando” (Rué, 1998: 22), se mantienen prácticas como la clasificación académica del alumnado, la evaluación externa o la ausencia de procesos evaluadores sobre la práctica de aula y sus beneficios; de este modo, resulta que “todo ello conlleva un determinado modelo de relación social, en el trabajo o el aula, por parte del profesorado y de los alumnos, un modelo considerado natural por prácticamente todo el mundo, en el cual las interacciones en actividades de tipo cooperativo pueden ser elementos disfuncionales” (Rué, 1998: 22), pues se interpreta que se pierde tiempo, que no hay control sobre el grupo, que los alumnos no saben cómo trabajar o que es difícil de evaluar⁷⁴³. Más aún, los modelos didácticos y organizativos inspirados en las teorías de corte conductista han sobredimensionado, en opinión del propio Rué (1998), el papel del docente en el proceso de intercambio didáctico así como han favorecido la estandarización tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como

de metas sociales y personales y la creencia de que el conocimiento se adquiere en procesos de interacción, mayor posibilidad de que se implemente el aprendizaje cooperativo.

⁷³⁹ A este respecto, Rué (1998: 17) señala que “el propósito de la educación en el medio escolar ha sido siempre, a grandes rasgos, propiciar en los sujetos escolarizados la interiorización personal de un determinado conjunto de valores. Sólo que las sociedades son heterogéneas, los valores no son unívocos y sufren transformaciones. De ahí que los procesos educativos sean cambiantes en diversos sentidos: en los valores perseguidos y desarrollados en diferentes momentos históricos, en los contenidos específicos que los concretan, en los procesos didácticos y relacionales que tienen lugar en las aulas y en los centros, e incluso en el tipo o modalidad misma de los aprendizajes pretendidos”. Este autor recurre a diversas aportaciones, que incluyen a Piaget o Bruner, para ofrecer una visión distinta de los fines de la escuela, es decir, una que huye del reduccionismo materializado en las metas académicas.

⁷⁴⁰ Esta idea acaba por transmitirse a sus alumnos, tal como señala el autor. Este aspecto lo constatamos en nuestras aulas: nuestros propios alumnos, al comenzar la carrera, ya poseen sus propias creencias acerca de la educación, como bien señalara Pajares (1992), y por lo general, éstas son consistentes con la realidad educativa que han vivido.

⁷⁴¹ De hecho, se ha señalado que “la actual cultura organizativa de la escuela no incorpora, sino que en realidad genera concepciones y conductas profesionales de carácter conductista a partir de las modalidades organizativas que regulan las prácticas escolares” (Rué, 1998: 48).

⁷⁴² Esto significa que únicamente los sujetos que tienen un entorno que les proporciona apoyo en todos aquellos procesos que la escuela no desarrolla con plenitud progresan de un modo más seguro (Rué, 1998).

⁷⁴³ Es relativamente curioso el hecho que en un curso de formación sobre la cooperación en el aula que impartimos a maestros en activo, escucháramos exactamente las mismas argumentaciones que las señaladas por Rué (1998), lo cual nos hace pensar en la extensión de determinadas creencias, así como en la importancia de conocer su origen, que sospechamos se vincula a la socialización del docente en prácticas educativas que se reproducen en bucle, pues entendemos que sólo desde allí podremos avanzar en la comprensión de este método didáctico.

del control del rendimiento académico, aislando socialmente al alumno en su proceso de aprendizaje; con todo ello se instaura en la conciencia colectiva la idea de que el aprendizaje es un proceso individual que tiene lugar aisladamente de los demás y con un referente único centrado en la figura del adulto que ignora la relevancia y la complejidad de los procesos comunicativos y sociales así como sus efectos en los sujetos. Para Johnson, Johnson y Smith (1998), las causas también se encuentran enraizadas en la cultura educativa imperante y en el sistema de recompensas de la sociedad, fundamentadas en el esfuerzo individual y en la competición, algo que asimismo entronca con los motivos sostenidos por Pujolàs (2004), para quien la raíz estaría en la inercia que lleva a reproducir un modelo de enseñanza tradicional, algo parece alimentarse de la falta de formación pedagógica así como de experiencias educativas generalizables.

Asimismo, Palincsar, Stevens y Gavelek (1989: 42) ponen de relieve que “las creencias que los docentes sostienen acerca de la naturaleza del conocimiento y acerca del proceso de adquisición del conocimiento juegan un papel poderoso en la determinación del diseño y el resultado de la implementación del aprendizaje colaborativo en las aulas”⁷⁴⁴, lo que significa que estos autores sitúan en las creencias epistemológicas de los docentes (de las que ya hemos hablado en un capítulo anterior) el origen de las incongruencias entre las metas de la escuela y el aprendizaje cooperativo (Rich, 1990). Por otro lado, parece ser que parte de la clave para la aplicación del aprendizaje cooperativo en las aulas estaría en la posibilidad de que se obtengan resultados; así, Guskey (1986) señala que “cuando los docentes ven que un nuevo programa o innovación consigue resultados de aprendizaje en la aulas (...) entonces y quizá sólo entonces, pueda tener lugar un cambio significativo en sus creencias y actitudes”⁷⁴⁵.

En clara sintonía con un análisis crítico de estos condicionantes, Sapon-Shevin y Schniedewind (1989) lamentan que en algunos casos se simplifique la visión del aprendizaje cooperativo con vistas a lograr un mejor encaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo, facilitándose en cierta manera su “venta”, pero sacrificando parte del potencial de la cooperación en el aula⁷⁴⁶. Con la clara intención de alterar esta tendencia, las autoras señalan que “en lugar de asumir que los docentes sólo van a ‘invertir’ en algo que no es demasiado desafiante o diferente de lo que ellos hacen, necesitamos confiar en que los docentes están realmente interesados y son capaces de reflexionar acerca de la práctica de aula y la consistencia entre sus metas a largo plazo y sus métodos –y animan esa reflexividad. Al hacerlo, podemos promover el aprendizaje cooperativo *no* porque se parece a nuestras formas habituales de enseñar, sino precisamente porque es tan *diferente* de ellas”⁷⁴⁷

⁷⁴⁴ Nótese que estos autores utilizan el término colaborativo, y no cooperativo. Más adelante abordaremos esta cuestión terminológica que, en todo caso, no parece ser excesivamente relevante en este contexto, pues los autores se refieren a “situaciones en las que dos o más alumnos comparten responsabilidad y experiencia en el logro de resultados de aprendizaje” (Palincsar, Stevens y Gavelek, 1989: 43).

⁷⁴⁵ Slavin (1977) ya apuntaba en esta línea cuando afirmaba que las innovaciones educativas tienen que vender sus méritos de modo similar a como las innovaciones industriales deben incrementar la producción.

⁷⁴⁶ A este respecto, se ha dicho que ubicar a los alumnos en grupos y pedirles que trabajen juntos no produce por sí mismo cooperación ni repercute positivamente en los resultados académicos (Johnson y Johnson, 1989) ni sociales (Allport 1954; 1962 en Goikoetxea y Pascual, 2002).

⁷⁴⁷ Las comillas y cursivas son de las autoras.

(Sapon-Shevin y Schniedewind, 1989: 65). En definitiva, proponen aprovechar los rasgos y valores del aprendizaje cooperativo para plantearse la forma de enseñar y de organizar el aula y lograr, de este modo, que las escuelas sean cooperativas, así como conformar una sociedad en la que las personas trabajan juntas por fines compartidos y equitativos. De acuerdo con este planteamiento de esfuerzo y compromiso, Rué (1998: 41) sostiene que la cooperación debe ser construida, pues “no es algo que se dé naturalmente, por lo menos atendiendo a cómo se halla configurado nuestro modelo de escuela. Debe articularse en el conjunto de actividades que realizan o pueden realizar los alumnos, en el contexto de la organización de los aprendizajes y las relaciones sociales en el aula”.

Finalmente, otra de las posibles causas respecto de la escasa aplicación de este método en las aulas radicaría, para Slavin (1991b), en la preocupación de los padres o de los docentes respecto de que pueda producirse un aprendizaje mejor de los alumnos menos competentes a costa de los más competentes, aunque a este respecto parece que las evidencias de los estudios señalan que el aprendizaje cooperativo beneficia a todos los alumnos. En este sentido, la formación inicial de maestros debería encaminarse, sin duda, a posibilitar la adquisición y desarrollo de competencias que permitan el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje heterogéneos, enriquecidos y diversos, que huyan del planteamiento homogeneizador que tanto ha caracterizado la enseñanza.

En otro orden de cosas, cabe tener en cuenta una cuestión relacionada con la puesta en marcha de este método, y es que, siguiendo a Rué (1998), desde la perspectiva de los alumnos, el aprendizaje cooperativo compite con el resto de actividades, por ejemplo, con actividades individuales y de control externo, o bien con situaciones competitivas que generan rechazo hacia determinados compañeros o que conducen a conductas inadecuadas en el seno de los grupos. Una vez más debemos recurrir al argumento de la coherencia didáctica y de estilo que debe partir, necesariamente, de una comprensión de la complejidad inherente al método, que atiende no sólo a cuestiones de tipo técnico, sino sociales, relacionales, afectivas u organizacionales. Asimismo, señala el mismo Rué (1998), en ocasiones se posee una concepción ingenua desde la cual solo se esperan beneficios y se desean resultados positivos de forma rápida; en este sentido cabe tener en cuenta que el trabajo colectivo no siempre da sus frutos de forma inmediata, sino que se puede manifestar con posterioridad (Perret-Clermont, 1979 en Coll, 1984).

Sea como fuere, entendemos que en el futuro se tratará de analizar las posibles barreras de los contextos particulares con el fin de asegurar el éxito de las iniciativas metodológicas fundamentadas en la cooperación, si bien entendemos que todos los motivos aquí citados podrían encontrarse presentes en la mayor parte de centros educativos o contextos universitarios, a tenor de lo que hemos estado analizando en este trabajo. Sólo un adecuado análisis de creencias del profesorado así como del resto de recursos docentes disponibles, y un trabajo compartido y colegiado podría asegurar mínimamente el mantenimiento de las iniciativas metodológicas sostenidas en procesos de cooperación, siempre planteadas desde la lógica de la adecuación a situaciones particulares que consideran contexto, profesorado y alumnado.

Llegados a este punto, entendemos que es importante justificar el porqué de la elección de este método didáctico en particular; una elección que ha sido fundamentada desde perspectivas diversas, y que desarrollamos de forma breve a continuación. La

naturaleza de los motivos a los que aludimos remite a la presencia de la cooperación en los planes de estudios universitarios⁷⁴⁸, al aprendizaje basado en competencias, a los beneficios de la estrategia, entre los que se encuentra el desarrollo de actitudes y la adquisición de valores y a la coherencia entre contenidos y métodos de enseñanza en el contexto de la formación de maestros⁷⁴⁹.

Respecto de la primera cuestión, siguiendo a García García y Cotrina (2012), el aprendizaje cooperativo ha ganado importancia en los planes de estudio universitarios⁷⁵⁰, tanto como contenido⁷⁵¹ como competencia⁷⁵², y con este propósito hemos recurrido a la revisión de la Orden ECI 3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, del Libro Blanco⁷⁵³ del título del Grado en Magisterio de la ANECA y del plan de estudios del Grado en Educación Infantil de la *Universitat de les Illes Balears* en el que se enmarca nuestro trabajo, y en todos ellos hemos encontrado referencias explícitas y directas a la cooperación⁷⁵⁴.

Entendemos que tres competencias que figuran en la Orden ECI mantienen más o menos relación directa con el uso de la cooperación en el aula:

⁷⁴⁸ Brown y Atkins (1988: 56) señalan las tres funciones básicas de la enseñanza en pequeños grupos: a) desarrollar estrategias de comunicación (escuchar, explicar, cuestionar, responder), b) desarrollar competencias intelectuales (analizar, razonar, relaciona, valorar, sintetizar, pensar de forma crítica, diseñar, resolver problemas, etc.), y c) desarrollar la propia personalidad (autoconfianza, conocimiento de los demás, autoestima, etc.).

⁷⁴⁹ Por otra parte, podríamos asimismo reseñar los relativos a nuestro propio desarrollo como docentes universitarios. En este sentido, León y Latas (2007) recogen la propuesta de Valcárcel (2003) para la construcción del perfil profesional del profesorado, que hace referencia a competencias sociales que le permitan cooperar, trabajar en equipo, y favorecer la formación de los alumnos en ese ámbito.

⁷⁵⁰ Y, sin duda, lo han hecho también en las leyes educativas referidas a las etapas previas. Por ejemplo, Fraile (2007) sostiene que en las políticas educativas españolas el trabajo cooperativo ya se mencionaba en la Ley General de Educación de 1970, y que ha seguido presente en la LOGSE, la LOCE y la LOE. Por desgracia, la LOMCE se desmarca de esta tendencia.

⁷⁵¹ El aprendizaje cooperativo constituye, de hecho, contenido de la asignatura en la que se ha enmarcado nuestra experiencia.

⁷⁵² De hecho, estos autores señalan que este interés no se centra exclusivamente en áreas vinculadas a la atención a la diversidad, lo que da muestras del reconocimiento explícito del valor que se está otorgando a la cooperación en los planes de estudio de Educación. Por otra parte, la inclusión de las competencias en LOE supuso su inclusión como contenido en los planes de estudio, siendo necesario no sólo que los alumnos comprendieran cuál era su naturaleza y sentido sino que desarrollaran formas de enseñanza que posibilitasen su desarrollo. En este sentido, Pujolàs (2012) nos recuerda que para la adquisición de algunas de ellas se requiere una estructura cooperativa en el aula, ya que difícilmente podrán adquirirse algunas de ellas haciendo uso exclusivo de estructuras individuales y/o competitivas.

⁷⁵³ Los Libros Blancos se elaboraron “para identificar las necesidades sociales a las que los titulados deben dar respuesta eficaz y pertinente, definir los perfiles profesionales y académicos en términos de competencias genéricas y específicas, traducir los perfiles a diseños curriculares (...) y por último determinar los procedimientos para garantizar la calidad de todo el proceso” (Cruz, 2003a: 194). En este sentido, han constituido los referentes para el diseño de los planes de estudio si bien Goñi (2005), sin ir más lejos, considera que deberían considerarse de forma crítica y no prescriptiva.

⁷⁵⁴ Algunos de los elementos seleccionados podrían vincularse con otros métodos didácticos; otros, en cambio, sí serían propios de la cooperación.

1. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
2. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.
3. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

Respecto del Libro Blanco de la ANECA, dentro del apartado de competencias generales se incluyen diversas competencias vinculadas con el aprendizaje cooperativo; específicamente, en las competencias instrumentales se incluyen la capacidad de organización y planificación, la comunicación oral y escrita, la capacidad de gestión de la información, la resolución de problemas, y la toma de decisiones; en las competencias personales, más directamente ligadas al establecimiento de dinámicas de enseñanza cooperativas, encontramos el trabajo en equipo, las habilidades en las relaciones interpersonales, el razonamiento crítico y el compromiso ético, y en las competencias sistémicas se incluyen el aprendizaje autónomo, la iniciativa y el espíritu emprendedor. En la sección dedicada a las competencias específicas se refieren la capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular⁷⁵⁵; la capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional; la capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias; la capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa, y la capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.

Finalmente, en el plan de estudios del Grado en Educación Infantil de la *Universitat de les Illes Balears*, se incluyen la capacidad para adquirir estrategias para el trabajo colaborativo desarrollando actitudes de respeto a la pluralidad de perspectivas, el contraste de opiniones y el respeto a la diversidad (saber ser) y la capacidad en la adquisición de estrategias para el aprendizaje autónomo y colaborativo (saber hacer), ambas en el conjunto de competencias generales de la titulación.

Asimismo, y entroncando con el segundo motivo, creemos haber destacado a lo largo y ancho de este trabajo la idea de que las competencias en general, y en particular las aquí destacadas, vinculadas a la cooperación⁷⁵⁶, no se adquieren y desarrollan desde procesos de

⁷⁵⁵ Destacamos esta competencia dado que la interacción constituye un elemento esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

⁷⁵⁶ Por cierto, en el informe Tuning, ya citado, se señala que las competencias interpersonales hacen referencia a “las capacidades *individuales* para expresar los propios sentimientos, habilidades, críticas y de autocrítica. Las destrezas sociales relacionadas con la capacidad de trabajo en equipo o la expresión de compromiso social o ético” (González y Wagenaar 2003, citados por Escalona y Loscertales, 2005: 43); nos llama la atención el hecho de que no se explicita el componente de cooperación, que entendemos se da por supuesto. Por otro lado, Escalona y Loscertales (2005)

enseñanza centrados en el docente y orientados a la transmisión⁷⁵⁷. El aprendizaje cooperativo es uno de los métodos incompatibles con un tipo de enseñanza transmisiva y mecánica. En este sentido, compartimos la siguiente reflexión realizada por Pérez Gómez (2007): “la cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo, requiere también sentido del conjunto, organización de las tareas compartidas, argumentación y defensa de las propias ideas, búsqueda de alternativas y sentido de la síntesis, de la confluencia de aportaciones. El trabajo cooperativo es una competencia compleja que hay que aprender con la práctica” (citado por García García y Cotrina, 2012: 410). Ello remite, una vez más, al tipo de tareas, que deberían ser ricas en retos y propuestas, y al papel otorgado al alumno en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje que, sin duda, ofrecen una visión elaborada de lo que supone la cooperación.

Por otra parte, Johnson y Johnson (1989) señalan que la competencia técnica sin la competencia interpersonal no puede asegurar el éxito en el desarrollo de la carrera profesional, y nosotros matizamos que esta premisa es indiscutible en el contexto educativo, de naturaleza interactiva, en el que es imprescindible compartir ideas, trabajar juntos por proyectos compartidos, resolver problemas complejos para los que cabrá pedir y proporcionar ayuda, coordinarse para adoptar y asumir pautas coherentes de actuación, etc. En este sentido, los maestros se integrarán el día de mañana en equipos de trabajo en los que “la colaboración y el trabajo conjunto serán capitales para dar una respuesta pedagógica adecuada” (Andreu, Sanz y Serrat, 2009: 124), una respuesta pedagógica que debe contribuir al proceso de crecimiento, desarrollo, maduración y aprendizaje de los alumnos y que se concreta fundamentalmente en procesos sociales y comunicativos.

Respecto de otro género de razones por las cuales hemos decidido introducir el aprendizaje cooperativo en nuestras dinámicas docentes, cabe atender a los beneficios de esta estrategia metodológica, que a nuestro entender apuntan a una doble dimensión: por un lado, a la metodología y el clima de aula y por otro al proceso y los resultados de aprendizaje. En relación a la primera dimensión, se ha dicho que “las situaciones de aprendizaje cooperativo son más dinámicas, atractivas y divertidas, otorgan al alumno más responsabilidad y poder sobre el aprendizaje, aumentan la percepción de autonomía⁷⁵⁸ y la

apuntan que en el Proyecto Tuning se señala, por una parte, que esta competencia es una de las más valoradas por empresarios y graduados y, por otra parte, que su nivel de adquisición es bajo. En el estudio realizado por estas autoras se puso de manifiesto que los alumnos perciben en sí mismos las fortalezas y debilidades que detectan en ellos los profesores, que algunos componentes de la competencia parecen ser independientes del ciclo en el que se encuentre el alumno (es decir, que no parecen mejorar con la progresión académica o que no se perciben como mejores los alumnos de los últimos cursos), así como que los alumnos advierten del desfase que, al respecto de esta competencia, existe entre la formación y el mundo laboral.

⁷⁵⁷ Puesto que ya hemos analizado el papel de las competencias en los planes de estudios, no ahondamos de nuevo en la cuestión, simplemente nos limitamos a recordar que las competencias suponen capacidad manifiesta (Villa, 2004) y por tanto, requieren del diseño de situaciones complejas que permitan al alumno desplegar un repertorio diverso e integrado de recursos así como conocer mejor tal repertorio y regular su actuación en tales situaciones.

⁷⁵⁸ Entendemos que el desarrollo de la autonomía no depende de la realización en exclusiva de actividades individuales, sino que su desarrollo puede tener lugar en el seno de un grupo cooperativo.

competencia percibida. Además, mejoran la calidad de las estrategias de aprendizaje, desarrollan estrategias de procesamiento de la información, favorecen el pensamiento crítico y constructivo, a la vez que favorecen la capacidad de comunicación y expresión” (Solsona, 1999 en León et al., 2011: 722).

En relación a la segunda dimensión, en la que nos detendremos más adelante, señalamos brevemente que, por ejemplo, Johnson y Johnson (1987) mantienen que los alumnos experimentan sentimientos de pertinencia, aceptación y apoyo, trabajando a la par las habilidades sociales necesarias para desenvolverse en contextos interpersonales, así como que los alumnos se vuelven más sensibles a aquello que los demás esperan de ellos y aprenden a responder a estas expectativas (en Ovejero, 1990). En este mismo contexto, para Serrano y González-Herrero (1996) la cooperación constituye una de las claves para la mejora de las relaciones sociales así como del progreso y crecimiento de los sujetos, y fundamentando esta premisa, Johnson, et al. (1984) señalan que “existe una relación directa entre las exigencias de las escuelas para que los estudiantes trabajen solos, sin interactuar con los demás, y el número de adultos en nuestra sociedad que no tienen competencia cooperativa e interpersonal” (en Ovejero, 1990: 257). Esta necesidad tampoco admite discusión para Kagan (1985), quien considera que “la necesidad de instituir en las escuelas unas experiencias de socialización cooperativas y prosociales es obvia si examinamos el actual vacío de socialización, las consecuencias negativas de ese vacío y las necesidades económicas y sociales” (citado por Ovejero, 1990: 254). Parece clara la necesidad de considerar esta dimensión; así, para Johnson y Johnson (2004) niños, adolescentes y adultos necesitan conocer, desarrollar y utilizar habilidades interpersonales con el fin de “establecer y mantener relaciones saludables y manejar emociones, internalizar las actitudes y valores prosociales necesarios para establecer metas positivas, tomar decisiones responsables y resolver problemas, ser parte de una comunidad cooperativa (...), resolver conflictos de modo constructivo más que destructivo e internalizar valores cívicos más que antisociales” (Johnson y Johnson, 2004: 41). Es más, para autores como Slavin, son este tipo de beneficios los que “hacen que la investigación en la efectividad de las estructuras cooperativas sea importante, quizá imperativa” (Slavin, 1977: 645).

Siguiendo con la cuestión de los beneficios pero en un contexto más próximo, en concreto en la formación de maestros, hemos revisado algunas experiencias de enseñanza en la Universidad fundamentadas en la cooperación, y que a nuestro entender obtienen resultados y conclusiones esperanzadoras. Por ejemplo, una investigación⁷⁵⁹ desarrollada en la Universidad de Jaén (Pegajalar y Colmenero, 2013) dejó entrever que, tras una experiencia educativa fundamentada en el aprendizaje cooperativo, la mayor parte del alumnado se mostró satisfecho con la metodología utilizada, y en concreto, mostró que había facilitado la comprensión de contenidos, había potenciado su capacidad para discutir información, así como su capacidad de síntesis y de expresión oral y escrita, y había despertado su interés por resolver dudas así como por los contenidos. Tal como señalan las autoras, esta

⁷⁵⁹ Contó con una muestra de 416 alumnos de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria y se utilizó un instrumento, el Cuestionario de Evaluación sobre Aprendizaje Cooperativo en Ámbitos Universitarios, dirigido a conocer la percepción del alumno acerca de la planificación realizada por el docente, la puesta en marcha y la repercusión de las estrategias basadas en la cooperación y la satisfacción del alumnado con la metodología desarrollada.

percepción positiva coincide con los hallazgos de otras investigaciones; en concreto destacan que Pinto (2010) encontró que los alumnos valoran de forma positiva el dinamismo de las clases, la posibilidad de alcanzar conclusiones propias tras compartir conocimientos con sus iguales así como el desarrollo de habilidades interpersonales. Otro trabajo desarrollado en la Universidad de Oviedo⁷⁶⁰ (Fernández Río et al., 2014) encontró relaciones entre el uso del aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica y la percepción de la competencia, los niveles de motivación intrínseca, la regulación identificada e introproyectada, o la percepción del esfuerzo.

Del mismo modo, y también en el ámbito de los beneficios de este método didáctico, cabe destacar el hecho de que encierra una serie de valores relevantes a nivel educativo, y que destacan diversos autores. A este respecto, Gozávez et al. (2011: 189) sostienen que “la cooperación reclama unas disposiciones o actitudes que tienen que ver directamente con el fenómeno de la moralidad, como son el trato justo, el bien común, la equidad, la ayuda mutua y la igualdad en dignidad de todos a pesar de las diferencias en intereses o capacidades”. Para estos autores, la cooperación se asocia con valores como la solidaridad, el respeto, la igualdad, el diálogo y la libertad, y para nosotros, estos valores son esenciales en la formación de maestros. Estos valores, en nuestra opinión, remiten inevitablemente a la socialización⁷⁶¹ no sólo del alumnado, sino también del propio profesorado, y tal es la relevancia de esta cuestión, que Gozávez et al. (2011) señalan que el aprendizaje cooperativo es una metodología en sintonía con los presupuestos morales fundamentales de una sociedad democrática. En este sentido, estamos de acuerdo en que “podríamos usar el aprendizaje cooperativo para mostrar lo que deberían ser las *comunidades inclusivas*, comunidades de clase en las que todos ayudan al resto, nadie queda atrás y la satisfacción deriva de vencer juntos los obstáculos”⁷⁶² (Sapon-Shevin y Schniedewind, 1989: 65). Por otro lado, se ha dicho que el aprendizaje cooperativo es uno de los recursos más propuestos para la consecución de aulas inclusivas⁷⁶³ (por ejemplo, Pujolàs, 2008).

Para finalizar con los motivos por los que hemos optado por el aprendizaje cooperativo como método didáctico, recordamos nuestra preocupación, desarrollada con anterioridad en este trabajo, por definir la formación de maestros como aquella en la que conviven armoniosamente contenidos y métodos didácticos; en este sentido entendemos que el aprendizaje cooperativo responde a esta necesidad⁷⁶⁴, por dos razones fundamentales. En

⁷⁶⁰ La investigación contó con una muestra de 264 alumnos del Grado en Educación Primaria, que formaban parte de un grupo experimental y de un grupo control.

⁷⁶¹ Ha sido definida como los cambios evolutivos que tienen lugar como consecuencia de la interacción con los demás (Schaffer, 1989); del mismo modo se ha señalado que es el “proceso por el que se adquiere la conducta social, es decir, el conjunto de pautas de actuación, creencias y reglas de convivencia que caracterizan al grupo social de pertenencia. Es un proceso que explica los distintos modos y mecanismos de acceso, integración y permanencia de un sujeto en un grupo (...) el proceso de socialización es un proceso que evoluciona conjunta e interactivamente con el desarrollo cognitivo del sujeto” (Justicia, 1986: 81). En esta definición se vislumbra la importancia de la interacción social, tanto para la socialización como para el desarrollo cognitivo; asunto que más adelante abordaremos.

⁷⁶² La cursiva es de las autoras.

⁷⁶³ Cabe señalar que en nuestro caso estas consideraciones resultan fundamentales, puesto que nuestro trabajo tuvo lugar en el seno de la asignatura *Educación Inclusiva*.

⁷⁶⁴ Evidentemente, no sólo en el contexto de una asignatura como la que ha dado cobijo a nuestro trabajo, sino en el conjunto de la titulación.

primer lugar, creemos que el aprendizaje cooperativo puede constituir una herramienta metodológica⁷⁶⁵ y de trabajo de los futuros docentes. A este respecto, Korthagen señala que “si queremos que las escuelas se conviertan en comunidades de práctica, con educadores que desarrollen juntos su propia habilidad, deberemos ayudarles a acostumbrarse a formas de aprendizaje cooperativo y colaborativo durante el proceso de formación del profesorado” (2010: 87). Por su parte, Perrenoud (2004) considera que existen varias razones para incluir la cooperación en las funciones del docente, como el hecho de que en la escuela participan personas con diferentes formaciones y roles, la necesaria continuidad entre cursos, ciclos o etapas, la organización por ciclos, el uso de determinadas metodologías, la necesidad de coordinarse con las familias o el hecho de formar parte de un proyecto común de escuela. Este autor, de hecho, mantiene que la cooperación debe erigirse en necesidad y en valor profesional.

En segundo lugar, el aprendizaje cooperativo integra el diseño, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje fundamentados en una herramienta esencial como es la interacción entre iguales, y así, “el sistema educativo (...) debe organizar de forma cooperativa los centros escolares, y muy especialmente, sus aulas” (Serrano y González-Herrero 1996: 8). Del mismo modo, entendemos que el uso del aprendizaje cooperativo puede permitir la reflexión acerca de la toma de decisiones respecto del conjunto de elementos didácticos así como del papel que alumno y docente pueden adoptar en el aula, especialmente con el fin de romper con las inercias individualistas propias del mundo competitivo en el que vivimos (Andreu, Sanz y Serrat, 2009).

Ya hemos señalado que no somos, afortunadamente, los primeros en desarrollar una propuesta de esta naturaleza, y en este punto recurrimos a una investigación desarrollada en la Universidad de Cádiz (García García y Cotrina, 2012) y fundamentada en la investigación acción colaborativa, puesto que tras la experiencia de innovación⁷⁶⁶ llevada a cabo, se identificaron tres conceptualizaciones que justifican la presencia del aprendizaje cooperativo en la formación de maestros y que sin duda compartimos:

- desde su sentido didáctico, el aprendizaje cooperativo es una estrategia que mejora la adquisición de aprendizajes;
- desde su sentido conceptual, el aprendizaje cooperativo es contenido de las algunas de las áreas vinculadas a la formación de maestros;
- desde su sentido cultural (que se apoyaría en los dos anteriores), el aprendizaje cooperativo constituye una opción humanista desde la que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin duda cargada de ideología.

Al respecto de esta última conceptualización, García García y Cotrina (2012: 403) señalan que “asumir el *sentido cultural* que apunta el aprendizaje cooperativo supone una

⁷⁶⁵ Ello requerirá, siguiendo a Slavin (1989a), que desde la formación de maestros se desarrollen experiencias cooperativas apropiadas.

⁷⁶⁶ Las preocupaciones implícitas en esta experiencia, tal como señalan los autores, se concretaban en identificar los rasgos que distinguían la práctica cooperativa así como aquellos aspectos que potenciaban, condicionaban o limitaban su posible utilización en el aula.

forma *distinta* de estar en el mundo⁷⁶⁷, lo que nos introduce en el mundo de los valores, las relaciones y de lo que resulta relevante vivir y poner en valor⁷⁶⁸. Para ello no cabe duda que lo conviene diseñar situaciones en las que sea necesario cooperar, de modo que, como señalan los autores, se de coherencia entre aquello que se piensa, se dice y se hace.

De algún modo podemos comprender, una vez realizada la exposición de motivos, por qué se ha señalado que el aprendizaje cooperativo es “una metodología que todo profesor universitario debe conocer y aplicar en las aulas universitarias” (León y Latas, 2007: 273), más específicamente, en el contexto de la formación de maestros dado su valor añadido, nunca mejor dicho, especialmente si tenemos en cuenta que ha sido descrito como una “herramienta para construir una alternativa pedagógica sobre la base de valores de equidad, justicia social y atención a la diversidad y premisas de acción educativa socioconstructivista, valorando el papel del otro-a en la construcción personal y social, más allá de lo academicista” (García García y Cotrina, 2012: 402).

Por otra parte, pese a la presentación realizada de las razones por las que hemos considerado relevante utilizar el aprendizaje cooperativo, estamos de acuerdo con Rué (1991) en que la preocupación debería ser no tanto la de justificar pedagógicamente la necesidad de introducir la cooperación en las aulas como la de conocer las condiciones en que cabe desarrollar las experiencias de aprendizaje cooperativo y los requisitos operativos que tales experiencias deben reunir, algo que sin duda nos proponemos en este capítulo.

De forma más específica, abordaremos en primer lugar y de forma muy breve, el análisis del papel de la interacción en el aula, expondremos los antecedentes e inicios del aprendizaje cooperativo, presentaremos las principales diferencias entre algunos términos vinculados a la cooperación, y conceptualizaremos el método didáctico, deteniéndonos en sus bases pedagógicas, sus elementos y en sus beneficios, para finalmente ofrecer una descripción del concepto de estructuras de aprendizaje, así como de los principales métodos fundamentados en la cooperación y de los factores que explicarían la eficacia de este método didáctico. Finalmente, recopilamos las condiciones esenciales que deben considerarse para su implementación en el aula.

5.1. El papel de la interacción en el aula

Abordamos de una forma muy breve el análisis de una dimensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la que de forma inequívoca remite el aprendizaje cooperativo, y que no es otra que la representada por el papel de la interacción en el aula, más concretamente con su uso como estrategia didáctica. En este sentido, Coll y Colomina (1990) sostienen que el desarrollo del constructivismo como marco explicativo del aprendizaje provocó un cambio de perspectiva en el estudio de las relaciones didácticas en el aula. Este cambio supuso la consideración de los procesos de construcción de significados compartidos, unos procesos en los que los alumnos pueden jugar un papel más importante del que tradicionalmente se les

⁷⁶⁷ Los autores hacen notar la contradicción entre la propuesta educativa implícita en el aprendizaje cooperativo y la competitividad e individualismo a que conducen una parte de las metas universitarias.

⁷⁶⁸ Las cursivas son de los autores.

había estado asignando, por lo que en un momento dado “investigadores de numerosas disciplinas (...) se concentran en el estudio de la interacción entre alumnos como una variable crítica del aprendizaje y del desarrollo cognitivo” (Webb, 1989, en Coll y Colomina, 1990: 336). A este respecto, Johnson (1981) criticaba hace unas décadas que la Psicología de la Educación se centrara principalmente en el estudio de las relaciones entre docentes y alumnos, asumiéndose que el aprendizaje, el desarrollo y la socialización del alumnado dependieran principalmente de la figura del adulto⁷⁶⁹. Por su parte, Pujolàs (2012) también nos recuerda que históricamente se ha concedido más importancia a la interacción asimétrica (maestro-alumnos) y al esfuerzo y el trabajo individuales, una perspectiva que sigue muy presente en los centros educativos y que hemos percibido como un rasgo muy integrado y asumido en los alumnos de los grados en educación infantil y primaria⁷⁷⁰. Coll (1997) proporciona una posible explicación a este hecho, al señalar que el énfasis puesto en la actividad autoestructurante e individual del alumno⁷⁷¹ ha conducido a olvidar que los procesos de enseñanza-aprendizaje son básicamente procesos interactivos. Asimismo señala que la resistencia a compatibilizar estas dos premisas (construcción personal e interactividad) reside en la idea según la cual el ser humano es fácil de moldear desde el exterior⁷⁷² (como ocurre, por ejemplo, en la teoría del procesamiento de la información o en la teoría genética de Piaget).

Johnson (1981) criticaba asimismo que se ignorasen las relaciones entre iguales, al considerarse que tenían poco impacto en el aprendizaje, de modo que éste tipo de relaciones se limitaban fundamentalmente a situaciones extraescolares y, cuando se generaban interacciones al margen de las tareas, eran identificadas como conductas disruptivas. Coll (1984) realiza la misma lectura acerca de esta cuestión, y sostiene que desde una perspectiva en la que el docente es el agente educativo por excelencia, la interacción entre alumnos suele ser vista como una fuente de perturbación en el aula, de modo que priman las actividades de corte individual y la interacción docente-alumno. En opinión de Johnson (1981), este interés por el papel del docente en el aula pone de manifiesto tres incoherencias entre práctica educativa y conocimiento: a) se descarta la posibilidad de utilizar las interacciones entre alumnos como fuente de aprendizaje, b) la competición y el individualismo predominan en las aulas⁷⁷³, y c) los docentes evitan y eliminan los conflictos entre alumnos⁷⁷⁴.

⁷⁶⁹ Tal como referimos brevemente en el capítulo dedicado al aprendizaje, los estudios se orientaron, como resultado de este interés por la papel del adulto en el aprendizaje, hacia la forma como el docente debía interactuar con el alumno.

⁷⁷⁰ En este sentido los alumnos han sido socializados en entornos caracterizados por la asimetría, el individualismo y la importancia concedida al esfuerzo individual, de modo que en ese sentido se orientan sus expectativas y se configuran sus conductas y actitudes.

⁷⁷¹ El autor se refiere a la idea de que el alumno necesita interactuar con el contenido para construir conocimiento.

⁷⁷² Coll (1997) mantiene que éstas serían concepciones *inside-out*, y serían opuestas a las concepciones *outside-in*, según las cuales las relaciones interpersonales juegan un importante papel en la génesis de los procesos cognitivos.

⁷⁷³ Pese a que Johnson se refiere al contexto americano, algunos autores como Pujolàs (2004) o Ovejero (1990) ponen de manifiesto este hecho en nuestras aulas.

⁷⁷⁴ Johnson y Johnson (1979) señalan algunas de las investigaciones que revelan esta cuestión (por ejemplo DeCecco y Richards, 1974) así como apuntan a la falta de habilidades tanto de docentes como de alumnos para resolverlos (Deutsch, 1973, Blake y Mouton, 1970 o Johnson, 1970), un

Por otro lado, y desde otra perspectiva diferente, Cohen, Lotan y Leechor (1989) sostienen que durante mucho tiempo el análisis del aprendizaje se realizó a nivel individual (explicándose, por ejemplo, las diferencias entre los resultados de grupos clase por las características de los alumnos que los conformaban o bien de los docentes que en ellas enseñaban), obviando el papel que las variables sociales y contextuales pudieran tener a la hora de explicar el aprendizaje; por todo ello apuestan por hablar del logro colectivo, que representaría el producto derivado de las interrelaciones entre métodos de enseñanza, materiales curriculares, el tipo de supervisión realizada por el docente y las condiciones de trabajo entre alumnos⁷⁷⁵.

Finalmente, cabe hacer referencia al trabajo desarrollado por Hertz-Lazarowitz (1992) a propósito del papel de la interacción en el aula. Esta autora sostiene que las investigaciones realizadas en aulas tradicionales muestran que una tercera parte de las conductas son interactivas y, de ellas, la mitad tiene lugar al margen de las tareas académicas, lo que significa que los alumnos necesitan interactuar con sus iguales: si el contexto es poco favorecedor de la interacción, los alumnos buscan formas más o menos legítimas de interactuar y esto, a medida que se asciende en el nivel educativo, se interpreta como un indicador de problemas de disciplina. La investigación en contextos no tradicionales (activos pero no necesariamente cooperativos) mostró que las conductas interactivas eran estimuladas cuando disminuía la centralidad del docente y cuando se legitimaban los intercambios verbales entre alumnos, si bien al principio las interacciones parecen ser simples (lingüística y cognitivamente), por lo que el diseño de tareas más elaboradas posibilitaría que el alumno se comprometiera en interacciones de mayor complejidad. Finalmente, la investigación en contextos cooperativos mostró que las conductas cooperativas eran las más frecuentes y al mismo tiempo las de mayor complejidad (aunque también tenían lugar conductas individuales/solitarias) e incluían conductas como el intercambio de ideas, la búsqueda de argumentos o la elaboración de conclusiones, asimismo se observaron conductas de regulación y de mantenimiento del grupo (por ejemplo, llamar la atención del grupo o adoptar estrategias organizativas). Aunque analizaremos estas cuestiones más adelante, podemos deducir que el papel del docente al respecto de la interacción dista mucho de ser simple, no sólo porque debe luchar contra lo que en muchos casos se considera el rol natural del docente (acaparar la palabra en clase) sino que debe plantearse cuál es la mejor manera de promover todos esos procesos y conductas, lo cual afecta a la selección de contenidos, al diseño de tareas, a la provisión de materiales, y a la definición de su papel, entre otros.

Aunque sin duda podría resultar una obviedad señalar que si deseamos modificar el patrón de interacciones en el aula debemos considerar diferentes variables, Hertz-Lazarowitz

asunto que no debería ignorarse si tenemos en cuenta que en opinión de los autores, la forma como los conflictos sean manejados influirá en el tipo de resultados que se deriven de tales conflictos.

⁷⁷⁵ Creemos, sin embargo, que estamos muy lejos de interpretar oficialmente los resultados de la evaluación como un producto social más que individual, más allá de las lecturas aisladas y relativamente anecdóticas que cada uno realiza en el ámbito de su docencia, y con ello hablamos tanto de la educación superior como de la educación pre-universitaria, donde todavía predomina un paradigma del aprendizaje y del desempeño sostenido sobre la capacidad individual del sujeto que deja poco espacio a interpretaciones acerca de procesos y resultados de aprendizaje influidos por el contexto en el que ese aprendizaje tiene lugar.

(1992) contribuye a clarificar cuáles son estas variables y cuál es su influencia. Esta autora mantiene que en un aula existen una serie de dimensiones interrelacionadas que funcionan de forma simultánea⁷⁷⁶: la organización física, la estructura de la tarea de aprendizaje, el papel del docente en la enseñanza, la comunicación docente, la conducta académica del alumno y la conducta social del alumno. El estudio de estas seis dimensiones posibilitará predecir las conductas que se observan en las dimensiones académica y social.

Entendemos y nos mostramos muy de acuerdo con la idea de Echeíta y Martín (1990) de que el aprendizaje no puede explicarse al margen de los procesos de interacción que tienen lugar en el aula y que es posible potenciar esos procesos con el fin de conseguir un aprendizaje significativo (y profundo, añadiríamos nosotros), pues “todo parece indicar que (la interacción entre alumnos) juega un papel de primer orden en la consecución de las metas educativas”⁷⁷⁷ (Coll, 1984: 119), que incluyen los procesos cognitivos, y en relación a éstos conviene tener en cuenta, siguiendo a Rué (1998), que ciertos procesos de carácter complejo, como comparar, clasificar, aplicar, evaluar o analizar requieren de una relación de interdependencia con los demás. De forma más específica, Rué (1998: 31) señala que “para que un conocimiento alcance realmente un determinado grado de significación para un individuo es necesario que éste se lo apropie a través de un proceso de exploración, de intercambio, de contraste, de verificación y de nueva síntesis” de modo que este proceso desemboque en un conflicto que puede tener su origen en los iguales, y “de ahí la necesidad de configurar la calidad de los procesos sociales en el aula, de considerar sus condiciones y las relaciones bajo las cuales se producen, sean de afecto, poder o de otro tipo, así como las herramientas empleadas en las mismas, ya sean el lenguaje, los procedimientos o las referencias y normas empleadas” (Rué, 1998: 31).

Una vez más hemos de insistir en el hecho de que es el docente quien posibilita, o no, que los alumnos se beneficien de los efectos positivos de la interacción en el aula, aunque como analizaremos a lo largo del presente capítulo, no es una cuestión tan simple como la de facilitar espacios para la interacción. Así, Coll (1997) propone identificar las pautas y secuencias interactivas que favorecen la construcción del conocimiento así como dar a conocer los mecanismos sobre los que la interacción entre el docente y el alumno incide

⁷⁷⁶ En la referencia citada puede consultarse una descripción más amplia del modelo. De forma resumida podemos señalar que cada una de las seis dimensiones del modelo, a las que la autora denomina espejos, contiene cinco componentes de complejidad progresiva. El modelo permite realizar un análisis vertical (observar los niveles presentes en cada dimensión) y un análisis horizontal (examinar un nivel de complejidad para todas las dimensiones). Las relaciones entre dimensiones pueden ir desde la máxima a la mínima coordinación y armonía; se presupone que cuando la armonía tiene lugar en un elevado nivel de complejidad, las conductas sociales y académicas del alumno son más interactivas y confluyen en un mayor nivel de procesamiento, y así, se entiende que una clase tradicional o expositiva funciona de forma armoniosa desde el primer nivel de complejidad mientras que una clase cooperativa funciona de forma armoniosa al máximo nivel de complejidad. En cualquier caso, la autora advierte que los cambios en una dimensión deberían ir acompañados de cambios en las otras dimensiones, pero siempre al mismo nivel, puesto que el cambio en una sola dimensión podría conducir a más interacciones al margen de la tarea, por ejemplo, si se acometen cambios únicamente en la estructura física del aula (Hertz-Lazarowitz, 1992).

⁷⁷⁷ Unas metas que, recordemos, no son exclusivamente académicas; es más, se ha dicho que “la importancia de la interacción como elemento desencadenante de la construcción del conocimiento no se limita al aprendizaje escolar, sino que alcanza igualmente a algunos procesos de cambio típicamente evolutivos” (Coll, 1997: 134).

sobre la actividad autoestructurante de este último. La formación del profesorado es, una vez más, la propuesta recurrente y ha sido fundamentada en algunos estudios. Por ejemplo, una investigación⁷⁷⁸ conducida y descrita por Hertz-Lazarowitz (1992) encontró que la naturaleza de las conductas verbales variaba como resultado de un proceso de formación de docentes, de modo que de un elevado número de conductas enfocadas al control disciplinario se pasó a conductas facilitadoras de las tareas. En concreto, el análisis factorial dio como resultado cuatro factores, dos vinculados con el alumno y dos con el docente: retroalimentación sobre la tarea, interacción personal, comunicación centralizada e interacción rígida/autoritaria. Los dos primeros factores estaban presentes con mayor frecuencia en contextos cooperativos mientras que los dos últimos estaban más presentes en contextos tradicionales. A este respecto, la autora señala que “parece que la enseñanza en pequeños grupos ‘saca a relucir’ del docente más conductas centradas en el alumno en forma de comportamiento cercano, personalizado y prosocial”⁷⁷⁹ (Hertz-Lazarowitz, 1992: 95).

En resumen, es preciso considerar la interacción en el aula como variable crítica, no sólo porque sin ella no es posible cooperar, sino porque las concepciones que sobre ella se tengan en relación con el aprendizaje y la enseñanza así como los recursos que se utilizan para optimizarla deben analizarse desde la consideración del papel del docente así como de otras variables que influyen notablemente en la naturaleza de los procesos interactivos y, por tanto, en sus potencialidades.

5.2. Antecedentes e inicios del aprendizaje cooperativo⁷⁸⁰

Al respecto de los orígenes del uso del aprendizaje cooperativo en las aulas, Cassany (2004) señala que surgió en EEUU como revulsivo contra la concepción educativa predominante, que ponía el acento en el individualismo, en la memorización, en la competición⁷⁸¹, y en la búsqueda de la objetividad. Parece ser que otro de los motivos, según este mismo autor, fue la voluntad de superar el nivel de conflictividad en las aulas, en las que convivían alumnos de

⁷⁷⁸ En ella se documenta la interdependencia entre espejos tras una experiencia durante la cual 27 maestros participan de una formación vinculada con un método concreto de aprendizaje cooperativo (en concreto, el *Group Investigation*, que más adelante describiremos). Los talleres, lecturas y actividades experienciales tenían la finalidad de reestructurar la organización física del aula y las tareas de aprendizaje, animando a los alumnos a interactuar y comunicarse durante la realización de las tareas. Los maestros fueron observados y registrados en tres momentos del curso, lo cual permitió analizar las conductas verbales (un total de 20 conductas fueron categorizadas) que se producían en los diferentes momentos.

⁷⁷⁹ Las comillas son de la autora.

⁷⁸⁰ Autores como Ovejero (1990) entienden que es importante diferenciar los antecedentes históricos del uso de la cooperación en el aula de los fundamentos pedagógicos que alimentan y sustentan su posible aplicación en el aula; una diferenciación que entendemos obedece a aportaciones de naturaleza diferente, de modo que en este trabajo se presentan de forma separada.

⁷⁸¹ Slavin (1987) es uno de los autores que también plantea la cuestión; en concreto critica el sistema de recompensas basado en incentivos proporcionados extrínsecamente a los alumnos, puesto que se proporcionan en un contexto competitivo, al crear una situación en la cual los alumnos esperan que sus compañeros fallen. Esto hace entender a los alumnos que el hecho de que sus compañeros se esfuercen y esmeren les resta probabilidades a ellos de obtener las recompensas, o bien no todos los alumnos están en las mismas condiciones para obtenerlas. En su lugar, el autor propone las contingencias grupales y el aprendizaje cooperativo, si bien como veremos más adelante, el uso de recompensas en sus métodos no ha estado exento de críticas.

culturas diferentes, favoreciendo el conocimiento mutuo y la integración. El uso sistemático y el crecimiento exponencial de las investigaciones⁷⁸² datan de la década de los años setenta del siglo pasado⁷⁸³, si bien el interés por la investigación sobre la cooperación no es en absoluto nuevo y, en este sentido, Johnson, Johnson y Smith (1998) señalan algunas investigaciones llevadas a cabo por Turner a finales del siglo XIX en Inglaterra o por Triplett en Estados Unidos y a principios del siglo XX por Mayer en Alemania o Ringlemann en Francia; por su parte, Slavin (1991) señala que existen evidencias de investigaciones de laboratorio realizadas a pequeña escala en la década de 1920, aunque los autores destacados en el campo recurren a la figura de Deutsch para datar los inicios del estudio de la cooperación aplicada a las aulas⁷⁸⁴, Johnson y Johnson (2014), sin ir más lejos, quienes señalan que las raíces del aprendizaje cooperativo se encuentran en la teoría de su interdependencia social, que abordaremos más adelante.

Es justo, sin embargo, señalar que las premisas subyacentes al aprendizaje cooperativo no son originales, pues se encuentran en muchas de las aportaciones que han tenido lugar a lo largo de la Historia de la Pedagogía; en concreto, González Monteagudo (1988) señala que los orígenes de la cooperación son paralelos al desarrollo de la Escuela Nueva. Por una parte, Ovejero (1990) sostiene que diversos pedagogos mostraron su oposición al uso de la competición en las aulas como recurso para motivar al alumnado, al considerarla perjudicial a nivel psicológico, moral y social, mientras que Rué (1998) señala que se insistía en la necesidad de favorecer los procesos de interacción como forma de aprender y de desarrollarse⁷⁸⁵. Algunos de estos autores son Rousseau, Cousinet, Ferrer i Guardia, Freinet (Ovejero, 1990), Décroly o Freire (Rué, 1998). A ellos se les considera precursores, pues no hacen aprendizaje cooperativo en sentido estricto (Ovejero, 1990) y, en todo caso, parece ser que el peso de tales aportaciones pioneras sobre la didáctica fue relativo (Rué, 1998); de hecho, para Serrano, Pons y Ruiz (2007: 128) el conjunto de estas propuestas “distaba mucho de la concepción actual de aprendizaje cooperativo”. En todo caso, cabe reconocer, siguiendo a Rué (1998: 19), que “aun con la distancia en el tiempo y la diferencia de valores de referencia entre ellos, sostienen una convicción común. Para que se pueda desarrollar un proceso educativo de carácter positivo en las personas es necesario que

⁷⁸² León (2006) señala que la mayor parte de las investigaciones se orientan al conocimiento de los efectos del aprendizaje cooperativo sobre variables académicas, sociales y afectivas, si bien hacia los años noventa las investigaciones se dirigen más hacia la eficacia del aprendizaje cooperativo y los factores mediadores en esa eficacia.

⁷⁸³ Según Rué (1998) el término aprendizaje cooperativo aparece en la literatura científica entre los años 1972 y 1973.

⁷⁸⁴ No obstante, el propio Deutsch (1949) refiere a otros autores que se ocuparon con anterioridad del análisis de la competición y de la cooperación, como por ejemplo, May y Doob, Mead o Maller, de quien recoge sus principales aportaciones, muy en la línea de la teoría que él mismo presenta en su publicación, y que el autor sintetiza del modo siguiente: “implícita en la mayoría de estas conceptualizaciones se halla la noción de que el punto crucial de la diferencia entre cooperación y competición reside en la diferencia en la naturaleza de las metas en las dos situaciones sociales” (Deutsch, 1949: 131).

⁷⁸⁵ El propio Rué (1998) señala que estas interpretaciones no se consolidan hasta las aportaciones derivadas de los trabajos de Vigotsky, “destacando el carácter social del aprendizaje, la importancia crítica de contar con interlocutores en la construcción de estos procesos y el crucial papel que juega el lenguaje en el mismo” (Rué, 1998: 20).

éstas puedan activar y conducir situaciones comunicativas entre iguales”. A continuación sintetizamos las principales aportaciones de estos y otros pedagogos.

La figura de Rousseau constituiría un antecedente remoto e indirecto, en opinión de Ovejero (1990), al intentar combatir el sistema educativo imperante y apostar por un cambio educativo hacia metodologías activas en las que el alumno es agente educativo. Por su parte, Cousinet utilizaba un método de trabajo libre por grupos. La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, aunque no era una escuela de aprendizaje cooperativo, incluía principios como la no competición y el principio de solidaridad o de apoyo mutuo de Kropotkin (en Ovejero, 1990). Del mismo modo, destacamos a Pestalozzi (en Serrano, Pons y Ruiz, 2007), quien organizó una enseñanza mutua en la que los alumnos se ayudaban los unos a los otros en sus investigaciones.

Quizá conviene destacar algo más el papel de Freinet, de quien la idea y la práctica de la cooperación constituyen sus aportaciones más genuinas⁷⁸⁶ (Pettini, 1997 en González Monteagudo, 1988). Freinet criticaba que la escuela tradicional estuviera basada en el individualismo y la indiferencia hacia los demás, por lo que apostaba por combatir estas tendencias. La cooperación era concebida por Freinet como un componente intrínseco de las tareas y de la acción educativa, y no como un complemento; de hecho, la premisa básica es que la actividad en la escuela debe estar fundamentada en la cooperación (Negrín y Vergara, 2007) y la ayuda mutua entre los maestros. De forma particular, Freinet hablaba de una sociedad de niños y de la colaboración entre alumnos y maestros, en una escuela en la que no debería haber “ni criados ni sirvientes, sino colaboradores de una misma comunidad, con los mismos derechos, cualesquiera que sea su edad o función” (E. Freinet, 1975, citada por J. González Monteagudo, 1988: 255). En el terreno práctico, la discusión colectiva de los textos generados e impresos en los centros o las puestas en común contienen de forma implícita la idea de trabajo en grupo y llevan aparejada una reducción de la lección magistral. En una de sus invariantes pedagógicas⁷⁸⁷, Freinet señala que “hemos buscado y encontrado la posibilidad de permitir que los niños trabajen cada uno a su ritmo, en el seno de una comunidad viviente. Hay que reconsiderar la noción misma de trabajo en equipo y de trabajo cooperativo. Trabajar en equipo o cooperativamente no significa necesariamente que cada miembro haga el mismo trabajo. Al contrario, el individuo ha de conservar hasta el máximo su personalidad, pero al servicio de la comunidad. Esta nueva forma de trabajo es, pedagógica y humanamente hablando, de la más alta importancia” (Freinet, 1990, original de 1964, citado por Pujolàs, 2004: 81).

Una vez destacadas estas influencias, es justo reconocer que todavía podemos remontarnos más en el curso de la Historia para hallar aplicaciones embrionarias de la

⁷⁸⁶ Parece ser que la cooperación se centraba más en el eje docente-alumno que entre alumnos, y su intención era principalmente la de disminuir el autoritarismo del docente. A este respecto, E. Freinet destaca que la cooperativa de grupo tiene por objetivo formar parte efectiva en la gestión de la escuela, así como que “representa (...) el arma principal contra el poder exclusivo del adulto. Constituye un instrumento sumamente importante para la formación del individuo” (Freinet, 1994: 93).

⁷⁸⁷ En concreto se trata de la número 21 (Pujolàs, 2004).

cooperación en las escuelas⁷⁸⁸. Por ejemplo, Johnson, Johnson y Smith (1998) señalan a Komensky –latinizado Comenio–, un pedagogo del siglo XVII, como uno de los primeros antecedentes de la cooperación, pues creía que los alumnos podrían beneficiarse de enseñar a sus iguales así como de ser enseñados por ellos. Por otro lado, Bruffee (1995) destaca la figura de Franklin quien, en condiciones de pobreza, organizaba el aprendizaje en grupos. Asimismo, algunos autores (Ovejero, 1990) señalan que a finales del siglo XVIII Lancaster y Bell usaron la idea de los grupos cooperativos como medio para aprender en Inglaterra. Este planteamiento se trasladó a EEUU, donde Parker y Dewey desarrollaron sus ideas; en concreto, Dewey (una figura que muchas publicaciones revisadas destacan en la génesis de la cooperación en el aula) estaba interesado en los aspectos sociales del aprendizaje y en el papel de la escuela como promotora de formas de vida democráticas y cooperativas, y usó los grupos cooperativos como parte de su proyecto. La propuesta se empezó a popularizar alrededor de 1920, si bien en la década de los treinta, dada la urgencia de salir de la crisis económica (Lobato, 1997), se impuso la competición interpersonal en las escuelas occidentales, que arraigó en las instituciones educativas. Acaso por ello mismo en los años 60 el aprendizaje individualista caracterizó los proyectos educativos, “de forma que durante los últimos 50 años en los EEUU y en general en todo el mundo occidental, la escuela no ha reflejado sino un exagerado énfasis en el aprendizaje competitivo e individualista, olvidando casi totalmente el cooperativo, que no ocupa, en cifras de Johnson, sino un 7% del tiempo escolar total” (Ovejero, 2000: 156). Sin embargo, Lobato (1997) señala que, pese al individualismo y competitividad imperantes, el movimiento a favor del aprendizaje cooperativo se alienta gracias a las aportaciones de Dewey o a las investigaciones de autores como Lewin. Por su parte, Fernández Berrocal y Melero (1995) destacan la figura de Baldwin (principios del s. XX), quien hablaba del sujeto como un ser social. En opinión de estos autores “no se tomaron en serio una de sus principales aportaciones: la influencia de los procesos interpersonales en la génesis de lo cognitivo” (Fernández Berrocal y Melero 1995: 5) al considerarse sus planteamientos como teóricos o próximos a la filosofía social más que al empirismo científico.

En los años setenta, como señalábamos, resurge el interés por el aprendizaje cooperativo y se extienden las investigaciones orientadas a conocer la aplicación del aprendizaje cooperativo en las aulas. En esa época, señala Slavin (1991a), grupos de investigación independientes⁷⁸⁹ desarrollan diferentes métodos de aprendizaje cooperativo, que serán descritos con posterioridad.

⁷⁸⁸ Siguiendo a Serrano, Pons y Ruiz (2007), Claparède (1932) señaló que las propuestas anteriores a la segunda mitad del S. XVIII son fragmentarias y sin estructura suficiente para su implementación en el aula.

⁷⁸⁹ Uno en Israel y tres en EEUU: los hermanos Johnson desde la Universidad de Minnesota, Aronson desde la Universidad de Santa Cruz, Slavin, De Vries y Edwards desde la Universidad Johns Hopkins y Kagan desde la Universidad de Riverside y finalmente Sharan y Sharan desde la Universidad de Tel Aviv. Ovejero (1990) recoge otras contribuciones al aprendizaje cooperativo en EEUU, que es donde se impulsa y expande, así como desde otros países.

5.3. Algunas distinciones terminológicas sustanciales

Consideramos importante detenernos, antes de avanzar en el conocimiento del método didáctico conocido como aprendizaje cooperativo, en la diferenciación de términos que pueden haberse usado indistintamente, tanto en publicaciones como en la práctica, pero que, para algunos autores, esconden diferencias sustanciales. Establecer estas diferencias constituye una condición esencial, a nuestro modo de entender, para asegurar la comprensión tanto de la naturaleza del método como de las condiciones en que debe utilizarse.

5.3.1. Aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo

Al respecto de estos términos hemos hallado una cierta controversia, y si bien coincidimos con Pujolàs que tal discusión terminológica es “estéril” (2008: 346). Entendemos que es conveniente dar cuenta de la existencia de tan polémica distinción, por lo que apuntaremos algunas de las aportaciones que hemos considerado más relevantes. Por un lado, Pujolàs (2009, 2011) señala que colaborar supone trabajar juntamente con otros mientras que cooperar supone compartir el trabajo, añadiendo el plus de la ayuda y de la generosidad que conducen a tejer lazos afectivos más profundos. En este sentido, la cooperación va más allá de la colaboración porque esconde el trabajo de valores como el respeto por las diferencias o la solidaridad. Además, la colaboración sería una acción más ocasional y a menudo interesada que la cooperación, generalmente desinteresada y de mayor complejidad.

Desde un planteamiento diferente, Bruffee (1995), uno de los autores que más apoya la diferenciación terminológica, señala que aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo comparten objetivos a largo plazo y principio de base: las metas del aprendizaje cooperativo son las de hacer la enseñanza más efectiva ayudando a los alumnos a aprender a trabajar juntos sobre determinados contenidos y contribuir a la integración social, mientras que el aprendizaje colaborativo tiene como meta, además de la primera de ellas, la meta de “cambiar el locus de la autoridad del aula del docente a grupos de alumnos” (Bruffee, 1995: 16). Por otro lado, las diferencias se constatan por dos motivos: uno, porque aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo se desarrollan desde etapas educativas diferentes, y dos, porque poseen diferentes concepciones acerca de la autoridad del conocimiento en el aula. En el contexto universitario, el conocimiento es ambiguo; en cierta manera, no existe un acuerdo unánime respecto de una parte importante del objeto de estudio, por lo que el proceso de aprendizaje se revela como un proceso de búsqueda de respuestas desde el sentido crítico. No se orienta la enseñanza hacia hechos, datos, acontecimientos, principios o fórmulas, o no de forma exclusiva, sino hacia la búsqueda, el análisis o la valoración de causas, consecuencias e implicaciones para la práctica, por ejemplo. En este sentido, la autoridad del conocimiento del docente es asumida por los alumnos en etapas inferiores, pero no necesariamente lo es en enseñanza superior⁷⁹⁰. Su opinión es que el aprendizaje

⁷⁹⁰ Sin embargo, ya hemos visto a través de las investigaciones de Perry (1970) o de Schommer (1990) que los alumnos universitarios mantienen creencias poco sofisticadas acerca del conocimiento, motivo por el que entendemos que no se ubicarían exclusivamente en la búsqueda

colaborativo complementa el aprendizaje cooperativo que tiene lugar en la enseñanza primaria y secundaria.

En la descripción que Bruffee (1995) realiza del aprendizaje cooperativo se halla implícita una crítica sutil al hecho de que tras el trabajo en pequeños grupos se pase un test o se asignen ciertas recompensas, así como que éstas tengan lugar sobre todo cuando se obtiene una respuesta o producción correcta, y que se realice un seguimiento de las contribuciones y la participación de los alumnos. Por otro lado, se afirma que la desventaja del aprendizaje colaborativo es que sacrifica la responsabilidad mientras que la del aprendizaje cooperativo es que para asegurar la responsabilidad, utiliza relaciones de autoridad propias de la educación tradicional.

En el aprendizaje colaborativo, siguiendo los rasgos dibujados por este autor, se produce una modificación de la estructura tradicional de las relaciones del aula para dar paso a una estructura negociada entre alumnos, y entre éstos y el docente, que se acompaña de una construcción social del conocimiento; de este modo, no se persigue que el trabajo de los grupos desemboque en una esperada solución correcta. A este respecto, Matthews (1996) señala que “el aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber... Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (en Barkley, Cross y Major, 2007: 19). Por otro lado, el gobierno reside, siempre que sea posible, en el mismo grupo, delegando en él la definición de ciertas condiciones del trabajo (roles o procedimiento). Además, se recomienda que no se evalúe la actuación del grupo dado que el docente no está lo suficientemente cerca de los alumnos (debido a la necesaria distancia que se defiende se debe adoptar) como para poseer información suficiente. Finalmente, el aprendizaje colaborativo no se propone eliminar la competición, si bien tampoco se anima.

En este punto deseamos manifestar una vez más nuestra opinión respecto de lo que para nosotros constituye la base de la pedagogía universitaria deseable, y que ya ha sido defendida en el capítulo anterior, por lo que la distinción terminológica nos parece secundaria a la auténtica discusión: la que se refiere a la concepción que un docente tenga de la enseñanza y del aprendizaje así como de su papel y el de los alumnos. En este sentido, pues, en función de variables diversas, los métodos de aprendizaje cooperativo, flexibles en relación con diversas dimensiones, tal como veremos, posibilitan otorgar papeles variados a docentes y alumnos, así como definir las tareas y el trabajo del contenido desde perspectivas más deterministas o más democráticas. Dado que nuestra posición al respecto ha quedado establecida en el capítulo anterior, nos remitiremos directamente a la justificación de nuestra experiencia para defender la toma de decisiones que hemos llevado a cabo.

personal de significados. Sin embargo, coincidimos con la opinión de K.A. Bruffee, en que al menos no debería darse por supuesta la autoridad del conocimiento del docente, al tiempo que se enfatiza la necesidad de que los alumnos duden de las respuestas, de los métodos para alcanzar las respuestas e incluso de las preguntas mismas.

5.3.2. Trabajo en grupo y grupos cooperativos

Santos Rego (1999) advierte que no debemos confundir aprendizaje cooperativo con trabajo en grupo, ya que no todo el trabajo en grupo se podría considerar aprendizaje cooperativo. En el caso del trabajo en grupo, las actividades se orientan en pequeños grupos, sin más añadidos, mientras que en el aprendizaje cooperativo se reorganiza toda la actividad instructiva de modo que “se hace de la interacción una parte substantivamente cualitativa de todo proceso de aprendizaje” (Santos Rego, 1999: 306). Más concretamente, Rué (1991) señala que la idea que se tiene del trabajo en grupo es la de una organización aditiva de alumnos que trabajan de forma individual y simultánea a partir de una misma pauta de trabajo, que ha sido establecida por el docente, sin que exista un marco de coordinación interindividual y con una elevada dependencia del docente⁷⁹¹, una dependencia que se atribuye a la escasa importancia otorgada al pequeño grupo como referente para el aprendizaje.

Pujolàs (2004), con la finalidad de ilustrar las diferencias entre grupos cooperativos y grupos que no lo son, utiliza una metáfora⁷⁹²: las diferencias entre ambos tipos de grupos vendrían a ser las que podríamos encontrar entre una empresa tradicional y una cooperativa. Obviando los términos que él utiliza, nos basamos en su análisis y el de otros autores (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a; Johnson y cols., 1984 en Ovejero, 1990; Johnson, Johnson y Smith, 1991; Putnam, 1997, en Benito y Cruz, 2005) para recoger los rasgos más significativos de ambas tipologías de grupos, que quedarían caracterizados del siguiente modo:

En un grupo tradicional, de composición homogénea, la meta consiste en completar una tarea. Más allá de esto, no hay comunión de intereses, y los sujetos no rinden cuentas de su responsabilidad, lo cual dificulta el establecimiento de relaciones de interdependencia entre los miembros del grupo, ya que uno se preocupa de sus intereses pero no necesariamente de los del resto y, más aún, no existe preocupación por el aprendizaje de los compañeros; de hecho, ayudar al otro puede ir en contra de los intereses de uno, de modo que se instauran dinámicas de rivalidad entre compañeros que hacen difícil el establecimiento de relaciones de igualdad entre ellos así como el mantenimiento de relaciones positivas. Asimismo, podrían emerger líderes en solitario. Las habilidades necesarias para cooperar se dan por supuestas o no se les presta atención, y no se fomenta la reflexión sobre el grupo ni sobre la consecución de objetivos del grupo. Existe una escasa intervención del docente, que no contribuye o presta poca atención a la forma como trabajan los alumnos. En palabras de Johnson, Johnson y Holubec (1999a: 17), en el trabajo en grupo los alumnos “sólo interactúan para aclarar cómo deben llevarse a cabo las tareas (...) pero no se sienten motivados a enseñar lo que saben a sus compañeros de equipo. La predisposición a ayudar y compartir es mínima”.

⁷⁹¹ Según señala este autor, algunas de las manifestaciones de esta dependencia serían la realización de demandas de control al docente, la petición de aclaraciones respecto de la forma de proceder o la búsqueda de referentes para la valoración de la calidad del trabajo individual realizado así como de las ideas que se han generado.

⁷⁹² Basándonos en esta distinción, concluimos que el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas podrían no ser aprendizaje cooperativo (recordemos el análisis que al respecto de esta cuestión realizamos al presentar las metodologías de interés en la educación superior).

En un grupo cooperativo, de composición heterogénea, existe algo que une a sus miembros, y es el hecho de perseguir todos la misma finalidad, y puesto que el interés es común, lo que afecta a uno importa a todos; se puede decir que entre ellos existe una relación de interdependencia y de igualdad, a pesar de que realicen tareas o tengan responsabilidades diferentes, de las que rinden cuentas. El liderazgo es, en este caso, compartido. Además, es manifiesta la preocupación por el aprendizaje de todos los miembros, por lo que la ayuda mutua es el eje del trabajo, no existiendo posibilidades de competencia entre los miembros, ya que resulta más fácil que entre ellos se establezcan relaciones positivas. Asimismo se proporcionan pautas relativas a las habilidades para cooperar, y se fomenta la reflexión sobre el grupo y sobre la consecución de objetivos. El papel del docente consiste en observar, analizar las tareas junto con los alumnos, retroalimentar y estructurar los procedimientos necesarios con el fin de que el grupo progrese en aquello en lo que trabaja. En este grupo, los sujetos “tienen la convicción de que habrán de irse a pique juntos o bien salir a flote todos juntos, y que si uno de ellos fracasa, entonces fracasan todos” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a: 17).

Finalmente, se ha hablado de los grupos de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento, que cumplen con los requisitos de lo que sería un grupo cooperativo pero en donde además los sujetos presentan un elevado nivel de compromiso respecto del crecimiento personal de todos los miembros (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a).

5.4. Bases pedagógicas del aprendizaje cooperativo

Nos proponemos en este apartado hacer una breve mención a las principales raíces pedagógicas que fundamentan el uso de la cooperación en el aula, bajo la premisa de que “se hace necesario resaltar la dinámica interna de este método de trabajo para poder comprender mejor su funcionamiento” (Gavilán, 2009: 131). En todo caso, estas bases son de sobra conocidas y respecto de su importancia e identificación no cabe el desacuerdo, habiéndose avanzado notablemente en su conocimiento, gracias a algunas investigaciones que se han preocupado por los fundamentos de los procesos de cooperación y de desarrollo que tienen lugar en situaciones interactivas. Este interés, el de la búsqueda de relaciones entre pautas interactivas y procesos cognitivos, fue notablemente promovido y alimentado, en opinión de Coll y Colomina (1990), por la figura de Vigotsky, una relación a cuyo conocimiento el psicólogo ruso contribuyó notoriamente, quedando retratada en la ley de la doble formación de las funciones psicológicas superiores. En este sentido, se ha señalado que “en la teoría de Vigotsky, las consecuencias cognitivas de la interacción entre iguales explican el valor intelectual de la interacción entre compañeros” (Gavilán, 2009: 134).

Otros autores amplían el espectro de aportaciones a la cuestión; por ejemplo, Serrano, Pons y Ruiz (2007) sostienen que el modelo de equilibración de las estructuras cognitivas de Piaget, la idea del conflicto sociocognitivo en la adquisición del conocimiento, la ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores y la conceptualización de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky dan “el espaldarazo final a un estilo de enseñanza dinámico en el que el alumno deja de ser un sujeto teóricamente activo para convertirse en el auténtico co-gestor de su desarrollo y de su aprendizaje” (Serrano, Pons y Ruiz, 2007: 130).

Proporcionando un marco organizativo a tales influencias, Slavin (1987b) señala que dos perspectivas conviven: la del desarrollo, representada por Piaget y Vigotsky y sus seguidores, y la motivacional, centrada en los trabajos de Lewin, Deutsch o Atkinson⁷⁹³. A este respecto, el mismo Slavin (1987a: 35) señala que “el aprendizaje cooperativo representa un extraño pero feliz matrimonio entre los enfoques conductual y humanístico acerca de la motivación en el aula”. Abordamos ambos marcos teóricos centrándonos en las cuestiones esenciales al respecto de la cooperación, de forma sintética⁷⁹⁴.

5.4.1. Bases pedagógicas derivadas de las teorías del desarrollo

La premisa fundamental de esta perspectiva sería que la interacción entre alumnos en el marco de tareas de aprendizaje adecuadas incrementa su dominio y aprendizaje, tratándose de una interacción en la que la discusión, la argumentación, la presentación y la escucha de información y de puntos de vista constituyen el elemento crítico de la cooperación (Slavin, 1987b), y en este contexto debemos destacar los trabajos de Piaget y la Escuela de Ginebra y los de Vigotsky. Sin embargo, cabe apuntar que si bien son conocidas las diferencias existentes entre las aportaciones de Piaget y de Vigotsky⁷⁹⁵, han sido varios los trabajos consultados que han buscado los elementos reconciliables entre ambas obras (por ejemplo, Serrano, Pons y Ruiz, 2007 o Gavilán, 2009). En concreto, Serrano, Pons y Ruiz (2007) se detienen en el análisis de la cuestión y destacan el hecho de que ambas propuestas convergen en dos aspectos esenciales: por un lado, en la idea de que la escuela debe promover la acción y la interacción, y por otro lado, en la creencia de que existe una estrecha relación entre el nivel de desarrollo de un individuo y su capacidad de aprendizaje, y a este respecto reconocen, siguiendo a O'Donnell y King (1999) que “no es pues de extrañar que toda revisión y análisis sobre aprendizaje cooperativo pase por el eje Piaget-Vigotsky” (Serrano, Pons y Ruiz, 2007: 135). En cualquier caso, estos autores concluyen que “no sabemos si en la integración de las teorías piagetianas y vigostianas se encuentra el futuro de los métodos de aprendizaje cooperativo o en el desarrollo de los métodos de aprendizaje cooperativo se encuentra la posibilidad de que se produzca la deseable integración Piaget-Vigotsky” (Serrano, Pons y Ruiz, 2007: 135). Nos detenemos a continuación en la presentación de una síntesis de las principales aportaciones de ambas figuras.

En el trabajo de Piaget la unidad de análisis es el individuo, por lo que se ha señalado que “las influencias sociales en el desarrollo no constituyen el aspecto central de la teoría de

⁷⁹³ El autor señala que si bien se trata de un grupo de autores heterogéneo, comparten la idea de destacar la relevancia de las recompensas con vistas a la interacción productiva entre alumnos.

⁷⁹⁴ Para profundizar en la cuestión, pueden consultarse algunas referencias en las que se ofrece un mayor nivel de descripción y análisis, como por ejemplo Coll (1984), Echeíta y Martín (1990), Fernández Berrocal y Melero (1995), Serrano y González-Herrero (1996) o Gavilán (2009).

⁷⁹⁵ Para Serrano y González-Herrero (1996), Piaget y Vigotsky se podrían situar en un continuo, de modo que en un extremo del mismo se sitúa el conflicto sociocognitivo y en el otro la cooperación. La Escuela de Ginebra se situaría más cerca del extremo conflicto mientras que la teoría de Vigotsky se halla más próxima al extremo cooperación. Por otro lado, Echeíta y Martín (1990) entienden que las dos teorías son de distinto nivel de aplicación, siendo la de Piaget más específica, pues se aplica a un tipo de situaciones interactivas mientras que la de Vigotsky da cuenta de los principios generales que tienen lugar en cualquier situación interactiva, incluidas las que suponen un conflicto.

Piaget, la cual se centra en la interacción del niño y el medio físico” (Tudge y Rogoff, 1995: 101). Recordemos en este punto que a Piaget le movía el interés por conocer el proceso según el cual el sujeto construye instrumentos psicológicos que le permiten acceder a operaciones cognitivas cada vez más complejas (Fernández Berrocal y Melero, 1995), y para él, “el conocimiento no está ni en el sujeto ni en el objeto, sino que se trata de una *construcción* individual que emana de la interacción del sujeto con su medio”⁷⁹⁶ (Fernández Berrocal y Melero, 1995: 8). De forma más específica, Piaget (1975) señalaba que “los factores de adquisición más fecundos están constituidos por las perturbaciones que engendran situaciones de conflicto” (en Fernández Berrocal y Melero, 1995: 9), generando un desequilibrio entre el sujeto y el medio; a su vez, los desequilibrios desencadenan los procesos de asimilación y acomodación, siendo éstos los que constituyen el auténtico motor del desarrollo, al dar como resultado los esquemas y las estructuras del sujeto, que se encuentran en continua movilidad como resultado de todo este proceso. Para Piaget, éste es un proceso unívoco: se produce una perturbación que se transforma en una contradicción, a las que le sigue un proceso de regulación que conlleva la compensación y la equilibración (Serrano, Pons y Ruiz, 2007).

Respecto de las condiciones necesarias para conseguir el equilibrio, Piaget consideraba tanto las funciones intraindividuales como las interindividuales si bien éstas no fueron del todo consideradas en sus explicaciones; recordemos que su preocupación se centraba específicamente en conocer la forma como el niño alcanza comprender las propiedades físicas y lógicas del mundo mientras actúa sobre él como individuo, de modo que para él, la importancia del medio social se limita a acelerar o retardar el momento en el que los niños pasan por los estadios de desarrollo (Tudge y Rogoff, 1995). Sin embargo, si bien a Piaget no le interesaba “describir o explicar los procesos interactivos como un todo” (Serrano y González-Herrero 1996: 18), en su obra se hallan referencias explícitas a la cooperación⁷⁹⁷; de hecho, él mismo (Piaget, 1972) afirmó que “desde el punto de vista intelectual (la cooperación) es lo más apto para favorecer el intercambio real del pensamiento y de la discusión” (en Gavilán, 2009: 140) así como que “el intercambio constante de pensamientos con los otros es, precisamente, lo que nos permite de tal manera descentrarnos, y nos asegura la posibilidad de coordinar interiormente las relaciones que emanan de puntos de vista distintos” (Piaget, 1979: 173-174).

La obra iniciada por Piaget ha sido continuada por la Escuela de Ginebra, representada por Doise, Mugny o Perret-Clermont⁷⁹⁸, quienes “se encontraron con la necesidad de sobrepasar el individualismo epistemológico de Piaget y encontraron en el hecho social la clave para muchos problemas que se habían enquistado” (Gavilán, 2009: 132-133). La obra continuada por estos autores intenta superar la idea de que la inteligencia es una construcción meramente individual fruto de la relación con el medio físico para sumarse a la

⁷⁹⁶ La cursiva es de los autores.

⁷⁹⁷ Además es justo recordar que, siguiendo a Fernández Berrocal y Melero (1995), Piaget conceptualizó tres tipos de pensamiento (sensoriomotriz, concreto y formal) a los que les correspondían tres formas de socialización distintas: imitación, egocentrismo y cooperación. En todo caso, Coll (1984) señala que en la mayoría de las aplicaciones pedagógicas de base piagetiana el niño es percibido como un ser socialmente aislado.

⁷⁹⁸ En Forman y Cazden (1984) puede encontrarse una descripción del diseño de los trabajos de investigación de estos autores.

idea de la relevancia del contexto social y cultural en el desarrollo cognitivo⁷⁹⁹ (Ovejero, 1990). A este respecto, Mugny y Doise (1983: 38) señalan que “nuestra meta es proponer una definición social que integre esta concepción piagetiana de la inteligencia. Si Piaget describe la actividad intelectual como una coordinación, nosotros pensamos que esa coordinación no es solamente de naturaleza individual, sino que es igualmente de naturaleza social”. En este sentido, para la Escuela de Ginebra la interacción social, en sí misma, no conduce al desarrollo sino gracias a la reorganización cognitiva provocada por la superación de conflictos, aunque como ya hemos apuntado inicialmente este conflicto no fue concebido como un conflicto de carácter social (Gavilán, 2009). Estas reformulaciones conllevan implícita la idea de que la necesidad de confrontación entre puntos de vista divergentes se traduce en un conflicto sociocognitivo que es causa y motor del desarrollo cognitivo, y que conlleva que el niño sea activo social y cognitivamente, pues por un lado debe coordinar opiniones, ideas, propuestas, etc. que son opuestas o diferentes a las propias y, por otro lado, debe resolver la situación interpersonal (Ovejero, 1990), de modo que los encuentros interindividuales conducen al progreso cognoscitivo en la medida en que un conflicto de naturaleza sociocognitiva tenga lugar durante la interacción, algo que sucede cuando interactúan individuos que no disponen de los mismos sistemas de respuestas⁸⁰⁰ (Mugny y Doise, 1983). Doise y cols. (1980) señalan que el conflicto sociocognitivo conlleva las nociones de interacción y de construcción, y mantienen que la existencia de heterogeneidad en las respuestas constituye una exigencia, afirmando que “esta heterogeneidad puede llevar consigo una toma de conciencia doble en el sujeto: por una parte, el sujeto puede darse cuenta de la inadecuación de su sistema de respuestas en la tarea considerada, pero sobre todo se da cuenta de la existencia de alternativas diferentes a la suya” (en Ovejero, 1990: 122). Además, la heterogeneidad permite obtener información óptima para la elaboración de un nuevo instrumento cognoscitivo, y aumenta la probabilidad de que el niño sea activo a nivel cognitivo debido precisamente a la diversidad de respuestas. Finalmente, Mugny y Doise (1983: 38) sostienen que “la causalidad que atribuimos a la interacción social no es unidireccional, es circular y progresa en espiral (...) Interacciones sociales más complejas favorecerían la aparición de capacidades cognoscitivas más evolucionadas que, a su vez, permitirían a los individuos participar en formas aún más complejas de interacciones sociales”⁸⁰¹.

El trabajo de Vigotsky⁸⁰² supera, en opinión de Ovejero (1990) y de Echeíta y Martín (1990), algunas de las limitaciones de la Escuela de Ginebra, que no explica los mecanismos responsables de la influencia que ejerce la interacción y la comunicación entre iguales sobre

⁷⁹⁹ Asimismo, se reconoce el valor de las aportaciones de estos autores, tal como queda reflejado en la siguiente afirmación de Coll y Colomina (1990: 346), quienes señalan que “Perret-Clermont y sus colegas han situado la problemática en el marco del aprendizaje escolar con el fin de mostrar la pertinencia del conflicto sociocognitivo en la adquisición de contenidos escolares”.

⁸⁰⁰ Entendemos que esta cuestión remite al carácter heterogéneo de los grupos, una cuestión que abordaremos en este capítulo.

⁸⁰¹ Gavilán (2009) sostiene, a propósito de esta cuestión, que tras los trabajos de Doise y Mugny, se entiende que la necesidad de superar el conflicto es lo que confiere al trabajo en grupo la superioridad respecto del trabajo individual.

⁸⁰² Doise (1985 en Fernández Berrocal y Melero, 1995) señala que las críticas de Vigotsky a Piaget se deben a que este último sólo concibió las interacciones sociales como relevantes a nivel teórico pero no a nivel empírico.

la adquisición y utilización del conocimiento, al depender éstos siempre de la presencia de conflicto. En cambio las aportaciones de Vigotsky permiten explicar por qué se produce progreso en situaciones en las que no existen conflictos abiertos. Este autor consideraba que el desarrollo individual no podría tener lugar sin hacer referencia al papel del medio social⁸⁰³, de tal modo que la actividad social constituye su unidad de análisis (Tudge y Rogoff, 1995). El aprendizaje tendría lugar en situaciones de interacción, que son las que constituyen el verdadero motor del desarrollo intelectual⁸⁰⁴. En cualquier caso, para este autor, aprendizaje y desarrollo están íntimamente ligados a la cooperación, de forma que “el desarrollo del individuo se basa en la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción con las demás personas”⁸⁰⁵ (Serrano y González-Herrero, 1996: 19). En palabras del propio Vigotsky (1979), “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (*interpsicológica*), y después en el *interior* del propio niño (*intrapsicológica*)”⁸⁰⁶ (en Coll, 1997: 139). Ello significa que las funciones psicológicas superiores se originan gracias a los procesos de colaboración con los demás, una colaboración que asimismo se pone de manifiesto en la conceptualización de la zona de desarrollo próximo⁸⁰⁷, y en este contexto, el lenguaje constituiría el instrumento por excelencia: “el proceso de interiorización puede ser entendido como el tránsito desde una regulación externa, social, interpsicológica de los procesos cognitivos mediante el lenguaje de los demás, a una regulación interiorizada, individual, intrapsicológica de los procesos cognitivos mediante el lenguaje interno” (Coll y Colomina, 1990: 351). Sin embargo, conviene tener en cuenta que no se trata de un proceso simple, pues “el proceso de interiorización no es la *transferencia* de toda la actividad externa a un ‘plano de consciencia’ interior preexistente, es el proceso en el cual se *forma* este proceso interior”⁸⁰⁸ (Leontiev, 1981 citado por Forman y Cazden, 1984: 144). En opinión de

⁸⁰³ Parece ser que Vigotsky no fue el primero en establecer la importancia del contexto social; Gavilán (2009) hace referencia a diversos autores que, con anterioridad a Vigotsky, habían destacado la importancia del entorno social en el desarrollo cognitivo.

⁸⁰⁴ Aquí encontramos una diferencia importante y a nuestro entender insalvable entre las propuestas de Piaget y Vigotsky, pues para este último, se produce un proceso que primero es social y después individual mientras que para Piaget, tiene lugar en sentido contrario (Gavilán, 2009). En palabras del mismo Vigotsky (1981), “a diferencia de Piaget, mantenemos la hipótesis de que el desarrollo no avanza hacia la socialización, sino hacia la conversión de las relaciones sociales en funciones mentales” (citado por Tudge y Rogoff, 1995: 103). Por otro lado, cabe señalar que para Piaget, una forma de entender la realidad era substituida por otra cualitativamente diferente, mientras que Vigotsky aceptaba que las nuevas informaciones pudieran no estar en desacuerdo con las que ya poseía el sujeto.

⁸⁰⁵ Rué (1998) señala que en estas premisas se encuentra el potencial de la cooperación, al favorecer los procesos intrapersonales de asimilación gracias a la creación de espacios de comunicación y coordinación, unos espacios en los que los sujetos “participan con toda la complejidad de su equipamiento cultural, experiencial, cognitivo, afectivo, etc.” (Rué, 1998: 34), lo cual no hace sino poner de manifiesto que los recursos que pone cada individuo en juego superan las representaciones más reduccionistas de lo que constituye el aprendizaje escolar.

⁸⁰⁶ La cursiva es de Vigotsky.

⁸⁰⁷ Es “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1979 citado por Coll, 1997: 139), o lo que es lo mismo, ilustra el desfase existente entre la resolución individual y social de las tareas (Coll, 1984).

⁸⁰⁸ Las comillas y la cursiva son de Leontiev.

Gavilán, el papel regulador del lenguaje⁸⁰⁹ permite explicar determinados aspectos de desarrollo intelectual que la hipótesis del conflicto no puede explicar.

En definitiva, desde la perspectiva del desarrollo se entiende que “la influencia positiva que tienen las relaciones entre los alumnos sobre su nivel de rendimiento y desarrollo se produce tanto por efecto de la aparición de un conflicto sociocognitivo, en que los puntos de vista de las personas son moderadamente divergentes, como por efecto del lenguaje y los mecanismos de regulación, cuando se intercambian explicaciones verbales sobre la tarea” (Gavilán, 2009: 139).

5.4.2. Bases pedagógicas derivadas de la teoría de la interdependencia social

Por otro lado, desde la perspectiva considerada por Slavin como motivacional⁸¹⁰ el interés se centra no tanto en la calidad de la interacción como en el sistema de recompensas o de meta⁸¹¹ bajo el que el grupo cooperativo trabaja, lo que constituye su elemento crítico. En este contexto hallamos las teorías acerca de la interdependencia social⁸¹² y las teorías del aprendizaje de la conducta (Johnson, Johnson y Smith, 1998).

Respecto de la esencia de la teoría de la interdependencia social, Lewin⁸¹³ (1935, 1948) estableció que la esencia de un grupo es la interdependencia de sus miembros incluso un estado intrínseco de tensión, que motiva los movimientos que tienen lugar con el fin de lograr metas comunes (Johnson y Johnson, 2004; 2014). Por otro lado, el trabajo de Deutsch (1949), que constituye denominador común de prácticamente todas las publicaciones revisadas acerca de los inicios e influencias sobre la teoría del aprendizaje cooperativo y es

⁸⁰⁹ Encontramos aquí otro de los motivos para sostener la relevancia de las metodologías activas, de las que el aprendizaje cooperativo da buena cuenta. La importancia de desarrollar una adecuada competencia comunicativa para lograr un aprendizaje de calidad no parece discutible, y aún así, entendemos que se requiere, dentro de las funciones del docente, no sólo dar oportunidades para la interacción, el intercambio y la participación, sino contribuir a mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, lo cual va más allá de proporcionar tales espacios de comunicación e interacción. Se trata de regularlos.

⁸¹⁰ Dada la naturaleza de las aportaciones que en esta categoría se incluyen, la perspectiva no sería únicamente motivacional, o bien atendería asimismo a aspectos referidos a los grupos, como los objetivos y dinámicas que en su seno tienen lugar.

⁸¹¹ Parece ser que Slavin equipara las estructuras de recompensas y las estructuras de meta, como si de un único aspecto se tratara. En este sentido, Kohn (1991) critica que se usen las estructuras de meta y las estructuras de recompensas como si ambos términos fueran intercambiables.

⁸¹² En este contexto podrían destacarse, además de las figuras de Lewin y de Deutsch, otras aportaciones influyentes. En este sentido, Ovejero (1990) destaca el papel de Mead, quien sostiene que la identidad personal es el resultado de los procesos de interacción social; asimismo Ovejero recupera las aportaciones de Asch (1968), quien señaló que “el hecho capital en torno a la interacción social es que los participantes se hallan en un campo común, que se dirigen unos a otros, que sus actos se interpretan y por tanto se regulan recíprocamente” (citado por Ovejero, 1990: 73) y de Sherif (1975), quien afirmó que “el hombre no es tan solo un organismo que aprende las normas de su cultura y que reacciona. Constantemente se involucra con los demás creando y cambiando así las influencias sociales de sus grupos y comunidades” (citado por Ovejero, 1990: 74). Como puede deducirse, estas aportaciones tienen en común el hecho de considerar al hombre como un ser social, que se desarrolla gracias a su participación en contextos sociales en los que los grupos constituyen una fuente relevante de vida y, por tanto, de influencia.

⁸¹³ Siguiendo a Johnson y Johnson (2014), las propuestas de Lewin son un refinamiento de las que a principios del s. XX realizó Koffka.

herencia directa del trabajo del propio Lewin⁸¹⁴, no sólo sienta las bases teóricas del aprendizaje cooperativo, sino que sirve de lanzadera para estudios sobre situaciones de aprendizaje cooperativas (Melero y Fernández Berrocal, 1995).

La premisa básica de la teoría desarrollada por Deutsch (1949) es que el tipo de interdependencia social determina la forma como los individuos interactúan y, a la larga, determina los resultados logrados⁸¹⁵. Así, la interdependencia social “existe cuando los resultados de cada sujeto se ven afectados por las acciones de otros” (Johnson y Johnson, 2004: 42), y puede ser positiva (cooperación), negativa (competición⁸¹⁶) o ausente (individualismo). Deutsch (1949) sostiene que en una situación social cooperativa, los sujetos ocupan la misma posición respecto de sus metas, de modo que si un sujeto se mueve en una dirección, el resto también lo hace, mientras que en una situación competitiva, los sujetos ocupan la misma o diferente posición respecto de sus metas, con lo que aunque el movimiento de un sujeto no necesariamente afecta al movimiento de los demás, sí afecta a la posición de diversos individuos.

Con posterioridad al trabajo de Deutsch (1949), diversos autores han continuado con la labor de conceptualizar los tres modos de organizar socialmente un aula en función de la naturaleza de la dependencia de metas que exista en el seno de los grupos (Deutsch 1949): competitiva⁸¹⁷, individualista y cooperativa. A continuación sintetizamos las principales aportaciones en una descripción única de cada una de las tres estructuras⁸¹⁸ (Deutsch, 1949; Santos Rego, 1999; Johnson, Johnson y Holubec, 1999a; Pujolàs, 2008):

En la estructura competitiva, cada alumno trabaja contra el resto para conseguir metas que unos pocos pueden alcanzar, de modo que ayudar a los otros supondría que éstos podrían conseguir las mismas metas e impedir que uno las consiga. En este sentido, los objetivos están relacionados de forma excluyente, es decir, la interdependencia es negativa: un individuo puede alcanzar su meta sólo si el resto no lo hace, por lo que de esta estructura se derivarán alumnos ganadores y alumnos perdedores. La evaluación se fija en criterios estándar y la motivación se orienta más a triunfar que a aprender.

En la estructura individualista, cada alumno trabaja por conseguir objetivos personales que tienen escasa relación con los de sus compañeros, ya que el hecho de que un alumno consiga su objetivo no influye ni positiva ni negativamente en la consecución de los del resto, pues no están relacionados, es decir, no hay interdependencia. De este modo, los resultados que se buscan son individualmente beneficiosos, pero grupalmente irrelevantes, lo que

⁸¹⁴ Entre estos autores existe una estrecha relación, pues parece ser que Deutsch fue alumno de Lewin y que Johnson lo fue del propio Deutsch.

⁸¹⁵ Ovejero señala que la investigación sobre cooperación y competición es una de las más tradicionales en psicología Social (por ejemplo, Maller, 1929).

⁸¹⁶ Podría definirse como “el proceso social que tiene lugar cuando las recompensas se proporcionan a los sujetos sobre la base de sus actuaciones en comparación con las actuaciones de los otros realizando la misma tarea o participando del mismo acontecimiento” (Coakley, 1994 citado por Attle y Baker, 2007: 77).

⁸¹⁷ Deutsch (1949) recoge algunas de las aportaciones de Mead, entre las que se encuentran algunas definiciones de competición y cooperación así como las distinciones entre competición y rivalidad y entre cooperación y ayuda; en concreto, las diferencias se sitúan a nivel de metas o a nivel de personas, de modo que cooperar y competir se vinculan con el tipo de metas mientras que rivalizar o ayudar se vinculan con las relaciones con sujetos particulares.

⁸¹⁸ Nótese que las tres conceptualizaciones atienden, de algún modo, tanto a la interdependencia de objetivos como de recompensas, de forma relacionada.

significa que no se estimula la interacción porque no se percibe que pueda resultar útil. Esta estructura fomenta actitudes basadas en el interés personal y en el desinterés por los demás.

En la estructura cooperativa, cada alumno trabaja con sus compañeros para conseguir objetivos comunes, de modo que se buscan resultados beneficiosos para todos los que están implicados de forma cooperativa en una actividad. Aquí, los objetivos están estrechamente relacionados, puesto que los sujetos pueden alcanzar sus objetivos si el resto de los miembros lo hace, lo que significa que hay interdependencia positiva. Esta estructura persigue y fomenta la búsqueda de motivación intrínseca basada en la satisfacción de aprender así como en el progreso personal y social.

Estructuras cooperativas y estructuras competitivas quedan combinadas en algunos métodos cooperativos, tal como veremos. En este sentido, Serrano y González-Herrero (1996) resaltan que cuando algún método de aprendizaje cooperativo “propone una estructura de recompensa altamente competitiva, suele atenuar la competición entre grupos por medio de una estructura de tarea intergrupos de tipo cooperativo” (Serrano y González-Herrero, 1996: 53). Al respecto de estas estructuras competitivas, Slavin (1984) puntualiza que la competición entre grupos dentro de un grupo clase representa una estructura cooperativa de incentivos, pues el éxito del pequeño grupo depende de los esfuerzos de sus miembros, que comparten la misma recompensa (si bien compiten por ella con otros grupos). Sapon-Shevin y Schniedewind (1989) no parecen mostrarse muy a favor del uso de esta opción, puesto que consideran que cuando se usa la cooperación como una forma de alcanzar mayores niveles de competición, se está proporcionando un mensaje confuso a los alumnos.

Por otro lado, se ha señalado que “cada estructura permite la descripción de los procesos motivacionales relacionados con el pensamiento del alumno acerca de sus capacidades, tareas y desempeño presente y futuro, considerando información relevante que afecta a su autoevaluación, eficacia y valía personal” (Santos Rego, 1999: 310). Así, los hermanos Johnson (1985 en Santos Rego, 1999) establecen una relación entre el tipo de interdependencia y el sistema motivacional, de modo que la interdependencia positiva promueve altas expectativas de éxito, posee el incentivo del beneficio mutuo, genera una elevada curiosidad por saber y un compromiso por el aprendizaje al mismo tiempo que potencia una elevada persistencia; la interdependencia negativa conlleva bajas expectativas de éxito, y se basa en el incentivo del beneficio diferencial, generando baja curiosidad por saber y bajo compromiso con el aprendizaje, así como baja persistencia, por su parte, la no interdependencia promueve bajas expectativas de éxito y se basa en el incentivo individual, acompañada de baja curiosidad por saber, bajo compromiso por el aprendizaje y baja persistencia. Asimismo, Johnson y Johnson (1997) señalan que en las tres estructuras la imagen que el alumno tiene de sí mismo cambia, de modo que en la estructura competitiva, la autoestima está ligada al hecho de ganar o de perder, considerándose además que la preocupación por la autovalía se produce en el seno de un contexto de presión ambiental; en la estructura individualista no existe la posibilidad de saber qué ni cómo han aprendido y trabajado los demás, lo que se acaba traduciendo en una desconfianza hacia ellos, de tal manera que en la estructura cooperativa los alumnos tienen una visión más amplia y realista de sus competencias y de las de los demás (Johnson y Johnson, 1997).

Respecto de las respuestas que las estructuras competitivas generan en los sujetos, Johnson y Johnson (2009a) sostienen que trabajar con metas competitivas genera estrategias de auto protección, tales como retener el esfuerzo de modo que el fracaso se atribuya más a no intentarlo que a la falta de competencia, crear un impedimento para tener una excusa si se falla, mantener expectativas bajas para el éxito o minimizar el valor de la tarea, y todo ello conducirá a resultados negativos o a bajo logro⁸¹⁹. En resumen, “mientras las estructuras competitivas evocan un sistema centrado en las aptitudes del sujeto, las de tipo individualista hacen pensar en otro más centrado en el dominio de la tarea y, por fin, las estructuras cooperativas se corresponderían con un sistema dialógico, intersubjetivo y de ‘responsabilidad moral’⁸²⁰” (Santos Rego, 1999: 309). Por su parte, Serrano y González Herrero (1996) sostienen que la competición impide que los alumnos progresen por igual, ya que incrementa las diferencias entre los alumnos, dado que son los más favorecidos (económica, social, intelectualmente, etc.) los que con mayor probabilidad alcanzarán el éxito; por otro lado, la cooperación permite reducir estas diferencias puesto que todos los alumnos son esenciales en la consecución de los objetivos del grupo.

En esta línea de consideración de los efectos de las estructuras sobre la imagen de los alumnos, Echeíta (1995: 186) señala que “enseñados en el contexto de estructuras competitivas o individualistas, en las que por encima de todo se prima la capacidad personal, no es de extrañar que (los alumnos) se desentiendan de unas actividades que les generan sentimientos de humillación, baja autoestima y desesperanza con respecto al futuro”. Echeíta (1995) considera que los métodos cooperativos constituyen un modo de incrementar la motivación de los alumnos, creando estructuras de aprendizaje donde se pueda aumentar la competencia percibida y atribuir éxitos y fracasos al esfuerzo, y los métodos cooperativos generan tales condiciones. Asimismo este autor destaca que las estructuras cooperativas refuerzan las similitudes, al permitir que todos los miembros puedan aportar al grupo, haciéndolo en función de sus posibilidades e intereses; al mismo tiempo posibilita mayores oportunidades para acceder al éxito así como a los sentimientos que éste provoca.

Por otro lado, parece ser que los tres tipos de estructura benefician a unos u otros grupos o alumnos en función del proceso de socialización que hayan vivido (Kagan y cols. 1985, en Ovejero, 1990), de modo que en el seno de dicho proceso se genera una especie de orientación o preferencia hacia la cooperación, la competición o el individualismo; de hecho estos mismos autores encontraron que los alumnos competitivos prefieren el trabajo competitivo y rinden más en él mientras que los alumnos cooperativos prefieren el trabajo cooperativo y rinden mejor en él (en Ovejero, 1990).

Sin duda, los tres tipos de interdependencia generan efectos distintos, tal como se obtiene de un metaanálisis realizado por Johnson, Johnson y Maruyama (1983). Estos

⁸¹⁹ Pese a ello, Johnson y Johnson (2009a) no se oponen al uso de una competición constructiva, que definen como aquella que conduce a completar la tarea, que es relevante a nivel personal porque aumenta la autoconfianza y el logro, que conlleva querer implicarse en tareas estimulantes, que permite manejar las relaciones con otros competidores, que consigue mejorar la conducta moral así como las habilidades para cooperar en el futuro con los competidores. En opinión de Johnson y Johnson (1978, en Johnson y Johnson, 2009a), esto es posible cuando se dan tres condiciones: a) ganar es relativamente poco importante; b) todos tienen posibilidades razonables de ganar, y c) se establecen normas, criterios y procedimientos claros para ganar.

⁸²⁰ Las comillas son del autor.

autores encuentran que las situaciones cooperativas conducen a una mayor atracción interpersonal entre alumnos diferentes que las situaciones competitivas o individualistas, por lo que “la clave es la forma como se estructura la interacción” (Johnson, Johnson y Maruyama, 1983: 37). De este modo se promueven relaciones más constructivas y de apoyo o más destructivas y de rechazo, es decir, que cuando el contexto se caracteriza por la interdependencia positiva de metas, se promueven la aceptación, la comprensión de las perspectivas de los demás, la autoestima, la atracción interpersonal, y los sentimientos de éxito. En cambio, cuando no existe interdependencia entre metas o ésta es negativa, se promueve el rechazo, la no interacción, la desconexión de los demás, así como una inapropiada comprensión de los puntos de vista de los demás y también sensaciones de fracaso.

Respecto de su posible aplicación en las aulas, en opinión de Johnson (1981), las tres estructuras podrían ser utilizadas de modo que los alumnos aprendieran a cooperar, a trabajar de forma autónoma y a competir por diversión; así, Johnson y Johnson (1987) señalan que “no estamos en contra de la competición (...). Estamos en contra de la competición *inapropiada*; y la mayor parte de la competición en clase es *inapropiada*... Creemos que las tres estructuras de meta deberían ser utilizadas y que los estudiantes necesitan aprender cómo funcionan en las tres. Los estudiantes deberían ser capaces de competir con placer, de trabajar individualmente en una tarea hasta completarla, y cooperar eficazmente con otros para solucionar problemas. Tal vez lo más importante sea que los estudiantes conozcan cuándo competir, cuándo trabajar individualmente y cuándo cooperar”⁸²¹ (en Ovejero, 1990: 166-167). De conformidad con esta postura, Kagan y cols. (1985) señalan que “nuestro único recurso adaptativo consiste en preparar a nuestros alumnos para no ser rígidamente cooperativos, competitivos o individualistas, sino para ser adaptativamente flexibles –para reconocer un amplio rango de situaciones sociales y de tipos de conductas apropiadas a cada una” (en Ovejero, 1990: 204).

En todo caso, creemos conveniente señalar, respecto de los grupos, una apreciación que entendemos resulta necesaria recoger, por sus implicaciones en la práctica educativa, y es que se ha dicho que “un grupo es un sistema social, y como tal es una entidad cualitativamente diferente de unos individuos que trabajan solos unos al lado de otros. Las conductas y las cogniciones en el grupo tienen dos grandes características: se vuelven *interdependientes* y esta interdependencia *se desarrolla a lo largo del tiempo de un modo recíproco*. El desarrollo de esta interdependencia implica que los procesos cognitivos de los sujetos afectan y son afectados por los de los otros miembros del grupo”⁸²² (Salomon y Globerson, 1989: 93). En este sentido, los autores se lamentan, siguiendo a Bandura (1986), de que la investigación educativa no considere procesos tales como el desarrollo de expectativas coordinadas, de una motivación compartida para trabajar con una meta común o de la disposición conjunta a realizar esfuerzos cognitivos.

Finalmente, Johnson, Johnson y Smith (1998) destacan las teorías del aprendizaje de la conducta, que nos indican que los alumnos trabajarán en aquellas tareas que les conducen a una recompensa. En este sentido, Slavin (1987a) destaca el papel de las contingencias de grupo, derivadas de la teoría de Bandura, gracias a las cuales la conducta de uno o más

⁸²¹ La cursiva es de Johnson y Johnson.

⁸²² La cursiva es de los autores.

miembros del grupo repercute en las recompensas que obtiene ese grupo, de modo que éstas se hacen dependientes de la conducta de sus miembros. El autor señala que esto supone un proceso de dos pasos: en primer lugar, el grupo es recompensado si de forma colectiva adopta un determinado comportamiento o alcanza un determinado objetivo, y en segundo lugar, los miembros del grupo regulan a los demás con el fin de animarles a hacer aquello que es necesario para asegurar el éxito del grupo. Ello hace que desde el punto de vista del condicionamiento operante, Kelley y Thibaut (1969, en Coll y Colomina, 1990) definan una situación cooperativa como aquella en la que la recompensa que recibe cada participante es directamente proporcional a los resultados del trabajo en grupo; en cambio, en la organización individualista los sujetos son recompensados en base a los resultados de su trabajo personal con independencia de los resultados del resto mientras que en la situación competitiva es un individuo quien recibe la recompensa máxima y el resto recompensas menores. Como bien matiza Coll (1984: 121), “el criterio fundamental en este caso es, pues, la manera como se distribuyen las recompensas entre los participantes del grupo (*reward structure*) en lugar del tipo de interdependencia respecto a la consecución de los objetivos (*goal structure*)⁸²³”.

Recuperamos, para finalizar este apartado, la metáfora utilizada por Slavin acerca del matrimonio entre las perspectivas humanística y motivacional, aunque los diferentes autores muestran claras preferencias por una o por otra a la hora de dar cuenta de la eficacia del aprendizaje cooperativo⁸²⁴, en una discusión académica de la que, por otro lado, no nos interesa participar, puesto que entendemos que ambas contribuyen a enriquecer el análisis acerca de la cooperación en el aula, y por tanto, a configurar el perfil de las tareas cooperativas.

5.5. Conceptualización del aprendizaje cooperativo⁸²⁵

La creación de un apartado dedicado en exclusiva a la definición del aprendizaje cooperativo no nos ha resultado tarea fácil, por el sencillo motivo de que su conceptualización es inseparable de otros aspectos que hemos considerado necesario tratar de forma independiente, como serían los métodos de aprendizaje cooperativo y los elementos propios del aprendizaje cooperativo. Por ello, presentamos aquí de forma muy breve algunas de las

⁸²³ La cursiva y las denominaciones en inglés son de Coll.

⁸²⁴ La máxima expresión de estas preferencias se encuentra en el diseño de métodos cooperativos, que describiremos más adelante.

⁸²⁵ Diversos autores, entre los que se encuentran Damon y Phelps (1989), distinguen esta estrategia de la tutoría entre iguales, que sería un enfoque en el que un alumno más competente o que posee más información en relación a un contenido determinado instruye a otro, lo que provoca que los dos alumnos posean un estatus diferente; de hecho, estos autores sostienen que de algún modo esta estrategia imita la tradicional relación entre docente y alumno así como ponen de relieve que parte de la idea de que el conocimiento se transfiere de una persona a otra. Sin embargo, Durán (2014) recupera la figura de Topping, quien critica que la tutoría entre iguales se siga vinculando a concepciones arcaicas. En todo caso, la tutoría entre iguales ha sido definida como “una estrategia que trata de adaptarse a las diferencias individuales en base a una relación diádica entre los participantes. Éstos suelen ser dos compañeros de la misma clase y edad, uno de los cuales hace el papel de tutor y el otro de alumno. El tutor enseña y el alumno aprende, siendo generalmente esta relación guiada por el profesor” (Parrilla, 1992 en Pujolàs, 2008: 205).

aportaciones que, con una pretensión meramente aclaratoria y generalista, se han realizado acerca de este método didáctico, pues concretaremos el resto de dimensiones que contribuyen a conceptualizarlo en sucesivas secciones.

Por un lado, encontramos un marco general de definición, como el presentado por Santos Rego (1999), quien señala que el aprendizaje cooperativo es la denominación amplia de “un enfoque metodológico y estratégico de organización y estructuración de actividades de aprendizaje” o el de Serrano y Pons (2014: 801), quienes sostienen que el aprendizaje cooperativo podría definirse como “los procesos de enseñanza y aprendizaje elaborados y desarrollados bajo el paradigma de la cooperación”; a ello podríamos añadir la apreciación realizada por Sharan (2014), quien se refiere al aprendizaje cooperativo como un modo de estructurar actividades en las que no sólo los miembros del grupo pueden participar y contribuir sino que además pueden beneficiarse, algo que entendemos esencial en una educación inclusiva. Algunos autores van más allá de su definición desde el plano de los procesos de enseñanza-aprendizaje para referirse “a un nuevo modo de entender las relaciones sociales e interpersonales en los procesos de aprendizaje” (Gozálvez et al., 2011: 183). En este sentido, son diversas las aportaciones que se orientan a superar la idea de que el aprendizaje cooperativo es un “modelo de nueve pasos” (Sapon-Shevin y Schniedewind, 1989: 64) para considerarlo una oportunidad para repensar la forma como se enseña así como aquello que se enseña (por ejemplo, Kohn, 1991; Sapon-Shevin y Schniedewind, 1989; Rué, 1998), algo con lo que no podríamos estar más de acuerdo, sobre todo si respetamos la naturaleza reflexiva, autónoma, crítica y esencialmente pedagógica del docente, lo que le aleja de la aplicación técnica de procedimientos generados desde fuera.

En todo caso este matiz de amplitud se observa en otras conceptualizaciones, como la de Damon y Phelps (1989), quienes se refieren a un “término paraguas” que recoge una diversidad de enfoques basados en el aprendizaje en grupos, y que tienen en común el hecho de que el aula se divide en unidades, grupos o equipos de aprendizaje dentro de los cuales los miembros no tienen un estatus superior a los demás, por lo que existe igualdad de oportunidades para la participación⁸²⁶. En esta línea se manifiesta asimismo Slavin (1983; 1987a), para quien el aprendizaje cooperativo reúne una serie de métodos instruccionales en los que los alumnos, con la finalidad de ayudarse unos a otros a aprender, son animados a trabajar la mayor parte del tiempo agrupados en formaciones pequeñas y heterogéneas, siendo la interacción entre iguales un elemento característico y crucial.

⁸²⁶ Estos autores diferencian tres enfoques, la ya mencionada tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo y la colaboración entre iguales, en base a dos parámetros, el grado de igualdad y de mutualidad en las interacciones (a este respecto Serrano y Pons, 2013, señalan que la relación entre ambos parámetros no ha sido establecida), algo que remite a los roles o estatus de los sujetos, por un lado, y al grado de conexión y direccionalidad de las interacciones, por otro (Serrano y Pons, 2013). Volviendo a Damon y Phelps (1989), las tareas basadas en la tutorización entre iguales poseen un bajo grado de igualdad y son variables en mutualidad, en función de características de los alumnos (receptividad, habilidades instruccionales o competencias); el aprendizaje cooperativo se caracterizaría por elevado grado de igualdad y variable grado de mutualidad, en función de la presencia / ausencia de competición, la distribución de responsabilidades / roles y de las estructuras de recompensa, y finalmente, en la colaboración entre iguales existen elevados niveles tanto de igualdad como de mutualidad, pues los alumnos trabajan juntos durante todo el tiempo que se realiza la tarea.

Por otro lado, encontramos otras definiciones, más concretas, como las que siguen: “el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a: 14). De forma simplificada pero efectista, Metzler (2005 en Fernández Río et al., 2014) señala que el aprendizaje cooperativo remite a alumnos que aprenden con, de y para otros alumnos. Finalmente, Pujolàs (2009), recogiendo las principales aportaciones de Johnson, Johnson y Holubec (1999a) y de Kagan (1999), define el aprendizaje cooperativo como el “uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la *participación igualitaria* (...) y se potencie al máximo la *interacción simultánea* entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo”⁸²⁷ (Pujolàs, 2009: 231).

En otro orden de cosas, Serrano y González-Herrero (1996: 165) manifiestan que el aula se organiza como un grupo de grupos que realizan tareas divisibles e integrativas, reduciéndose la centralidad del docente, y afirman que “se trata, por lo tanto, de un aula que funciona como un complejo sistema en el que la intervención del alumno se desarrolla en un proceso multidireccional, en referencia al grupo y al conjunto de la clase”. Además, se ha dicho que el aprendizaje cooperativo “se basa en desarrollar un clima de aula orientado al aprendizaje, a la tarea, al esfuerzo durante la realización del trabajo encomendado, y no hacia el resultado, el ego o la comparación con los otros compañeros para lograr un producto mejor” (Fernández Río et al., 2014: 77). En todo caso, el aprendizaje cooperativo se sostiene en dos pilares: la participación activa del alumnado y la consecución de cotas más altas de aprendizaje gracias a la ayuda proporcionada por los iguales (Pujolàs, 2004).

Por otro lado, encontramos las conceptualizaciones que remiten, de algún modo a las aportaciones del método didáctico, entre las que se encuentran las contribuciones de Sharan (2014: 804), para quien “las actividades de aprendizaje cooperativo promueven la creación del aula como un nuevo espacio público, en el que los alumnos son autorizados a ejercer su propia voz”, o de Serrano, Pons y Ruiz (2007: 136), quienes señalan que “los métodos de aprendizaje cooperativo son los instrumentos esenciales para vivenciar e interiorizar la riqueza de un mosaico cultural, la majestuosidad de la policromía o la fertilidad de la disonancia cognitiva”.

De forma resumida, podríamos decir que el aprendizaje cooperativo afecta a dimensiones relevantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como las relaciones docente-alumno y alumno-alumno, el papel y roles tanto del docente como del propio alumno, el papel de la interacción en el aprendizaje, la organización del aula y, por supuesto, parte de un conjunto de valores que permiten dar cuerpo a las dimensiones anteriores; todo ello queda de algún modo representado en la siguiente sección, en la que abordamos la cuestión de cuáles son los principales componentes de este método, desde un punto de vista sin duda de corte más didáctico.

⁸²⁷ Las cursivas son del autor.

5.6. Elementos del aprendizaje cooperativo

Una vez conceptualizado, a grandes rasgos, nuestro método de elección, nos sumergimos en la cuestión de qué elementos deben estar presentes en nuestros diseños didácticos para que podamos hablar de aprendizaje cooperativo. Aunque no existe acuerdo del todo unánime respecto de algunos de estos elementos, sí hay un cuerpo bastante común que nos permite concretar cuál sería la esencia de este método didáctico.

Con vistas a presentar los elementos constitutivos del aprendizaje cooperativo, partimos de la propuesta de los hermanos Johnson⁸²⁸ (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a, 1999b; Johnson y Johnson, 1997; Johnson y Johnson, 2009a), para quienes existen cinco componentes, fuertemente relacionados entre sí:

En primer lugar, debe existir lo que se conoce como interdependencia positiva⁸²⁹, lo que significa que los alumnos deben entender que sus propósitos, tareas, intereses y recursos están vinculados con los de sus compañeros de grupo y de clase, creándose un compromiso entre los miembros del grupo. En opinión de Johnson, Johnson y Holubec (1999a), es necesario que se formulen metas que posibiliten establecer esta interdependencia positiva, de modo que los miembros del grupo estén unidos en torno a un objetivo común, que debe formar parte de la actividad que realiza el grupo. Asimismo, debe reforzarse esa interdependencia respecto de las metas incorporando otras formas, como la interdependencia de recursos (se distribuyen entre los miembros del grupo), roles (complementarios e interconectados), recompensas (dependientes tanto de los logros individuales como de los del grupo) o tareas (división del trabajo). Para Johnson, Johnson y Holubec (1999b: 12) “la interdependencia es el corazón del aprendizaje cooperativo” puesto que su presencia determina la posibilidad misma de cooperar.

Por otro lado, la interdependencia positiva está planteada para lograr una interacción estimuladora, constructiva y promotora, gracias a la cual los miembros actúan confiada y confiablemente, se animan y se facilitan los esfuerzos de los demás para lograr las metas (Johnson y Johnson, 2009a), y en el contexto de la misma se generan actividades cognitivas tales como las explicaciones acerca de cómo abordar la tarea, la discusión sobre la naturaleza de los conceptos, las relaciones entre conocimientos actuales y pasados, etc. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999b).

Esta interacción “proporciona entre los individuos ayuda y apoyo eficiente y efectivo; porque intercambia los recursos necesarios, como la información y los materiales, y porque

⁸²⁸ La justificación que sostiene nuestra elección es meramente clarificadora: estos autores han abstraído, más allá de la descripción de su propio método, los elementos que, en su opinión, permiten hablar de aprendizaje cooperativo.

⁸²⁹ Serrano y González-Herrero (1996) diferencian entre interdependencia positiva y facilitación positiva. En el primer caso el éxito de cada miembro es necesario para el éxito del grupo, mientras que en el segundo el éxito de cada miembro puede contribuir al éxito del resto, pero no es necesario. El primer caso desencadena una mayor tendencia a cooperar que el segundo. Tanto la interdependencia como la facilitación dependerán de cómo sean las estructuras de tarea y de recompensa. Asimismo, los autores sostienen que variables como el tamaño y la composición del grupo, el sistema seguido para la obtención de la puntuación de grupo, el porcentaje de calificación global para el conjunto de la clase que es aportado por la unidad cooperativa (pequeño grupo), o la presencia o ausencia de estructura competitiva entre grupos pueden afectar a la mayor o menor interdependencia / facilitación.

procesa la información de manera eficiente y efectiva; porque proporciona a cada uno de ellos el 'feedback' con el fin de mejorar el posterior rendimiento; porque se pone el reto de extraer conclusiones y porque razona con el fin de promover decisiones de alta calidad y una mejor percepción de los problemas que se consideran; porque defiende el esfuerzo para conseguir objetivos mutuos; porque influye en los esfuerzos de todos para lograr los objetivos del grupo; porque actúa en confianza y de manera correcta; porque está motivada para luchar por beneficios mutuos, y porque mantiene un nivel moderado de estimulación caracterizado por una baja ansiedad y estrés⁸³⁰ (Johnson y Johnson, 1997: 57). Además, esta interacción reta el razonamiento de los demás y permite adoptar la perspectiva del otro así como explorar diferentes puntos de vista (Johnson y Johnson, 2009a). Por otro lado, hay que tener en consideración que la interacción conlleva dialogar, saber qué decir, las razones por las que escuchar, producir mensajes con cierto propósito y procurar que sean comprendidos, e incluye la puesta en escena de las experiencias, presupuestos, valores culturales y niveles de lenguaje de los sujetos que intervienen (Rué, 1998); todo ello nos lleva a comprender la importancia del siguiente elemento o componente del aprendizaje cooperativo.

En tercer lugar, se destaca la necesidad de considerar las habilidades de comunicación interpersonal y las destrezas sociales⁸³¹, que conduzcan a conocerse, a confiar en los demás, a comunicarse con precisión y sin ambigüedades, a aceptarse y darse apoyo y a resolver los conflictos de forma constructiva, puesto que "miembros del grupo inexpertos no pueden cooperar de forma efectiva"⁸³² (Johnson y Johnson, 2009a: 369); en este sentido, el liderazgo, la toma de decisiones, la construcción de la confianza, la comunicación y el manejo de conflictos deben enseñarse de forma activa puesto que tales habilidades son la clave de la productividad del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999b). Por otra parte, León⁸³³ (2006:

⁸³⁰ Las comillas son de los autores.

⁸³¹ Siguiendo a Prieto (2008), algunos docentes, sobretodo universitarios, no consideran necesaria la enseñanza de estas habilidades (Sapon-Shevin, 1986), ya sea porque no saben cómo desarrollarla, porque no la asumen como parte de sus funciones o porque creen que es una pérdida de tiempo. De nuevo creemos que en la formación de maestros es esencial contribuir a generar una visión enriquecida de lo que constituyen los procesos de enseñanza-aprendizaje; por otro lado entendemos que la enseñanza de tales habilidades debe contextualizarse en las mismas tareas y procesos de grupo.

⁸³² Por ejemplo, se ha encontrado en algunas investigaciones que hay dos situaciones en las que no se observa progreso alguno, cuando un miembro impone su punto de vista o cuando todos comparten el mismo punto de vista (Perret-Clermont, 1979 en Coll, 1984).

⁸³³ Una investigación llevada a cabo por León (2006) muestra que el entrenamiento en habilidades sociales incrementa la presencia de ciertas conductas verbales propias de la interacción en grupos cooperativos (dar y solicitar ayuda, dar y recibir explicaciones, preguntar y dar respuestas), si bien el autor señala que ello no implica que el grupo rinda más y obtenga mejores resultados, aunque sí considera que mejora la eficacia del grupo cooperativo como tal, aumentando las posibilidades de que el rendimiento mejore (cosa que de hecho se produce en su estudio, en el que las calificaciones aumentan de forma significativa). Su conclusión es la siguiente: "un grupo con habilidades sociales desarrolla un mayor número de conductas verbales que garantizan el intercambio de información entre los alumnos, la reestructuración de las ideas que tiene lugar al tener que explicar a los demás y recibir explicaciones, también el almacenamiento y la recuperación de la información" (León, 2006: 110). Otra investigación desarrollada asimismo por León et al. (2014) con alumnos de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria encuentra que la comunicación entre los miembros del grupo predice la interdependencia y responsabilidad, es decir, que los alumnos que perciben que en el grupo se produce una comunicación asertiva creen que sus compañeros de grupo se han esforzado más y han sido más responsables. Esta variable (interdependencia-responsabilidad) sería la que predice realmente la eficacia del equipo. Es decir, que cuando los

106) apunta que “interactuar de manera eficaz con los demás no es una característica intrínseca de los humanos, parece más cierto lo contrario”, por lo que en el aprendizaje cooperativo no es suficiente generar espacios de interacción, una opinión que asimismo comparten Andreu, Sanz y Serrat (2009) al afirmar que las habilidades sociales necesarias para trabajar de forma cooperativa no “aparecen por sí solas” (2009: 124) sino que se han de enseñar como una finalidad en sí misma⁸³⁴. En este contexto, se ha señalado que los alumnos deben ver la necesidad de adquirir y utilizar las habilidades necesarias para trabajar de forma cooperativa, lo cual conlleva implicarles en ese proceso de adquisición, así como comprender cuál es la función de esa habilidad en un contexto de cooperación y cuándo y cómo utilizarla (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a). Asimismo hay que tener en cuenta, siguiendo a Baloché (1998), que “hay una relación recíproca entre las habilidades que los alumnos necesitan aprender para trabajar con éxito en pequeños grupos y el tipo de experiencias de aprendizaje que los docentes diseñan” (citada por Sharan, 2014: 804).

Es interesante señalar en este punto que algunos autores han realizado una apreciación que consideramos altamente interesante para nuestros propósitos, y que queda reflejada en la siguiente afirmación de Gozávez et al. (2011: 186): “es habitual, casi una norma, invocar con más o menos insistencia las habilidades sociales de la cooperación sin mencionar las habilidades⁸³⁵, actitudes o valores morales (éticos) que palpitan en ella”. Sin duda se trata de un toque de atención que nos obliga a plantearnos en qué medida podemos contribuir al desarrollo y uso de habilidades sociales si no incidimos en los valores que las sustentan.

En cuarto lugar, hay que tener en cuenta la responsabilidad individual y grupal, una cuestión que ha sido infinitamente discutida en numerosas publicaciones a propósito del aprendizaje cooperativo y que abordaremos en una sección referida a la eficacia de este método didáctico, por su potencial analítico y por su importancia para el diseño de situaciones cooperativas. De forma genérica se asume que, por un lado, el grupo como tal debe asumir la responsabilidad de lograr las metas encomendadas y, por otro lado, cada miembro debe cumplir con una serie de responsabilidades, lo cual sería clave para asegurar que todos los miembros se enriquezcan de aprender de forma cooperativa. En palabras de Johnson, Johnson y Holubec (1999a: 21), “la responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los resultados de evaluación son transmitidos al grupo y al individuo”. Siguiendo a Slavin (1983) la responsabilidad individual se podría inducir de dos modos: a través de las puntuaciones individuales o mediante la especialización de la tarea de

alumnos perciben responsabilidad en el grupo, consideran que el grupo ha trabajado de forma eficaz.

⁸³⁴ Kagan cree que el trabajo de las habilidades sociales y comunicativas estaría implícito en las estructuras cooperativas por él propuestas, de modo que no sería un elemento necesario. Sin embargo, coincidimos con Gozávez et al. (2011) en la importancia de comprender la necesidad de disponer y utilizar las herramientas más adecuadas para interactuar y cooperar con los demás, puesto que ello constituye un elemento esencial en el proceso de aprendizaje. Para estos autores, el hecho de hacer mención explícita al trabajo de las habilidades sociales puede hacer más adecuada la propuesta de Johnson y Johnson, si bien proponen la consideración explícita de las habilidades morales propias de los procesos de cooperación.

⁸³⁵ Estas habilidades irían más allá del carácter estratégico o instrumental que definiría las habilidades sociales, cuyo propósito es el de desarrollar conductas o actitudes socialmente aceptadas. En este sentido, las habilidades morales no tienen como fin exclusivamente la comunicación, sino la justicia.

cada uno de los miembros, haciendo que el éxito del grupo dependa de la adecuación de la contribución de sus miembros; en todo caso el autor insiste en que la responsabilidad individual por sí sola no asegura la preocupación por el aprendizaje de los demás, pues se necesitan las recompensas de grupo⁸³⁶.

En todo caso, cabe tener en cuenta algunos posibles efectos que afectan a la cuestión de la responsabilidad individual y que han sido señalados por autores como Kerr y Bruun (1983, en Salomon y Globerson, 1989); estas conductas afectarían al nivel al que trabaja un grupo cooperativo, por ejemplo, el alumno más talentoso y motivado del grupo asume gran parte de la responsabilidad en la tarea, lo que podría acarrear una disminución de su implicación y sus esfuerzos al darse cuenta de que asume la mayor parte del trabajo, así como podría ocurrir que los alumnos que se perciben como más capaces asumen un rol activo y los que se perciben como menos capaces para participar, asumen un rol más pasivo (efecto 'el rico se hace más rico y el pobre más pobre'), o bien podría ocurrir que un alumno motivado o interesado acabara ajustando su participación a la del resto de miembros del grupo, menos interesados a ejecutar en un determinado nivel de implicación y de esfuerzo.

Finalmente, debe considerarse la valoración del grupo, de modo que se potencie el análisis del logro de los objetivos así como del mantenimiento de relaciones eficaces, pues se entiende que la efectividad del trabajo de un grupo está influida por la presencia de la reflexión acerca del funcionamiento del grupo, una reflexión que tendría por objetivo clarificar y mejorar la efectividad de los individuos a la hora de contribuir con su esfuerzo a lograr los objetivos del grupo (Johnson y Johnson, 1997), logrando que la retroalimentación sea específica. Rué (1998) sostiene que los sujetos, ya de niños, producen indicadores de eficacia con el fin de determinar la calidad de su aprendizaje, la consecución de resultados o la valoración del progreso realizado⁸³⁷, por lo que conviene tener en cuenta que "los alumnos, a medida que trabajan eficazmente entre sí y desarrollan habilidades de autorregulación, disminuyen su grado de dependencia respecto del profesor y añaden una dimensión cooperativa a sus acciones, lo que les proporciona una sólida base para una mayor autonomía personal" (Rué, 1998: 38). Por otro lado, se entiende que esta reflexión metacognitiva tiene efecto compensador y reduce la holgazanería, al resaltar las contribuciones de cada miembro (Johnson y Johnson, 2009a).

Por otra parte, siguiendo a Pujolàs (2008) y a Gozávez et al. (2011), Kagan (1999) desarrolla dos principios diferenciados: participación igualitaria e interacción simultánea⁸³⁸: la

⁸³⁶ Slavin ejemplifica esto refiriéndose al método *Jigsaw* o Rompecabezas, en el que existe alta interdependencia para compartir la información pero no existen incentivos que aseguren que esa información sea aprendida.

⁸³⁷ Es importante destacar que, en este contexto, estos indicadores son cocinados en un proceso lento pero constante que tiene como ingredientes las atribuciones de los demás, los resultados obtenidos, las comparaciones, la credibilidad de los adultos o la comunicación no verbal con los iguales o los docentes, si bien cuando las referencias para crear esos indicadores son inexistentes o ambiguos, los sujetos recurren a la comparación con los demás, es decir, los iguales. Entendemos que no es necesario profundizar en el evidente hecho de que el papel del docente es clave en todas estas dimensiones y, por ello, remarcamos la necesidad de contribuir a la comprensión de este tipo de cuestiones desde los contextos de formación inicial de docentes.

⁸³⁸ El acrónimo inglés PIES acoge los cuatro principios o condiciones esenciales para Kagan: *positive interdependence*, *individual accountability*, *equal participation* y *simultaneous interaction*, es decir, interdependencia positiva, responsabilidad individual, participación igualitaria e interacción simultánea.

participación igualitaria implica garantizar las oportunidades de participación de los miembros, mientras que la interacción simultánea hace referencia al número de alumnos que actúa de forma simultánea⁸³⁹.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo parece necesitar de la conjugación de diversos elementos: el establecimiento de una interdependencia positiva entre los miembros del grupo daría paso a una interacción simultánea y estimulante en el seno de la cual los alumnos hacen uso de las habilidades sociales y comunicativas necesarias con el fin de lograr las metas comunes, cuya consecución pasa por la asunción de responsabilidades individuales y de grupo que pueda garantizar una participación igualitaria y que, junto con el proceso tanto de grupo como de realización de la propia tarea, son valorados con vistas a tomar decisiones orientadas a la mejora.

5.7. Beneficios del aprendizaje cooperativo⁸⁴⁰

Respecto de este método didáctico, se ha señalado que se trata de una “forma de operar pedagógicamente válida” (Santos Rego, 1999: 305), una afirmación compartida por diversos autores y que se justifica por sus diversos beneficios. En cualquier caso, debemos señalar que la primera generación de investigaciones acerca del aprendizaje cooperativo se orientó al conocimiento de los efectos de las estructuras cooperativas en comparación con las estructuras individualistas y competitivas, de modo que algunos de los contenidos que ahora presentamos se presentan de forma comparativa. Por otro lado, si bien son numerosos los estudios que se han dedicado a la cuestión, presentaremos una síntesis de los beneficios más relevantes derivados del uso del aprendizaje cooperativo en las aulas⁸⁴¹.

La premisa general vendría a ser que el aprendizaje cooperativo promueve relaciones interpersonales que inciden en variables de tipo cognitivo y en variables de tipo social que acaban promoviendo una mejora tanto del rendimiento académico como de la socialización; es por ello que se ha señalado que “el aprendizaje cooperativo ha demostrado ser muy eficaz para las dos funciones que generalmente suelen atribuírsele a la escuela” (Ovejero, 1990: 234). En opinión de algunos autores, esta conclusión parece estar tan asentada en la investigación educativa que “se presenta como uno de los principios más fuertes de la

⁸³⁹ En su opinión, grupos constituidos por un número impar dejarán algún alumno fuera de la interacción en algún momento, si bien nosotros entendemos que en la medida en que los alumnos dependen unos de otros para la realización de una tarea o para aprender algo, todos ellos se sienten partícipes de cuantos procesos de interacción tengan lugar en el seno del grupo, siempre considerando la variable tamaño del grupo, puesto que afecta al grado de intimidad, comunicación y coordinación del grupo, y que más adelante analizaremos.

⁸⁴⁰ Al parecer, y tal como señala Ovejero (1990: 231), “con frecuencia los mismos factores son a la vez causa y efecto de la eficacia del aprendizaje cooperativo”, y así nos ha parecido a lo largo de nuestra revisión acerca de la cuestión; de hecho, en algunos momentos ha resultado complicado aislar los beneficios del análisis de las diversas cuestiones que se abordan en este trabajo, motivo por el que en este apartado referimos únicamente una visión global de la cuestión, puesto que de algún modo se profundiza en otros puntos de este capítulo, como al referirnos a los factores que explican la eficacia del aprendizaje cooperativo.

⁸⁴¹ Estos efectos se oponen a los de los métodos más directivos e individualistas, que generan dependencia, inseguridad, baja participación y escasa capacidad crítica y de reflexión (León et al., 2011).

Psicología Social y de las Organizaciones” (Johnson y Johnson, 2014: 843). Por otra parte, Slavin (1984) se muestra tan a favor del aprendizaje cooperativo que sostiene que en tanto no presente efectos adversos en el aprendizaje, sus beneficios en el plano social y en el plano actitudinal podrían justificar, por sí mismos, su uso en las aulas, si bien diversos autores defienden su valor como medio para lograr aprendizajes de calidad, como Cohen (1994), para quien el aprendizaje cooperativo “es un método de enseñanza legitimado que puede ayudar a los estudiantes a aprender” (citada por Goikoetxea y Pascual, 2002: 240). Es conveniente matizar que, siguiendo a Slavin (1991b), se benefician por igual todo tipo de alumnos, independientemente de su capacidad y rendimiento académico⁸⁴²; de hecho, parece ser que los alumnos con mayor capacidad avanzan más en los grupos cooperativos que en clases tradicionales.

Adentrándonos ya en la presentación de los principales efectos del uso de la cooperación en las aulas, Slavin (1980) sostiene que hay dos ámbitos en los que la investigación acerca de la cooperación se ha preocupado, sobre todo: el logro o los resultados, que se definirían en términos de productividad individual o grupal, y la cohesión, un ámbito en el que los efectos del aprendizaje cooperativo son incuestionables, y que incluiría variables como la atracción hacia los demás, el sentimiento de ser querido, las relaciones entre personas de distintas razas, etc. Siguiendo de algún modo este patrón, presentaremos los beneficios en base a dos categorías generales: los efectos cognitivos y los relacionados con los resultados y el proceso de aprendizaje, por un lado, y los efectos vinculados a variables sociales y afectivas, por el otro.

Respecto de la primera de las categorías, la referida a los resultados y a las variables relacionadas con el aprendizaje, en líneas generales Johnson y Johnson (2004) destacan el hecho de que en situaciones cooperativas, frente a las competitivas o individualistas, se producen efectos positivos sobre el logro, que afectan a la consecución de objetivos, a la resolución de tareas, al uso de estrategias de alto nivel, a la generación de nuevas ideas y soluciones, a la motivación intrínseca, a la transferencia, a la continuidad de la motivación para aprender, y a las actitudes positivas hacia el aprendizaje y la escuela. En relación con la motivación intrínseca, se ha señalado que el aprendizaje cooperativo se acompaña de altas expectativas de éxito (en situaciones cooperativas los alumnos tienden a atribuir el éxito a causas personales y controlables, como las capacidades y los esfuerzos del grupo), de un alto incentivo para rendir basándose en el beneficio mutuo, de alta curiosidad epistémica (fruto de los conflictos entre alumnos), de interés continuado por el rendimiento, de compromiso y de persistencia, así como de atracción interpersonal⁸⁴³ (por ejemplo, Freedman, 1967 o Johnson, 1980 en Ovejero, 1990).

⁸⁴² Estos comentarios se realizan a raíz de la discusión acerca de la posibilidad de que la heterogeneidad de los grupos pudiera perjudicar a determinados alumnos, aunque no se han hallado evidencias empíricas de que esto suponga un perjuicio para ellos. Slavin (1991b) mantiene que la afirmación de que los buenos alumnos no mejoran con el aprendizaje cooperativo tiene su origen en una confusión del aprendizaje cooperativo con la tutoría entre iguales, y en este sentido recuerda que en el aprendizaje cooperativo, el material de aprendizaje es nuevo para todos los alumnos. Asimismo, parece ser que el aprendizaje cooperativo, que es eficaz para todos los alumnos, lo es aún más para algunos en concreto; por ejemplo, Hall y cols. (1988 en Ovejero, 1990) señalan a los alumnos con alta capacidad cognitiva y que están orientados socialmente.

⁸⁴³ Por ejemplo, el metaanálisis de Johnson y Johnson de 1990 encuentra que cuanto más pura es la cooperación, mayor es el grado de atracción interpersonal, y aunque parece ser que aún no se

Respecto de los factores relacionados con el proceso de aprendizaje, una investigación realizada por Rué (1991) encuentra que se incrementan las conductas de organización, especialmente los intercambios verbales acerca del trabajo a realizar, así como la implicación y participación de los alumnos en la tarea. Por su parte, Johnson, Johnson y Scott (1978) encontraron que los participantes de grupos cooperativos tienen actitudes más positivas hacia el conflicto, es decir, que les molesta menos argumentar y desarrollan un sentido de su propia incidencia personal. Otros de los beneficios señalados serían el desarrollo de normas entre iguales con el fin de realizar las tareas académicas, los sentimientos de control acerca del propio destino en la escuela o el altruismo (Slavin, 1991a).

Respecto de los beneficios sobre determinados procesos cognitivos, Johnson y Johnson (1990) aseguran que el aprendizaje cooperativo es el mejor contexto para el desarrollo de la metacognición, y aseguran que “la expectativa de que uno tiene que ofrecer y explicar información a otro determina un nivel más alto de estrategias de procesamiento que similares actividades dirigidas a uno mismo” (en Melero y Fernández Berrocal, 1995: 53); parece ser que la explicación se encontraría en el hecho de que “discutir conlleva elaborar y reelaborar las ideas de múltiples formas, inventar conexiones diferentes, establecer relaciones nuevas, ser consciente del grado en que se domina el conocimiento, etc., lo que en conjunto lleva a más profundidad en el procesamiento cognitivo y metacognitivo” (Johnson y Johnson, 1990 citados por Melero y Fernández Berrocal, 1995: 53). En connivencia con estas afirmaciones, también se ha dicho que “el aprendizaje cooperativo permite la externalización de los procesos de pensamiento, la comparación de perspectivas alternativas, la facilitación social y la delicadeza en la tarea, monitorizada socialmente” (Salomon y Globerson, 1989: 90).

Haciendo mención únicamente a los resultados académicos, se ha encontrado que el rendimiento y la productividad de los alumnos es mayor en situaciones cooperativas (según un metaanálisis⁸⁴⁴ de Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon, 1981⁸⁴⁵, en Coll y Colomina, 1990), comparado con el rendimiento y la productividad en el contexto de estructuras competitivas o individualistas. Estos resultados se aplican a todas las áreas y etapas y para las tareas que implican comprensión de conceptos, resolución de problemas, categorización, y predicción, sea cual fuere la naturaleza del contenido, si bien no resultan superiores para las tareas mecánicas y de corrección. Por otro lado, se halló que la

conocen del todo qué variables mediatizan esta relación, la cohesión social y el incremento de la autoestima de los miembros podrían jugar un papel importante (en Ovejero, 1990).

⁸⁴⁴ Técnica que se aplica a un conjunto de investigaciones que abordan la misma problemática y que comparten las principales variables dependientes e independientes y que permite determinar la probabilidad de que los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones se puedan atribuir al azar (Coll y Colomina, 1990). Esta técnica es criticada por Slavin en una publicación de 1984.

⁸⁴⁵ Slavin (1983) señala que en dos terceras partes de los estudios revisados por estos autores la productividad del grupo actúa como variable dependiente, lo que puede significar que las conclusiones del metaanálisis estén condicionadas por este aspecto, en el sentido de que tal productividad no tiene por qué proporcionar evidencia de que se haya producido un mayor aprendizaje de los sujetos, y sostiene que sólo puede saberse si se obtiene medida del aprendizaje a nivel individual. Sin embargo, los autores se defienden (en Carlberg et al., 1984) y señalan que de los 122 estudios incluidos en el análisis, sólo una pequeña minoría habían tomado medidas de grupo más que individuales, así como que se utilizó el ANOVA para asegurarse de que en el tipo de respuestas no habían diferencias significativas: al no haberlas, se combinaron ambos tipos de estudios (los que tomaban medidas individuales y los que tomaban medidas grupales).

cooperación intragrupo con competición intergrupo es superior a la competición interpersonal en cuanto al rendimiento y la productividad de los participantes. Además se evidenció que la cooperación sin competición intergrupos es superior a la cooperación con competición intergrupos en cuanto al rendimiento académico y la productividad de los participantes, y finalmente, que no se constataban diferencias significativas entre la competición interpersonal y los esfuerzos individualistas en cuanto al rendimiento académico y la productividad de los participantes. Coll y Colomina (1990) señalan que, en conjunto, estos resultados muestran la superioridad de la organización cooperativa de las actividades de aprendizaje en cuanto a rendimiento y productividad de los alumnos. En 1990, Johnson y Johnson (en Ovejero, 1990) realizan otro metaanálisis sobre los 374 estudios publicados desde 1897 y concluyen de modo similar, puesto que encuentran que la cooperación fomenta mayor productividad y rendimiento que la competición interpersonal o que los esfuerzos individuales; que la cooperación conduce con más frecuencia que la competición o el individualismo a utilizar un razonamiento de mayor calidad; que los esfuerzos cooperativos llevan a una mayor transferencia que los competitivos e individualistas, y que las recompensas grupales son percibidas como más justas que las individuales.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la superioridad de las tareas cooperativas, según Johnson y Johnson (2014), es mayor cuanto más conceptual es la actividad, y cuanto más implica la resolución de problemas, el pensamiento crítico y el razonamiento. Lo mismo ocurre cuanto más creativas deban ser las respuestas, cuanta más retención a largo plazo se requiera y cuanta mayor aplicabilidad futura de lo aprendido sea posible. Por otro lado, Cohen (1986) ha señalado que “si la tarea es estimulante e interesante y si los alumnos están suficientemente preparados en cuanto a habilidades para los procesos de grupo, los alumnos experimentarán el proceso de trabajo en grupo en sí mismo como algo altamente gratificante” (citada por Kohn, 1991: 86). Esta satisfacción ha sido corroborada por Webb (1984), quien encontró que los alumnos muestran mayor satisfacción trabajando en situaciones cooperativas que competitivas.

Respecto de la segunda categoría de efectos, los relacionados con variables sociales y afectivas, Slavin (1977) refiere la atracción interpersonal, la simpatía, la evaluación positiva del grupo, la amabilidad, y otras variables que serían etiquetadas en la categoría de conectividad social, es decir, el “grado en el que un sujeto se siente atraído hacia los demás y se siente y actúa como parte de un grupo valioso” (Slavin, 1977: 644). En esta misma línea, León et al. (2011) señalan que el aprendizaje cooperativo mejora la comprensión de las necesidades de los demás. La cooperación incrementaría asimismo la cohesión de grupo debido a que se incrementa el contacto entre miembros de grupo (Lott y Lott, 1965 en Slavin, 1980) y porque la gente tiende a que le gusten aquellos que les facilitan la consecución de recompensas (Johnson y Johnson, 1972 en Slavin, 1980).

Por su parte, Johnson y Johnson (2004) señalan algunos efectos positivos sobre la calidad de las relaciones, como atracción interpersonal, cohesión y apoyo social⁸⁴⁶ así como efectos positivos sobre la salud psicológica⁸⁴⁷ y sobre las habilidades interpersonales; esto se

⁸⁴⁶ Ovejero (1990: 197) lo define como “la existencia y disponibilidad de personas en las que poder confiar para una ayuda emocional, instrumental, informativa y de estima”.

⁸⁴⁷ Estos autores la conceptualizan como las habilidades cognitivas, sociales y motivacionales para mantener, construir y modificar adecuadamente las relaciones con los demás.

explicaría porque la cooperación promueve una comunicación más frecuente, efectiva, cuidadosa y abierta que las situaciones competitivas o individualistas. Asimismo se ha hablado de los beneficios en la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, los niveles de aspiración y el rendimiento escolar (Johnson, 1981 en Coll, 1984). Además, el aprendizaje cooperativo incrementa la capacidad para combatir el estrés y mejora la autoestima (Johnson y Johnson, 1990, en Ovejero, 1990). Finalmente, respecto de las habilidades interpersonales, León et al. (2011) refieren una mejora de las habilidades sociales (aprender a pedir cambios de comportamiento, pedir ayuda, dar explicaciones, decir no, realizar críticas, defender derechos, negociar o cuestionar aquello que es injusto) y de las habilidades comunicativas (escuchar, argumentar, respetar turnos de palabra, realizar preguntas, o responder).

Por su parte, Webb (1984) hace referencia a la motivación, a la ansiedad y a la satisfacción: en relación a la motivación la autora recurre al papel que las recompensas de grupo juegan en la implicación de los sujetos; en relación a la ansiedad, algún estudio ha encontrado que los alumnos que poseen un ritmo de aprendizaje más lento pueden aprender más rápidamente de otros compañeros que del docente (Buckholdt y Wodarski, 1978 en Webb, 1984), y respecto de la satisfacción, se ha señalado que los alumnos expresan mayor satisfacción en situaciones cooperativas que competitivas (por ejemplo, ella señala a Haines y McKeachie 1967).

Expuestos de forma breve los principales beneficios derivados del uso de la cooperación en las aulas, “parece coherente pensar que mejora el clima afectivo y relacional y el nivel y grado de socialización, los resultados académicos y los procesos cognoscitivos de los alumnos en sus aprendizajes” (Rué, 1991: 205).

5.8. Estructuras de aprendizaje

Entendemos que para poder comprender mejor la conceptualización de los métodos de aprendizaje cooperativo que veremos más adelante, debemos hacer mención a un concepto clave, el de estructura de aprendizaje, que Echeíta (1995: 169) define como el “conjunto de acciones/decisiones que el profesor toma con respecto a dimensiones tales como el *tipo de actividades que harán sus alumnos*, las relativas al *grado de autonomía respectiva que tienen alumnos y profesores para decidir qué hacer en clase* o con respecto al *tipo de reconocimiento* que recibirán los alumnos por realizar la tarea”⁸⁴⁸, de modo que cuando se opta por una estructura de aprendizaje (cooperativa, competitiva o individualista) el docente “pone en funcionamiento, genera, refuerza o en su caso inhibe” (Echeíta, 1995: 169) un conjunto de relaciones psicosociales⁸⁴⁹ que, a su vez, influirán en el rendimiento, en el autoconcepto, en las expectativas del alumno y en las del docente. Siguiendo a Slavin (1980), las estructuras de aprendizaje están formadas por tres estructuras que, combinadas, definen

⁸⁴⁸ Las cursivas son del autor. Nótese que la definición del autor integra tres subestructuras clave para la comprensión del aprendizaje cooperativo y que definiremos y analizaremos: la subestructura de actividad, la de autoridad y la de incentivos.

⁸⁴⁹ Tales relaciones reúnen los componentes cognitivos, afectivos, sociales y motivacionales de los procesos interactivos.

el carácter instruccional de la clase, que describimos a continuación (Slavin, 1984; Slavin 1987b; Echeíta, 1995; Echeíta y Martín 1990; Vedder y Veendrick, 2003; Pujolàs, 2008).

La estructura de actividades o de tareas ha sido definida como el “conjunto de elementos y operaciones que actúan como ‘fuerzas’ que provocan un determinado ‘movimiento’, efecto o evolución que regula o condiciona, en una clase, lo que hacen los alumnos y cómo lo hacen”⁸⁵⁰ (Pujolàs, 2008: 121), y que “constituye el soporte intelectual de la actividad formativa” (Serrano y González-Herrero, 1996: 193), pues las tareas están diseñadas para conseguir el aprendizaje por parte del alumno (Slavin, 1992). Siguiendo a Serrano y González-Herrero (1996), la estructura de tarea puede ser más o menos compleja en función del papel que se otorgue a la naturaleza de la tarea (académica y/o social, teórica y/o práctica), a su configuración (individual o grupal) y al tipo de resultados que se persigan (concretos o abstractos). Las estructuras de tarea definen asimismo el grado de especialización de cada miembro: o bien se subdivide la tarea, de modo que todos los alumnos trabajan juntos para realizar un producto siendo cada uno de ellos responsable único de una parte o bien no existe división de la tarea y todos dominan un mismo material que todos deben aprender (Melero y Fernández Berrocal, 1995). En su relación con los tres modos de organizar socialmente un aula, Pujolàs (2008) mantiene que la estructura individualista fomenta un trabajo individual pero no competitivo, en la que prácticamente no hay trabajo en grupo y en la que la ayuda mutua sería circunstancial; la estructura competitiva promueve situaciones de trabajo individual y competitivo en las que el trabajo en grupo y la ayuda entre compañeros no tiene sentido alguno, y la estructura cooperativa de tarea representa situaciones en las que dos o más sujetos son animados a trabajar juntos en una misma tarea, coordinando sus esfuerzos para completarla, teniendo cabida tanto el trabajo individual como el trabajo en grupo, fomentándose y promoviéndose la ayuda mutua. En todo caso, se ha dicho que la estructura de tarea que maximiza la interdependencia positiva es aquella en la que existe una división del trabajo (diferenciación de roles) y en la que la aportación de cada miembro es esencial para realizar la tarea (Kagan, 1985 y Pepitone, 1985, en Serrano y González-Herrero, 1996).

Por otra parte, hay una cuestión referida a las estructuras de tarea que resulta relevante considerar por un momento, tanto porque afecta a la caracterización de los métodos y de las propias tareas cooperativas cuanto por el hecho de que ha suscitado un cierto debate entre investigadores⁸⁵¹. Slavin (1992) señala que el aprendizaje individual es diferente de la productividad de grupo⁸⁵². En este sentido, el autor se muestra favorable a perseguir el logro del aprendizaje individual más que de la realización de productos de grupo, por dos motivos: por un lado, Slavin (1991a) señala que cuando la tarea del grupo consiste en hacer algo más que en aprender algo, la participación de los alumnos que menos pueden aportar al grupo puede verse como una interferencia más que como una ayuda, por lo que a estos alumnos se

⁸⁵⁰ Las comillas son del autor.

⁸⁵¹ En concreto, estas desavenencias fueron expresadas abiertamente en los inicios de las investigaciones y trabajos acerca de la cooperación entre Slavin y los hermanos Johnson.

⁸⁵² Slavin ejemplifica estas diferencias partiendo de una hipotética tarea en la que él mismo, que apenas lee música, tuviera que realizar una composición musical junto con Bernstein. El autor señala que una cosa sería lo que se obtuviera como producto de esa cooperación (la composición musical) y otra muy distinta qué habría aprendido él observando a Bernstein componer y qué habría aprendido Bernstein del propio Slavin.

les proporcionarán más las respuestas que explicarse conceptos o enseñar habilidades, mientras que si la tarea del grupo consiste en que todos los miembros aprendan algo, todos deben preocuparse de ayudarse entre sí; por otro lado, Slavin (1992) señala que las investigaciones realizadas muestran que cuando un grupo realiza un único producto existe más probabilidad de que se produzcan beneficios en el aprendizaje individual en situaciones competitivas o individualistas que cooperativas, dada la dispersión de la responsabilidad, en cambio, cuando la meta del grupo no es un producto sino el aprendizaje individual de cada miembro (comprender conceptos o interiorizar principios, por ejemplo), la ayuda resulta ser más efectiva⁸⁵³. Finalmente Slavin (1983) encuentra tras el análisis de 46 estudios que las recompensas basadas en la realización de un producto por grupo no mejoraban el logro⁸⁵⁴.

La estructura de evaluación o de recompensas perfila el tipo, frecuencia, magnitud y sensibilidad de las recompensas que se proporcionan a los alumnos⁸⁵⁵ (Echeíta y Martín, 1990) y es definida por Slavin (1977: 634) como “las reglas bajo las cuales los alumnos son recompensados por el logro académico”⁸⁵⁶, por lo que podría decirse que de algún modo esta estructura “pone de manifiesto la forma en que se valoran las intervenciones de los alumnos durante la realización de la tarea de aprendizaje” (Serrano y González-Herrero, 1996: 195). En opinión de Serrano y M.E. González-Herrero (1996), la estructura de tarea es la que condiciona la estructura de recompensas.

Las recompensas pueden tener carácter positivo o negativo, en función del éxito o del fracaso de las tareas (Slavin y Tanner, 1979 en Serrano y González-Herrero, 1996). Las posibilidades serían las siguientes: las recompensas se proporcionan al grupo en base a un producto de grupo, las recompensas se proporcionan al grupo en base al aprendizaje de todos los miembros, y las recompensas no se proporcionan al grupo (Slavin, 1984). Además, las recompensas pueden oscilar en el continuo intrínsecas – extrínsecas (naturaleza de la recompensa), en el continuo individualistas – cooperativas (configuración de la recompensa) o en el continuo sociales – académicas (finalidad de la recompensa); entre los extremos, se

⁸⁵³ No obstante, Vedder y Veendrick (2003) encuentran que el aprendizaje cooperativo no será efectivo a no ser que la estructura de tarea y la estructura de recompensa sean coherentes; en concreto, observan que en el caso de estructuras de tarea complejas (aquellas en las que existen múltiples metas o una sola meta difícil de conseguir), si la estructura de recompensas no es adecuada, quizá los alumnos finalicen la tarea pero no necesariamente se alcancen aprendizajes profundos, y en el caso de alumnos que experimentan significación personal en las tareas, no necesitan una estructura de recompensas para estar implicados en las tareas.

⁸⁵⁴ Como vemos, en estos análisis de Slavin subyacen dos premisas que él considera asimismo esenciales: la presencia de recompensas grupales, que proporcionarían el incentivo para cooperar, y la responsabilidad individual, que haría visibles las contribuciones de todos los miembros al resto y constituiría la premisa bajo la cual se exigen esfuerzos a todos los miembros, si bien esas contribuciones deberían ser visibles y cuantificables (Melero y Fernández Berrocal, 1995). Posteriormente, Slavin añade a sus dos elementos un tercero, que es la igualdad de oportunidades para el éxito, es decir, la posibilidad de que todos puedan contribuir en idéntico grado a la consecución de la recompensa para el grupo.

⁸⁵⁵ Slavin (1984) señala que no debe confundirse la motivación del alumno con los incentivos del grupo clase, pues en este último caso se hace referencia al sistema utilizado por el docente para motivar al alumnado a trabajar y aprender.

⁸⁵⁶ Este autor advierte que no deben confundirse los términos cooperación o competición con las estructuras de recompensa cooperativa o competitiva, ya que competir o cooperar son conductas que resultarían de las estructuras de recompensas que se hayan establecido, es decir, serían la variable dependiente. Para él, es la estructura de recompensas es la que conduce a la competición o a la cooperación.

encuentran las diferentes posibilidades (Serrano y González-Herrero, 1996). Las recompensas asimismo pueden darse sobre la base del aprendizaje individual, sobre el producto del grupo sin tener en cuenta las contribuciones individuales o teniendo en cuenta las aportaciones individuales al producto grupal (Melero y Fernández Berrocal, 1995). De forma más específica puede decirse que la estructura de incentivos cooperativa recompensa a los sujetos en base a su actuación como grupo, la estructura de incentivos competitiva indica que el sujeto que mejor actúa es el que es recompensado y la estructura de incentivos individualista supone que los sujetos son recompensados en base a su propia actuación, al margen de la de los demás (Slavin, 1983).

Melero y Fernández Berrocal (1995) apuntan que los métodos que usan recompensas grupales para el aprendizaje individual y los que usan recompensas grupales para las producciones de grupo conllevan que todos los miembros reciban la misma recompensa pero en el primer caso las recompensas se conceden en base a los resultados de las pruebas individuales y, por tanto, los alumnos son conscientes de la medida en que benefician o perjudican a su grupo mientras que en el segundo caso las recompensas se dan por una elaboración de grupo que no valora las contribuciones individuales.

Finalmente, la estructura de autoridad representa el grado de control que alumnos y docentes poseen acerca de los contenidos y del tipo de actividades que se van a desarrollar en el aula, que varía desde la autonomía y posibilidad de toma de decisiones por parte de los alumnos en alguno o todos los aspectos relativos al qué trabajar y cómo y cuándo hacerlo, hasta la dependencia del docente (Echeíta y Martín, 1990). De este modo, puede decirse que en las estructuras individualista y competitiva, la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje está únicamente en manos del docente, y los alumnos actúan en base a ellas⁸⁵⁷. Por otra parte, en la estructura cooperativa, el docente comparte con los alumnos la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, concediéndose un margen de autonomía a los alumnos, a través del intercambio y la discusión que se produce en el seno de los grupos.

Slavin (1983; 1987a; 1987b) resalta que los dos componentes esenciales de los métodos de aprendizaje cooperativo, que veremos a continuación, son las estructuras cooperativas de incentivos y las estructuras cooperativas de tarea; las estructuras cooperativas de incentivos siempre implican estructuras cooperativas de tarea, pero no siempre ocurre lo mismo en sentido inverso, pues si bien el uso del aprendizaje cooperativo remite siempre al uso de estructuras cooperativas de tarea, los diferentes métodos varían en el grado en que se utilizan estructuras cooperativas de recompensa (Slavin, 1987b). En todo caso, para Slavin (1980: 316), “el aprendizaje cooperativo (...) es primariamente un cambio en la estructura interindividual de recompensa”. En cualquier caso, se ha dicho que “cuando la cooperación se entiende como una oportunidad para que todos los alumnos compartan lo que saben y aprendan algo nuevo de los demás (Atkinson y Green, 1990), es necesario que las estructuras de tarea y de recompensa se diseñen para maximizar los efectos positivos (logro de objetivos personales y grupales) y minimizar los negativos (falta de implicación en la consecución de los objetivos) (Slavin, 1992)” (Serrano y González-Herrero, 1996: 195).

⁸⁵⁷ En el caso de la estructura competitiva, las decisiones que el docente toma pueden conducir al establecimiento de rivalidades entre alumnos, de modo que éstas se convierten en estímulo para el aprendizaje, o como mínimo para la realización de las tareas (por ejemplo, realizar más tareas y/o realizarlas más rápido).

5.9. Métodos de aprendizaje cooperativo

Presentamos en esta sección una breve descripción de los principales métodos de aprendizaje cooperativo⁸⁵⁸, pues en el proceso de diseño de nuestra experiencia nos resultaba imprescindible dedicar un tiempo a su conocimiento y análisis, con el fin de alumbrar nuestra toma de decisiones⁸⁵⁹.

En este punto conviene efectuar una distinción importante, y es que existen métodos cooperativos curriculares y métodos cooperativos no curriculares, es decir, métodos ligados al trabajo de determinados contenidos y métodos que se podrían ajustar al trabajo de cualquier contenido. Por su parte, Kagan (1989) diferencia entre actividades y estructuras cooperativas: una estructura cooperativa está libre de contenido académico⁸⁶⁰, por lo que puede ser utilizada en cualquier área, así como en diversos niveles educativos y momentos del curso académico, y proporcionan por sí mismas experiencias de aprendizaje que integran objetivos de tipo social, cognitivo y académico. Las actividades se realizan de forma puntual y están sujetas a contenidos concretos (suponen la elaboración de un producto, por ejemplo).

Entrando en materia, los métodos de aprendizaje cooperativo han sido definidos en términos de “estrategias instruccionales sistemáticas y estructuradas” (Echeíta y Martín, 1990: 60), o como “estrategias sistematizadas de instrucción que presentan dos características generales: la división del grupo de clase en pequeños equipos heterogéneos que sean representativos de la población general del aula y la creación de sistemas de interdependencia positiva mediante estructuras de tarea y de recompensa específicas”(Serrano y González-Herrero 1996: 44). Por su parte, Durán (2014) los define como estructuras complejas para cuyo uso el alumnado requiere formación y que por lo general se extienden a lo largo de varias sesiones. La complejidad de los métodos radica, para Durán (2004), en la toma de decisiones por parte del docente; una toma de decisiones que debe estar orientada a adecuar los métodos al contexto y a los objetivos a conseguir. En cualquier caso, se ha precisado que cada método se concibe como una “solución única para la organización de las actividades docentes” (Serrano y González-Herrero, 1996: 44).

Existen diferentes métodos de aprendizaje cooperativo, que se diferencian en el grado de división de tarea, en la presencia o ausencia de competición y en la estructura de recompensas (Damon y Phelps, 1989). Por su parte, Sharan (2014) señala que los métodos varían en el grado de direccionalidad por parte del docente, si bien todos ellos coinciden en permitir que los alumnos interactúen e intercambien ideas, opiniones, conocimientos así como que se proporcionen ayuda, desarrollando la autonomía y la responsabilidad acerca del propio proceso de aprendizaje. Pese a tales diferencias, se ha puntualizado que todos ellos “observan muy cuidadosamente la incorporación de todos los ingredientes esenciales que, según apuntan los resultados tanto de la investigación como de la experiencia en el aula,

⁸⁵⁸ Los métodos que aquí se presentan son aquellos más referidos y analizados en la literatura revisada.

⁸⁵⁹ En este proceso de toma de decisiones, tal como explicaremos más adelante, hemos tenido en cuenta nuestros propios condicionantes y, de todos ellos, han sido el grado de experiencia de docente y alumnos y el tipo de contenidos y tareas a plantear los que han configurado nuestro diseño.

⁸⁶⁰ Con la excepción de dos métodos desarrollados por el grupo de Slavin, que se dirigen de forma específica a contenidos curriculares.

debe reunir toda actividad de aprendizaje para que sea auténticamente cooperativa” (Prieto, 2007a: 125). Finalmente, deseamos remarcar el hecho de que no existe el método por excelencia, puesto que su elección dependerá de las circunstancias propias de cada contexto particular (Echeíta y Martín, 1990); el papel del docente resultará crucial para introducir las pertinentes variaciones, estando alerta de no desvirtuar los principios básicos de la cooperación.

Basándonos en las aportaciones de diferentes autores (Sharan, 1980; Slavin, 1980 y 1991a; Kagan, 1989; Slavin, Madden y Stevens, 1989; Sharan y Sharan, 1989; Echeíta y Martín, 1990; Ovejero, 1990; Goikoetxea y Pascual, 2002; Pujolàs, 2004 y 2008; Durán, 2014), realizamos una descripción de los principales métodos de aprendizaje cooperativo⁸⁶¹:

Student Team Learning (STL): programa o conjunto de métodos desarrollados en la Johns Hopkins University por el grupo de Slavin, que enfatizan el uso de las metas y del éxito del grupo⁸⁶², algo que sólo puede lograrse si todos los miembros del grupo consiguen aprender; es decir, son métodos basados en una estructura de tarea que supone el aprendizaje de todos los miembros (responsabilidad individual), en las recompensas de grupo y en la igualdad de oportunidades para el éxito (los sujetos contribuyen en función de la mejora que se produzca respecto de sus anteriores actuaciones). Estos métodos se fundamentan no tanto en que el grupo haga algo como en que aprenda algo. Hay cuatro métodos principales (dos más generales y adaptables a áreas y niveles educativos -*STAD* y *TGT*- y dos específicos puesto que contienen referencias curriculares -*TAI* y *CIRC*⁸⁶³):

Student Teams - Achievement Divisions (STAD), desarrollado por Slavin (1978, 1986, en Slavin, 1991a): los alumnos son asignados a grupos de aprendizaje de cuatro miembros y de composición heterogénea. El docente presenta el tema y los alumnos trabajan en sus grupos para asegurarse de que todos aprenden, si bien cada alumno posee su propio material de trabajo (ajustado a sus características). Tras el tiempo dedicado al aprendizaje en grupos, se realiza una prueba individual. La recompensa es de carácter grupal, basada en la ejecución individual (las puntuaciones de grupo se obtienen de la comparación de cada sujeto con pruebas previas).

⁸⁶¹ No se describen de forma detallada algunos métodos cooperativos, como el *TAI (Team Accelerated Instruction*, Slavin, Leavey y Madden, 1984) o el *CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition*, Stevens, Madden, Slavin y Farnish, 1987) debido a que se dirigen al trabajo de contenidos específicos de áreas curriculares concretas.

⁸⁶² Tal como señala Sharan (1980), parece ser que Coleman (1959) apostaba por la conveniencia de sustituir la competición interpersonal en las aulas por la competición entre grupos, en el seno de los cuales tienen lugar procesos de cooperación. Estos métodos parecen recoger tales sugerencias.

⁸⁶³ Slavin (1999), preocupado por la calidad de los métodos, señala que aunque la investigación destaca la importancia de combinar las metas de grupo con la responsabilidad individual, en algunos estudios orientados a conocer el uso que de los métodos de aprendizaje cooperativo realizan los docentes se ha hallado que lo que se implementa son, en realidad, versiones informales de tales métodos, en los que faltan ambos elementos (pueden consultarse algunos de estos estudios en la citada publicación). Con la finalidad de superar esto y facilitar el uso efectivo de estos métodos en las aulas, él y su equipo desarrollaron en la década de los 80 algunos métodos orientados a integrar métodos cooperativos y currículum. En concreto, en el *TAI* los alumnos son asignados a grupos de cuatro o cinco miembros de composición heterogénea que permanecen juntos ocho semanas y que trabajan durante ese período contenidos matemáticos a partir de unos materiales que incluyen una guía que revisa los contenidos en procedimientos paso a paso, ejercicios y pruebas. El *CIRC* incluye tareas de comprensión lectora y de escritura, que se trabajan también en grupos heterogéneos.

Team – Games - Tournament, TGT (De Vries y Edward, 1974, De Vries y Slavin, 1978, Slavin, 1986, en Sharan, 1980): fue el primero de los métodos desarrollados en la Universidad Johns Hopkins. Funciona de forma similar al *STAD* pero sustituye las pruebas individuales por torneos semanales en los que los sujetos compiten con miembros de otros grupos⁸⁶⁴ para ganar puntuaciones para sus grupos. Siguiendo a Slavin (1980), los grupos o equipos son el componente cooperativo del método, cuya función es la de preparar bien a los miembros para el torneo, en el que compiten entre sí alumnos de similar nivel de aprendizaje y que representarían a sus grupos en el torneo.

*Jigsaw*⁸⁶⁵ o *Rompecabezas* (Aronson, 1978): siguiendo a Durán (2014) la idea de E. Aronson era la de conseguir que cada alumno constituyera una pieza de un puzle que resultara única, independiente y que tuviera sentido por sí misma, siendo esa pieza una porción del conocimiento que se trabajaría en el grupo-clase. De este modo, los alumnos son asignados a grupos para trabajar en un material o contenido que ha sido dividido en secciones; cada miembro del grupo posee su propia sección, que inicialmente trabaja de forma individual. A continuación, los miembros de cada grupo que han trabajado la misma parte se reúnen para la formación de grupos expertos en los que trabajan sus secciones; posteriormente vuelven a sus grupos y enseñan a sus compañeros aquello que cada uno han trabajado. Las recompensas se asignan a nivel individual, por lo que Slavin (1980) señala que es un método con elevada interdependencia de tarea pero baja interdependencia en recompensas (el grupo no es recompensado como tal en ningún momento), si bien el autor reconoce que en la medida en que la conducta adecuada de cada miembro contribuye al aprendizaje de los demás y por tanto a la obtención de resultados positivos, de algún modo las estructuras cooperativas de recompensa están presentes. Este método se describe de la siguiente manera: “el material de aprendizaje era dividido en tantas partes como miembros del grupo. Cada alumno aprendía sólo una parte de la totalidad del material y era, en consecuencia, responsable de enseñar esa parte a sus compañeros de grupo. En cualquier caso, cada miembro del grupo era responsable de aprender todo el material curricular para su evaluación” (Blaney et al. 1977 citados por Sharan, 1980: 243). En este método, la cooperación reside sobre todo en los medios: “primero, ninguno de ellos podría hacerlo bien sin ayuda de cada uno de los otros miembros del grupo, y segundo, cada miembro tiene una única y esencial contribución que hacer” (Aronson y Osherow citados por Ovejero, 1990: 169).

Learning together (Johnson y Johnson, 1987): los alumnos trabajan en tareas en grupos heterogéneos de cuatro o cinco alumnos y reciben recompensas en función de la productividad del grupo, lo que significa que no se proporcionan recompensas de grupo basadas en el aprendizaje individual. Este método enfatiza la importancia de la creación y construcción del grupo así como de la reflexión acerca de la forma como trabajan. La finalidad

⁸⁶⁴ Pujolàs (2004) añade que en este método la competición entre grupos puede sustituirse por la comparación con las puntuaciones de los grupos en torneos anteriores, promoviéndose de este modo la autosuperación.

⁸⁶⁵ Slavin (1980) desarrolló una modificación de este método incorporándolo en el programa *Student Team Learning* (se denominó *Jigsaw II*), que fundamentalmente añade la recompensa de grupo basada en el aprendizaje individual. En palabras del propio autor (Slavin, 1980: 321) “el *Jigsaw II* implica menos interdependencia de tarea y más interdependencia de recompensas que el *Jigsaw*” (la cursiva es nuestra).

es la de que los alumnos se ayuden unos a otros en el seno del grupo, realizando una tarea que se presenta en un material único por cada grupo. En opinión de Goikoetxea y Pascual (2002) es el método menos complejo y más puro (no hay elementos individualistas ni competitivos) pero no permite conocer las contribuciones individuales y las recompensas no tienen en cuenta este aspecto⁸⁶⁶, si bien Ovejero (1990) sostiene que se ha ido incorporando la responsabilidad individual, lo que lo acerca al método *STAD*.

Group Investigation (Sharan y Sharan, 1976): este método parte de la base de que el aula constituye una comunidad científica que aborda el estudio de un tema, y se fundamenta en la idea de que los alumnos deben adoptar un papel activo en la construcción de su aprendizaje, por lo que los alumnos poseen, de este modo, más control sobre su aprendizaje (en Kohn, 1991). Se concreta en una organización del aula en pequeños grupos de dos a seis alumnos formados por ellos mismos. El método supone seis pasos o estadios, que pueden desarrollarse en más o menos tiempo en función de los contenidos o de la experiencia y habilidades de los alumnos y del docente. En primer lugar se identifica el tema que será investigado y se organiza a los alumnos en grupos de investigación; en segundo lugar, los grupos eligen algún subtema y reparten los temas en tareas individuales; en tercer lugar se desarrolla la fase de investigación propiamente dicha; en cuarto lugar se prepara el informe final; en quinto lugar, cada grupo realiza una presentación en la que comunica sus conclusiones al resto del grupo y, finalmente, se realiza una evaluación. En opinión de Echeíta y Martín (1990) este método facilita que cada miembro del grupo participe en aquello para lo que está mejor preparado o más le interesa, un aspecto que al mismo tiempo puede constituir una limitación importante para el propio alumnado (mantenerse siempre haciendo el mismo tipo de tareas).

Coop-Coop (Kagan, 1985): es un método que presenta una estructura de diez pasos que permite a los alumnos elaborar un proyecto en el que cada alumno tiene su propio subtema, lo que hace que cada alumno y cada grupo realice su contribución a la meta de la clase. Tal como señala Ovejero (1990), al igual que en el *Jigsaw*, los alumnos se convierten en expertos de una parte del tema pero son ellos quienes deciden cómo dividirlo, y las presentaciones se hacen para todo el grupo. Son evaluadas tanto las presentaciones individuales realizadas en el seno de los grupos como la de cada grupo, así como la realización del trabajo de cada alumno acerca del contenido que le correspondió trabajar.

*Complex Instruction*⁸⁶⁷ (Cohen): es una forma de enseñar alternativa “capaz de ocuparse del triple reto de la heterogeneidad académica, cultural y lingüística” (Cohen, 1990: 9), ya que las actividades implican el uso de un amplio rango de habilidades y destrezas, de modo que se intenta asegurar que todos los alumnos puedan participar, al mismo tiempo que su realización anima al establecimiento de ayuda entre iguales. Los materiales que

⁸⁶⁶ Recordemos que las críticas de Slavin (1983) apuntan precisamente al hecho de que no hay forma de saber cuánto contribuye cada sujeto al producto final. Por su parte, Kagan considera que el modelo de los hermanos Johnson está poco estructurado, puesto que la cuestión de la participación igualitaria se deposita en manos de los alumnos, lo que podría conducir a una participación desigual de los mismos.

⁸⁶⁷ El origen de este programa, que se acompaña de una serie de materiales curriculares diseñados por Edward de Avila denominados *Finding Out/Descubrimiento* (FO/D), se encuentra en la crítica a una enseñanza tradicional concebida para un alumnado que conoce y usa la lengua inglesa y que procede de clases medias. Su origen se vincula al trabajo de contenidos vinculados a las áreas científicas.

acompañan este método son manipulativos e interesantes, y permiten a los alumnos entender, experimentar, medir, formular hipótesis, resolver problemas, ayudarse mutuamente, etc. Para cada tarea, se presenta una ficha en la que los alumnos deben describir qué ha ocurrido así como deben señalar las estimaciones y los cálculos e inferencias realizados; en opinión de Cohen (1990) estas fichas individuales representan una combinación entre la responsabilidad individual y colectiva por el aprendizaje. Sharan (2014) sostiene que las tareas de aprendizaje son estimulantes y abiertas, sin una solución específica, con el fin de que los alumnos exploren las posibles soluciones y las analicen desde diferentes perspectivas.

Abordaremos ahora, una vez presentados los métodos, algunos análisis y comparaciones realizados por algunos autores, dado que pueden permitirnos profundizar en el conocimiento de estos métodos. Respecto de los lugares comunes, cabe señalar que para Sharan (1980) los cinco métodos fundamentales⁸⁶⁸ comparten el hecho de utilizar pequeños grupos de alumnos con el fin de promover la interacción entre iguales y la cooperación en relación con el aprendizaje, modificando la tradicional concepción del aula, que se convierte en un “grupo de grupos” (Weick, 1969 citado por Sharan, 1980: 242). Por su parte, Serrano y González-Herrero (1996) señalan que en los métodos, las estructuras de tarea y de recompensa juegan papeles distintos, pues algunos métodos priorizan más la estructura de la tarea que la estructura de recompensa (por ejemplo, *Jigsaw*), mientras que otros ponen el acento en la estructura de recompensa (por ejemplo, *STAD*). De igual modo, por lo que se refiere al grupo clase en su totalidad, los autores mantienen que la estructura de tarea entre grupos o intergrupo puede ir desde la cooperación a la competición, pasando por ausencia de relación o de interacción entre grupos. Los sistemas que generan competición entre grupos suelen caracterizarse por estructuras de tareas fundamentadas en la evaluación o torneos en los que el éxito de unos se ve incrementado, o se produce, cuando fallan los otros (por ejemplo, *TGT*), mientras que los métodos que utilizan estructuras de tarea intergrupos con carácter cooperativo consideran el aula como grupo de grupos y suelen utilizar sistemas de enlace, como por ejemplo, los grupos de expertos para asegurar la coordinación de esfuerzos de los diferentes grupos (como ocurre en el Rompecabezas o *Jigsaw*).

Por otro lado, respecto de las diferencias, nos guiamos por los análisis de Slavin (1980) y de Sharan (1980). En primer lugar, Slavin (1980) señala cinco dimensiones respecto de las que los diferentes métodos difieren⁸⁶⁹: interdependencia de la recompensa, interdependencia de la tarea, responsabilidad individual, grado de imposición de la estructura de trabajo por parte del docente⁸⁷⁰ y presencia o ausencia de la competición de grupo. A continuación presentamos la comparación realizada por este autor:

⁸⁶⁸ El autor se refiere al *Jigsaw*, *STAD*, *TDT*, *Learning Together* y *Group Investigation* (no incluye *Coop-Coop* ni *Complex Instruction*).

⁸⁶⁹ En el trabajo referido por este autor (Slavin, 1980) tampoco aparecen los métodos *Coop-Coop* ni *Complex Instruction*.

⁸⁷⁰ Resulta interesante comentar una idea destacada por el propio autor, sobre la que nos detendremos más adelante: las estructuras menos impuestas o cerradas por parte del docente y que conceden más autonomía y participación en el la toma de decisiones al alumno posibilitan el trabajo de habilidades cognitivas de orden superior, como la identificación de conceptos, el análisis de problemas, el juicio o la evaluación. Lo que llama la atención de este comentario no es la idea en sí, sino la naturaleza de los métodos diseñados por él y sus colegas, que presentan tareas de tipo

- Los tres métodos desarrollados por el grupo de Slavin (*STAD*, *TGT* y *Jigsaw II*) son elevados en interdependencia de recompensas mientras que los métodos *Jigsaw*, *Learning Together* y *Group Investigation* son bajos en esta dimensión, puesto que las recompensas se proporcionan sin considerar la responsabilidad individual.
- En relación con la interdependencia de tarea, ésta es baja en los métodos *TGT*, *STAD* y *Learning Together* mientras que es alta en los métodos *Jigsaw*, *Jigsaw II* y *Group Investigation*.
- En cuanto a la responsabilidad individual los métodos *Learning Together* y *Group Investigation* presentan un bajo nivel de exigencia en este sentido, al contrario de lo que ocurre en *STAD*, *TGT*, *Jigsaw* y *Jigsaw II*.
- La estructura no está tan impuesta por parte del docente en los métodos *Learning Together* y *Group Investigation*, mientras que en los métodos *STAD*, *TGT*, *Jigsaw* y *Jigsaw II* esta estructura ya viene pautada y cerrada.
- La competición entre grupos está presente en los tres métodos en los que la interdependencia de recompensas es elevada (*STAD*, *TGT* y *Jigsaw II*) y está ausente en los métodos *Jigsaw*, *Learning Together* y *Group Investigation*.

Slavin (1980) insiste en el hecho de que los métodos *TGT* y *STAD* utilizan la estructura de grupo como elemento motivacional mientras que el resto de métodos lo usan como elemento facilitador; los primeros estarían más en consonancia con las contingencias propias de la modificación de conducta mientras que las segundas lo estarían con los programas educativos humanísticos.

En segundo lugar, la propuesta de Sharan (1980) aborda el análisis desde otra perspectiva⁸⁷¹: para este autor, los métodos podrían ser categorizados en dos grupos, pues difieren en su concepción del sentido y las metas de la cooperación en los grupos de modo que, por un lado se situarían los métodos de tutoría entre iguales y, por otro lado, los métodos basados en la investigación⁸⁷². El primer grupo incluiría los métodos *Jigsaw*, *TGT* y *STAD* de Slavin⁸⁷³, mientras que el segundo grupo acoge las propuestas de Johnson y Johnson y de Sharan y Hertz-Lazarowitz (*Learning Together* y *Group Investigation*, respectivamente). Las diferencias entre los métodos basados en la tutoría entre iguales y los métodos basados en los grupos de investigación según este autor (Sharan, 1980: 264) quedan organizadas en cuatro categorías principales, y son las siguientes:

- La primera categoría representa las fuentes utilizadas, la diversidad de la información y la naturaleza de la tarea de aprendizaje: la tutoría entre iguales supone transmitir información de un docente o de un texto, haciendo uso de unos materiales centrados básicamente en fichas o lecturas, mientras que en los grupos de investigación la

cerrado, con respuestas predefinidas, por lo que ha sido objeto de críticas (por ejemplo, Sapon-Shevin y Schniedewind, 1989 o Kohn 1991).

⁸⁷¹ De nuevo quedan excluidos del análisis el método *Coop-Coop* de Kagan y el método *Complex Instruction* de Cohen.

⁸⁷² En cualquier caso, para este autor, ambos grupos de métodos podrían contemplarse como opciones complementarias en función del grado de complejidad que se pueda desarrollar y dependiendo de cuestiones tanto organizativas como relacionales propias del grupo-clase.

⁸⁷³ Pese a la inclusión de estos tres métodos en una misma categoría, el autor hace notar que mientras que en el *Jigsaw* no se llega a realizar un cálculo de la nota del grupo, sí se hace en los métodos *TGT* y *STAD*.

información se comparte por los alumnos y las fuentes de aprendizaje son variadas en número y tipología; en la tutoría entre iguales las tareas ponen el acento en la información y en la adquisición de pautas o procedimientos mientras que en los grupos de investigación el acento está en la resolución de problemas, la interpretación, la síntesis y la aplicación de información.

- La segunda categoría representa la comunicación y las relaciones interpersonales, y recoge cuatro diferencias: la comunicación en la tutoría entre iguales suele ser unilateral o bilateral, con interacciones esporádicas, y tiene por objetivo el trabajo de un material decidido por el docente, por lo que se suponen diferencias de estatus, mientras que en los grupos de investigación la comunicación es bilateral o multilateral, se basa en la discusión y tiene lugar con el fin de interpretar e intercambiar ideas, fundamentándose en el intercambio mutuo y coordinando las actividades en base a todo el grupo.
- La tercera categoría representa el producto académico y recoge tres diferencias: en la tutoría entre iguales el producto académico es independiente, porque se coopera en relación a los medios pero no en relación a los objetivos, mientras que en el caso de los grupos de investigación, el producto es interdependiente puesto que la cooperación se da tanto en medios como en objetivos. La evaluación es fundamentalmente individual en el primer caso, y las recompensas son extrínsecas, mientras que es individual y grupal en el segundo caso y las recompensas son de carácter más intrínseco⁸⁷⁴.
- Finalmente, la cuarta categoría atiende a la organización de la clase: en la tutoría entre iguales, la clase funciona como una suma de equipos que no están coordinados ni implicados en una misma tarea mientras que en los grupos de investigación la clase es un grupo de grupos que se coordinan.

En opinión de Sharan (1980) los métodos que se fundamentan en la tutoría entre iguales poseen muchas de las características de la enseñanza clásica en gran grupo: énfasis en la adquisición de información básica y habilidades a través de la presentación del docente o de materiales de aprendizaje que el alumno revisa, responsabilidad individual a través de la evaluación y presencia mínima o ausencia de la discusión de ideas, pese a que la tutoría entre iguales incrementa considerablemente la comunicación. Este autor señala que se pasa de una suma de individuos a una suma de grupos, pero sin un objetivo colectivo y compartido en ninguno de los casos, por lo que los métodos fundamentados en la tutoría entre iguales no comparten la cooperación a nivel de metas: “consecuentemente, la clase no tiene una función emergente como unidad social y no produce un producto más allá de lo que es realizado en cada grupo” (Sharan, 1980: 265). Los métodos basados en la investigación, por el contrario, reúnen alumnos alrededor de una serie de fuentes de información con el fin de que éstos desarrollen tareas relativamente complejas que requieren de procesos cognitivos de alto

⁸⁷⁴ Vemos en este caso que Sharan diferencia entre metas u objetivos y recompensas, una diferenciación que entendemos muy necesaria, puesto que su confusión podría adular el sentido mismo de la enseñanza y del aprendizaje. Una cosa es hasta qué punto se comparten los objetivos de enseñanza en el seno de un grupo y otra distinta es qué se obtendrá y de qué modo una vez que esos objetivos se hayan logrado. La meta de aprendizaje no debería ser equiparada, en nuestra opinión, al hecho de lograr una determinada recompensa, no sólo por el modo como semejante visión afecta al modo de concebir la enseñanza, sino y sobre todo, porque esa visión se transmite a los alumnos.

nivel, incluyendo la selección e interpretación crítica de la información, la resolución de problemas, la producción de ideas de forma sintética y colectiva; unas tareas que son únicas en el aula y que se complementan con las realizadas por los demás compañeros.

Esta opinión parece ser compartida por su colega Sharan (2014), quien también refiere la existencia de dos modos diferentes de abordar el aprendizaje cooperativo, y que coinciden con la clasificación ofrecida por Sharan (1980). En su opinión, métodos como *Learning Together*, *Complex Instruction* o *Group Investigation* implican que los docentes planifican y hacen a medida sesiones de aprendizaje cooperativo que se ajustan a las necesidades e intereses de los alumnos, quienes “intercambian opiniones acerca de un tema, comparten y amplían su comprensión acerca del contenido, discuten sus planes para realizar una tarea y discutir cómo integrar sus resultados” (Sharan, 2014: 802). Estos métodos se diferencian de la clásica enseñanza transmisiva en que los alumnos no deben realizar todos la misma tarea, el resultado final no tiene porqué estar especificado de antemano y la cantidad y ritmo de aprendizaje depende de las capacidades de los alumnos así como del grado de preparación y de confort con este tipo de aprendizaje. Por otro lado, señala que métodos como el STAD cambian la forma de aprender el material pero no modifican el material de aprendizaje en sí mismo; en este sentido, Sapon-Shevin y Schniedewind (1989) critican que el aprendizaje cooperativo se utilice como una forma de enseñar aquello que en cualquier caso que se enseñaría sin él, de modo que el docente sigue presentando el material y evaluando a los alumnos de forma individual, siendo lo que cambia el trabajo en pequeños grupos de ese material. Estas autoras reclaman que “podría ser un buen momento para preguntarnos acerca del *valor* de lo que pedimos a los alumnos que aprendan”⁸⁷⁵ (Sapon-Shevin y Schniedewind 1989: 64). Asimismo, estas autoras afirman que “sólo porque una clase sea implementada de forma cooperativa no se asegura su valor. Usar técnicas cooperativas para hacer que los alumnos abarquen el mismo material aburrido, intrascendente o tendencioso o hacer que ‘superen’ hojas de ejercicios con mayor eficiencia no demuestra de forma completa el potencial del enfoque para cambiar lo que ocurre en las escuelas”⁸⁷⁶ (Sapon-Shevin y Schniedewind, 1989: 64). Por el contrario, estas autoras proponen que “utilicemos este momento para reestructurar las *formas* como enseñamos y para examinar *qué* enseñamos también, sopesando cuidadosamente el valor y el mérito relativo de cada aspecto del currículum”⁸⁷⁷ (Sapon-Shevin y Schniedewind, 1989: 64).

Por su parte, Kohn (1991) parece valorar en algunos métodos la forma como se plantea el contenido, el grado de autonomía concedida al alumnado y la importancia concedida a las habilidades sociales; en nuestra opinión, el papel que juegan estos tres elementos constituye la base de algunas de las diferencias que han sido establecidas por Sharan (1980), pues en los métodos fundamentados en la investigación, el contenido no está predeterminado, la autonomía de los alumnos se ve favorecida y se concede importancia a las habilidades sociales y comunicativas necesarias. Además, creemos que las decisiones que el docente adopta al respecto de estas tres variables condicionaría la elección del método, o quizá aún, las concepciones que el docente posea acerca del papel de estas tres variables en los procesos de aprendizaje, condicionaría la elección del método.

⁸⁷⁵ La cursiva es de las autoras.

⁸⁷⁶ Las comillas son de las autoras.

⁸⁷⁷ Las cursivas son de las autoras.

Finalmente, no podemos evitar posicionarnos al respecto de esta cuestión, pues este análisis nos remite a cuestiones que casan directamente con algunos de los supuestos analizados en este trabajo al respecto de la formación de maestros y, sin titubear, creemos que en este contexto son más adecuadas las propuestas fundamentadas en la investigación, pues ya hemos señalado con anterioridad nuestro interés por formar alumnos autónomos, conscientes de su proceso de aprendizaje, que se implican en tareas que exigen el desarrollo de competencias y en las que la comprensión es una herramienta de trabajo fundamental. Entendemos que las propuestas más abiertas, pese a perder algunos elementos que algunas investigaciones han considerado esenciales, ofrecen unos parámetros sin los cuales no podemos entender la formación de futuros docentes, léase: apertura, reflexión, toma de decisiones, movilización de habilidades cognitivas de orden superior, diálogo, etc. Por otro lado, entendemos que dadas las características de desarrollo de nuestros alumnos, las acciones de tutoría que en el seno de los grupos cooperativos pudieran tener lugar, ya fuera por propia iniciativa de los alumnos o a propuesta del propio docente, no harían sino enriquecer la naturaleza del aprendizaje.

5.10. Eficacia del aprendizaje cooperativo

Exponemos en este punto una cuestión que tiene su origen en la necesidad de conocer los elementos y/o condiciones que, estando presentes en el diseño de actividades cooperativas o en los mismos métodos, explican sus resultados. Este propósito queda retratado en la siguiente pregunta formulada por Slavin (1989b): ¿bajo qué condiciones se incrementa el poder pedagógico del aprendizaje cooperativo?⁸⁷⁸ Son numerosos los investigadores que han mostrado su preocupación por la cuestión, que se concreta en algunos análisis, como el que se refleja en la siguiente afirmación: “el aprendizaje cooperativo no consiste en un mero ordenamiento de asientos. Colocar a los estudiantes en grupos y decirles cómo trabajar juntos no da como resultado la realización de esfuerzos cooperativos (...) estructurar las actividades de modo tal que los alumnos trabajen de manera realmente cooperativa exige una comprensión de los componentes que hacen que esta cooperación funcione” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999b: 11). En este apartado nos proponemos, pues, comprender la funcionalidad y efectividad de tales componentes, con el fin de mejorar nuestro diseño, si bien para ello nos nutrimos de aportaciones de procedencia teórica diversa, algo que sin duda enriquece la visión acerca de la cuestión.

En concreto, Slavin (1992; 2014) atiende a cuatro perspectivas desde las cuales pueden observarse los efectos del aprendizaje cooperativo sobre el aprendizaje: la perspectiva motivacional, la perspectiva de la cohesión social, la perspectiva del desarrollo y la perspectiva de la elaboración cognitiva, siendo las dos primeras de corte motivacional y las dos segundas de corte cognitivo. En opinión del propio Slavin, estas cuatro perspectivas

⁸⁷⁸ Cabe subrayar el hecho de que este interrogante se formula con posterioridad a los estudios en los que la cooperación se comparaba con las otras dos formas de organizar socialmente un aula con el fin de valorar cuál de ellas ofrecía mejores resultados; en estas investigaciones, tal como señalan Coll y Colomina (1990), no se atendía a lo que sucedía durante la realización de las tareas cooperativas, por lo que se generaron investigaciones en este sentido, algunas de las cuales quedan recogidas en el contenido de este apartado.

están bien asentadas, tanto racional como empíricamente y son complementarias, si bien no son necesarias ni suficientes en todas las circunstancias. El autor, en un intento por integrar en un único modelo el papel que las diferentes perspectivas teóricas juegan en la explicación de los resultados del aprendizaje cooperativo, señala que la motivación por la tarea es el elemento más importante del proceso y el que activa el resto; más específicamente, las metas del grupo⁸⁷⁹ contribuyen al logro de metas de aprendizaje porque conducen a la cohesión social, que posibilita contextos de interacción desde los que los sujetos se implican en procesos de descubrimiento, de elaboración cognitiva y de práctica que conducen al aprendizaje (Slavin, 2014). Por su parte, Webb (1984) señala que, en un nivel previo a la interacción estarían las características individuales de los alumnos (habilidades), las características del grupo y las estructuras de recompensa (grupales/individuales), de lo que se infiere que esta autora comparte la visión de que el proceso motivacional activa el resto de procesos, así como también parte de esta premisa R. Hertz Lazarowitz (1992), quien señala que difícilmente los alumnos se implicarían en explicaciones elaboradas si no existiera interés y preocupación por los demás.

Presentamos a continuación una síntesis de las aportaciones de las cuatro perspectivas con la finalidad de contextualizar la posterior exposición, más amplia y detallada. Por un lado,

- desde la perspectiva motivacional se entiende que la estructura cooperativa de incentivos crea una situación en la que los miembros deben animarse y ayudarse unos a otros para lograr las recompensas,
- desde la perspectiva de la cohesión social, los alumnos se implican en las tareas y se ayudan unos a otros porque se identifican con el grupo y desean el éxito del otro,
- desde la perspectiva del desarrollo se subraya la importancia de los procesos cognitivos que tienen lugar entre sujetos que intervienen en la zona de desarrollo próximo, de modo que las tareas cooperativas proporcionan oportunidades para argumentar, discutir, compartir información y puntos de vista, etc.,
- desde la perspectiva de la elaboración cognitiva, la calidad de las interacciones facilitaría los aprendizajes que tienen lugar en el seno del grupo.

Las dos primeras perspectivas comparten las raíces motivacionales, pero se diferencian en que en la perspectiva de la cohesión social, la preocupación no está en uno mismo⁸⁸⁰ (perspectiva motivacional) sino que se enfatiza el hecho de que existe una preocupación por los otros o por el grupo como un todo. Respecto de las dos últimas

⁸⁷⁹ En su trabajo, esas metas de grupo quedan equiparadas a las recompensas de grupo, tal como se desprende de la explicación del modelo y de otros análisis realizados por el propio Slavin.

⁸⁸⁰ Kohn (1991) no deja de ver cierto cinismo en el hecho de que los alumnos interactúen en el seno de un grupo cooperativo en su propio beneficio (obtención de recompensas), algo que queda reflejado en algunos comentarios del propio Slavin; por ejemplo, Slavin (1987a) cree que la cooperación depende de los resultados de las recompensas individuales más que de si los alumnos trabajan o no juntos, si bien en la misma publicación señala que “aquello que es clave en el aprendizaje cooperativo es la combinación de las contingencias del grupo y la alta calidad de las interacciones entre iguales. Los alumnos se motivan e implican en discusiones y explicaciones elaboradas, de naturaleza cognoscitiva, si el aprendizaje de sus compañeros tiene importancia para el ofrecimiento de recompensas grupales basadas en el éxito de los aprendizajes individuales” (Slavin, 1987a: 33).

perspectivas, que comparten matices de tipo cognitivo, podría decirse que confluyen en la idea de que “la discusión en el grupo hace por el pensamiento lo que la experimentación sobre objetos reales hace por la vista” (Abercrombie, 1969 citado por Brown y Atkins, 1988: 50), una premisa que se resumiría en que las interacciones entre alumnos incrementan el logro debido al procesamiento de la información que tiene lugar en los grupos. Al respecto de la perspectiva cognitiva, Coll y Colomina (1990: 350) señalan que “es evidente que, cuando Perret-Clermont, Johnson y Webb eligen respectivamente como objetivo de sus análisis la confrontación de puntos de vista, las controversias conceptuales y los comportamientos de solicitar, dar y recibir ayuda, lo hacen porque dan por supuesto que estos fenómenos interactivos movilizan los procesos cognitivos responsables del aprendizaje de los participantes”.

A continuación se describen de forma más detallada las principales aportaciones de las cuatro perspectivas (Slavin, 1977, 1991c, 1980, 1987a, 2014; Johnson y Johnson, 1979, 2009; Webb, 1984, 1992; Coll y Colomina, 1990; Ovejero, 1990; Rué, 1991; Santos Rego, 1999).

Desde la perspectiva motivacional se entiende que las estructuras cooperativas generan un contexto en el que la única forma que tienen los miembros de conseguir las metas⁸⁸¹ es a través de la ayuda a los iguales, de modo que se obtiene “una estructura de recompensa interpersonal donde los miembros del grupo acaban reconociéndose como reforzadores sociales” (Santos Rego, 1999: 312). Uno de los autores que más defiende esta premisa es Slavin, quien sostiene que la motivación para realizar una tarea es mayor si es probable que a la tarea le siga una recompensa, sobre todo si ésta es deseada (Slavin, 1977); de acuerdo con esto, señala que la cooperación pura en el sentido de la mutua dependencia entre personas por una recompensa es ineficiente, y a este respecto afirma que “los resultados de la investigación experimental en los métodos de aprendizaje cooperativo demuestran que los efectos positivos de estos métodos en el rendimiento de los alumnos derivan del uso de incentivos cooperativos y no de tareas cooperativas. Este resultado parece ser debido al efecto de los incentivos cooperativos en las normas entre iguales y a las posibles sanciones entre iguales que favorecen un alto rendimiento” (Slavin, 1984: 61). Por ello, parece conveniente crear condiciones en las que los sujetos faciliten unos a otros la resolución de las tareas (Slavin, 1977). En otras palabras, Slavin (1987b) señala que la interacción entre iguales, por sí misma, contribuye poco a explicar el aprendizaje que tiene lugar en grupos cooperativos⁸⁸², aunque como él mismo refiere (Slavin, 1987a), la interacción entre iguales es esencial para cooperar y, si bien las recompensas de grupo y la responsabilidad individual son opcionales, el autor puntualiza que en los métodos efectivos de aprendizaje cooperativo los tres elementos deben estar presentes (interacción ente iguales,

⁸⁸¹ Recordemos que, a efectos prácticos, Slavin las equipara a las recompensas.

⁸⁸² El autor (Slavin, 1987) señala que aquí yace un dilema: la tradición piagetiana atestigua la mejora cognitiva en situaciones interactivas, mientras que la revisión realizada por el propio Slavin (1983) parece apuntar que la interacción entre iguales es insuficiente para mejorar el aprendizaje. El autor recurre a explicaciones fundamentadas en los diseños de unos y otros estudios, por ejemplo, al hecho de que las actividades cooperativas relativas a Gramática o Geografía no estimularían desequilibrios ni conflicto cognitivo alguno. Esto nos lleva a considerar la importancia de las tareas que se ofrezcan a los alumnos, que deben ser complejas, a fin de estimular las necesarias controversias.

recompensas de grupo y responsabilidad individual). En este sentido, parece haberse hallado que los métodos cooperativos que no usan recompensas de grupo obtienen buenos resultados en ámbitos que no son el logro (por ejemplo, el social o el afectivo), si bien para incrementar el logro la necesidad de recompensas es clara⁸⁸³ (Slavin, 1991c). En este sentido, Webb (1984: 176) señala que “recompensar a un estudiante por el rendimiento alcanzado por los otros, además del suyo propio, promueve la cooperación y consigue que todos los miembros presten mayor atención al trabajo”.

Las estructuras cooperativas de incentivos conllevan, pues, que las recompensas de cada miembro no dependan sólo del esfuerzo aislado de los sujetos. Por ello mismo los miembros del grupo se implican en hacer aquello que resulte necesario para ayudar al otro a lograr los objetivos planteados, es decir, se genera el apoyo necesario; cuando hay dispersión de responsabilidades, este apoyo no tiene lugar necesariamente, y por tanto la motivación individual y la actuación de cada sujeto puede ser menor. En relación al logro, Slavin (1980) aclara que cuando los sujetos desean ser recompensados en situación cooperativa tienen dos posibilidades para lograrlo: trabajar duro, cada uno de ellos, pero además intentar influir en los demás para que lo hagan, lo que conduce a la introducción, en estructuras de recompensa cooperativas, de recompensas interpersonales por conductas individuales, normas que favorezcan el desempeño y conductas de ayuda entre miembros del grupo.

Otra cuestión diferente es que necesariamente se produzca la ayuda mutua, si bien Slavin cree que el establecimiento de contingencias grupales la favorece, e insiste en que se recompense por el aprendizaje de todos los miembros porque de no ser así, podría obtenerse la recompensa por la implicación de unos pocos. En este sentido se ha dicho que “la falta de responsabilidad individual podría reducir los sentimientos de responsabilidad personal. Los miembros podrían reducir sus contribuciones al logro de la meta cuando el grupo trabaja en tareas en las que es difícil identificar las contribuciones de los miembros, cuando hay una elevada probabilidad de que haya esfuerzos redundantes, cuando hay falta de cohesión grupal y cuando hay responsabilidad reducida por el resultado final” (Johnson y Johnson, 2009a: 368). Así pues, Slavin sostiene que para que el aprendizaje cooperativo sea verdaderamente efectivo la recompensa de grupo debe estar asentada sobre el aprendizaje individual de cada uno de los miembros del grupo, es decir, que deben considerarse tanto las estructuras de tarea como las de recompensa, especialmente la recompensa grupal para el aprendizaje individual⁸⁸⁴, de modo que se consiga que los alumnos ayuden a sus compañeros

⁸⁸³ Sin embargo, Damon y Phelps (1989) recogen un trabajo de Webb y Kenderski (1984) fundamentado en aprendizaje cooperativo en el que no se proporcionaron recompensas y se encontraron beneficios en términos de aprendizaje. Por otra parte, Webb (1984) recoge algunos estudios (De Vries y Edwards, 1974 por ejemplo), que encontraron que los alumnos que se encontraban en situación de recompensa grupal se ayudaban más entre sí que los que se encontraban en situación de recompensa individual.

⁸⁸⁴ Slavin (1987a) señala que la investigación apoya la idea de que las estructuras cooperativas de aprendizaje basadas en el aprendizaje individual de los miembros son necesarias para el éxito de estos métodos en la mejora del logro académico. El mismo autor (Slavin, 1983) realiza un análisis de 46 estudios y encuentra que los métodos de aprendizaje cooperativo que utilizan recompensas grupales y la responsabilidad individual incrementan el logro, así como que los métodos de aprendizaje cooperativo que usan el estudio de grupo pero no las recompensas de grupo para el aprendizaje individual no incrementan el logro. De los métodos que usaban la especialización de la tarea, solamente aquel que combinaba las recompensas grupales con la responsabilidad individual

con la intención de lograr la recompensa grupal. A este respecto, Slavin señala que en los estudios donde se ha encontrado que la competición, o el individualismo, han producido una mejor actuación, las tareas no suponían que la ayuda pudiera realmente mejorar las actuaciones individuales, ya que o bien las contribuciones individuales eran difíciles de observar o podían diluirse en la actuación del grupo. A este respecto Slavin señala que “aunque parece probable que los incentivos cooperativos incrementan la ayuda entre los miembros del grupo, no parece tan claro que la ayuda per se siempre incremente el desempeño” (Slavin, 1992: 148) si bien hay que tener en cuenta que “el grado en el que la ayuda es valiosa para el desempeño depende de la tarea y de cómo se mida el resultado” (1992: 148).

Respecto de las recompensas, debemos detenernos en una cuestión que ha generado cierto debate. Slavin (1991c), en un intento por responder a una serie de críticas según las cuales los alumnos dependerían, para aprender, de recompensas extrínsecas⁸⁸⁵, recurre al argumento de que las recompensas grupales crean normas entre iguales y posibilitan que se den explicaciones elaboradas (algo que como veremos se sostiene desde la perspectiva de la elaboración cognitiva). Estos elementos no se darían en el seno de los grupos de no ser por la presencia de tales recompensas, en opinión de este autor.

La perspectiva de la cohesión social⁸⁸⁶ ofrece una visión distinta de los componentes motivacionales; una visión desde la que los efectos del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento estarían mediados por la cohesión de grupo, de modo que los alumnos se ayudarán en el aprendizaje movidos por el deseo de éxito para sí y para el resto, es decir,

exhibió mejoras en el aprendizaje. En los métodos que no usan la especialización de la tarea, es la estructura cooperativa de incentivos la que explica la efectividad de los métodos, pues no se encuentran evidencias de que el estudio de grupo por sí mismo produzca mejoras en el logro de los alumnos (algo que al autor no le sorprende teniendo en cuenta que la teoría del aprendizaje cooperativo se construyó sobre las teorías de los incentivos, no de las estructuras de las tareas).

⁸⁸⁵ Por ejemplo, Kohn (1991) critica la idea de que la interdependencia definida por Deutsch (1949) se logra mejor a través de las recompensas, y refiere no sólo la falta de eficacia de las mismas sino sus posibles efectos corrosivos, tanto en la actitud como en la conducta; asimismo se refiere al modo como tales recompensas debilitan la motivación intrínseca y minan la creatividad del alumno: “cuando se proporcionan recompensas extrínsecas por cierto tipo de conductas, se tiende a reducir el interés del niño por comportarse de ese modo por sí mismo” (Sternberg, 1990 citado por Kohn, 1991: 83) y se producen efectos no deseados en “autoestima, eficacia cognitiva percibida y sensación de control” (Ryan et al., 1985 citados por Kohn, 1991: 84). Finalmente, el autor critica que no es coherente el uso de las recompensas con una de las motivaciones iniciales del uso de la cooperación de las aulas: la eliminación o disminución de la competición, que se fundamenta precisamente, en el uso de recompensas. En resumen, este autor señala que las recompensas motivan fundamentalmente a actuar bajo una recompensa. Otro de los aspectos sometidos a crítica sería el tipo de tareas cooperativas en el seno de las cuales los alumnos son recompensados; Kohn (1991) señala que fundamentalmente se trata de tareas de solución o respuesta única, que son aquellas que precisamente facilitan la asignación o no de recompensas (algo que sin duda es más difícil en tareas abiertas). En todo caso, entendemos que las tareas de tipo cerrado serían minoritarias en el contexto de la educación superior, al menos en el contexto de la formación de maestros, pues no cumplen los requisitos deseables desde el punto de vista de una enseñanza de calidad, tal como la hemos definido en este trabajo, y, entre otras cosas, este tipo de tareas conducirían a la adopción de enfoques superficiales, por cuanto los alumnos deben reproducir respuestas que ya están diseñadas ‘fuera’ de ellos.

⁸⁸⁶ Slavin (1992) señala que los trabajos de Cohen (1986), de Sharan y Hertz-Lazarowitz (1980) y de Aronson et al. (1978) están más basados en las teorías de la cohesión social.

movidos por la búsqueda del beneficio para el grupo⁸⁸⁷. En este sentido, Ovejero (1990: 252) señala que “para que las relaciones entre compañeros se conviertan en influencias constructivas deberán fomentar los sentimientos de pertenencia, aceptación y apoyo”, algo que debe promoverse activamente en el aula⁸⁸⁸.

Por su parte, Slavin (2014) señala que desde la perspectiva de la cohesión social se rechazan los incentivos de grupo y la responsabilidad individual, tan importantes desde la perspectiva motivacional, subrayando la importancia de realizar actividades que contribuyan a la construcción del grupo así como en la evaluación y regulación de los procesos que tienen lugar en su seno.

En relación con esta cuestión cabe tener en cuenta los efectos asociados a los sentimientos de aceptación, de aislamiento o de rechazo; Johnson y Johnson (1987 en Ovejero, 1990) señalan que de diversos estudios se desprende el hecho de que la aceptación por parte de los compañeros se relaciona con el deseo de formar parte de la interacción social, con el grado en que los alumnos proporcionan recompensas sociales a los compañeros y con el esfuerzo realizado para utilizar las habilidades en situación de rendimiento, mientras que el aislamiento en clase se relaciona con ansiedad, baja autoestima, pobres habilidades interpersonales o problemas emocionales, finalmente el rechazo por parte de los compañeros se vincula con conductas disruptivas o con actitudes negativas hacia la escuela, por lo que estos autores afirman que “sobre la base de esta evidencia puede concluirse que las relaciones con los compañeros tendrán efectos constructivos sólo cuando la interacción alumno – alumno se caracterice por el apoyo y la aceptación” (Johnson y Johnson, 1987 citados por Ovejero, 1990: 253).

La perspectiva del desarrollo apunta a la contribución que se produce al crecimiento de los miembros del grupo debido a que en los procesos cooperativos se actúa en un margen o zonas de desarrollo que permiten la adquisición de metas educativas. En este caso estaríamos hablando de la relevancia de conceptos como la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, de ideas como la de Piaget acerca del papel de la interacción en los procesos de equilibración, o de la relevancia de los conflictos sociocognitivos y de las controversias⁸⁸⁹. En este sentido, se trata de considerar procesos más a medio o largo plazo, y no tan inmediatos, tal como sugiere Perret-Clermont (1981): “en algunos casos la interacción social no parece mejorar la calidad de las producciones realizadas en común sino que más bien parece ser un

⁸⁸⁷ Slavin (1990) encontró que los métodos que enfatizan la construcción y el proceso de grupo pero no proporcionan recompensas basadas en el aprendizaje de todos los miembros no son más efectivas que la enseñanza tradicional, a excepción del método Investigación Grupal (Sharan y Hertz-Lazarowitz, 1980).

⁸⁸⁸ Allport (1962 en Goikoetxea y Pascual, 2002) encontró que el mero contacto no sólo no mejoraba las relaciones interraciales sino que podría empeorarlas, si bien sostenía que “los contactos que redundan en una intensificación del conocimiento y de las relaciones tienden a engendrar creencias más auténticas acerca de los grupos minoritarios, y por esa razón contribuyen a la reducción del prejuicio” (en Goikoetxea y Pascual, 2002: 232). Se trataría, pues, de prever formas de fomentar la necesaria comprensión y conocimiento mutuo que permitieran el desarrollo de conductas fundamentadas en la aceptación y el apoyo. Por ejemplo, Goikoetxea y Pascual (2002) recogen tres condiciones importantes: el estímulo de la interdependencia, el establecimiento de normas sociales que favorezcan el concepto de igualdad y el fomento del conocimiento mutuo y relevante acerca de los demás.

⁸⁸⁹ Puesto que algunas de estas cuestiones ya han sido presentadas con anterioridad, no redundaremos en ello.

punto de partida de una coordinación cognoscitiva de puntos de vista y acciones que se manifestarán más tarde, con la aparición de nuevas competencias individuales” (en Rué, 1991: 59).

En todo caso conviene considerar, más allá de las cuestiones analizadas en el apartado dedicado a las bases pedagógicas del aprendizaje cooperativo, que algunas investigaciones de Perret-Clermont (1979, en Coll, 1984) muestran que la ejecución colectiva de la tarea da lugar a producciones más elaboradas y correctas que las de los mismos sujetos trabajando de forma individual así como que casi siempre hay progreso cuando se producen divergencias moderadas en la forma de abordar la tarea, lo que inevitablemente remite a la cuestión de cuáles son las condiciones necesarias: “la principal característica de una situación de interacciones sociales fértiles es la de poner frente a frente puntos de vista diferentes con un grado óptimo de divergencia” (Perret-Clermont, 1984 citada por Rué, 1991: 62).

Por otro lado, Gavilán (2009) recupera en este sentido el concepto de competencia mínima necesaria, es decir, ese conjunto de prerequisites tanto para la interacción social como para la reestructuración cognitiva: “es necesario que el sujeto esté dotado de unas determinadas competencias cognoscitivas para poder participar en la modalidad de interacciones sociales que se le propongan, para que éstas generen un proceso de reestructuración cognoscitiva. La evolución que se producirá con esto permitirá, al mismo tiempo, que el sujeto participe en otras interacciones sociales que serán fuente también de nuevos progresos” (Perret-Clermont, 1984 citada por Rué, 1991: 74).

Respecto del papel de los conflictos en el aprendizaje, los hermanos Johnson señalan que “el conflicto es al aprendizaje del alumno lo que el motor de combustión interna es al automóvil” (Johnson y Johnson, 2009b: 37); en este sentido entienden que cooperación y conflicto van de la mano (Johnson, Johnson y Holubec, 1999b). Estos autores, además de resaltar el carácter inevitable de los conflictos que, en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje, se generan como consecuencia de la expresión de ideas u opiniones (conflictos entre sujetos) y del proceso mismo de aprendizaje (conflictos intrasujetos), sostienen que en general se pierden oportunidades para favorecer la motivación por el aprendizaje y para fomentar el pensamiento creativo, el desarrollo cognitivo y, por ende, el aprendizaje⁸⁹⁰ (Johnson y Johnson, 2009). Por su parte, Deutsch (1969 en Johnson y Johnson, 1979) sostiene que un conflicto se produce cuando existen actividades incompatibles, es decir, cuando una actividad “previene, bloquea, interfiere con, afecta o de algún modo hace que la segunda actividad sea menos creíble o efectiva” (Johnson y Johnson, 1979: 52-53).

Por otra parte, Johnson, Johnson y Holubec (1999b) señalan que las controversias, un tipo particular de conflicto⁸⁹¹, pueden ser constructivas o destructivas, algo que parece

⁸⁹⁰ Algunos de los motivos que Johnson y Johnson (2009b) señalan son los siguientes: el interés e implicación generados derivan en discusiones ruidosas y animadas, con posible sensación de pérdida de control por parte del docente, el tiempo necesario para resolver los conflictos podría quitar tiempo necesario para trabajar otros contenidos, existe una falta de procedimientos operativos para estructurarlos conflictos cognitivos o bien existe una falta de preparación para conducir situaciones en las que tales conflictos se generan.

⁸⁹¹ En cualquier caso, éste no es el único conflicto que podría ser importante en las escuelas, según Johnson y Johnson (2009b): los conflictos conceptuales, los conflictos de intereses y los conflictos

depender de cómo se manejen y del nivel de dominio de las habilidades interpersonales de los participantes. El interés de estos autores (Johnson y Johnson, 1979) se centra en la caracterización de las controversias constructivas, que es el tipo de conflicto que más consideran puede contribuir a la calidad de los aprendizajes y que se produce cuando las ideas, información, conclusiones, teorías y opiniones de una persona son incompatibles con las de otra, persiguiendo ambas la generación de nuevas soluciones mediante la discusión de ventajas y desventajas (Johnson y Johnson, 2009b); por otro lado, la controversia constructiva se relaciona con el conflicto cognitivo, que tiene lugar cuando existen ideas incompatibles en la mente de un sujeto o bien cuando la información recibida no parece ser consistente con la que se posee. En todo caso, debe aclararse que las controversias constructivas no suponen en ningún caso evitar el conflicto, ceder a los demás, rechazar la explicación de puntos de vista o imponer las propias ideas sin aportar explicaciones.

El proceso que sigue la controversia quedaría dibujado del siguiente modo: se produce una categorización y organización personal de información que deriva en conclusiones concretas; hay una comunicación de tales conclusiones; tiene lugar la percepción de que otros no están de acuerdo con las propias conclusiones; hay una experimentación del conflicto conceptual, de la incerteza y del desequilibrio; se produce la búsqueda de más información, experiencias y en definitiva, de una perspectiva cognitiva más adecuada y razonable y, finalmente, emergen la reconceptualización, integración, categorización, organización y formulación de nuevas conclusiones (Johnson y Johnson, 1979; 2009b). Por otro lado, no podemos obviar en la caracterización de este tipo de conflicto cuatro aspectos esenciales, y es que las controversias se manifestarían en el momento en que el sujeto percibe la incerteza o ambigüedad en sus ideas⁸⁹², conducirían a la curiosidad epistémica, derivarían en una perspectiva cognitiva más adecuada y finalmente la nueva conclusión sería de mayor calidad y más creativa, al integrar el resultado de las discusiones producidas a consecuencia de la controversia.

Johnson y Johnson (2004) señalan que cuando los conflictos se resuelven de forma constructiva, incrementan la energía, la curiosidad, la motivación, el logro, la creatividad, la capacidad de síntesis, la capacidad para resolver problemas, el desarrollo social y cognitivo, la comprensión de la propia identidad y de los otros, la asunción de compromisos y valores, y la calidad de las relaciones; además, focalizan la atención del alumno sobre el material, animan a finalizar las tareas, incrementan la autoestima e incrementan la frecuencia y la precisión en la adopción de perspectivas⁸⁹³. Johnson y Johnson (1979) presentan algunos los

de desarrollo serían otro tipo de conflictos, si bien las controversias y los conflictos cognitivos serían los considerados conflictos intelectuales.

⁸⁹² Siempre y cuando los conflictos se vinculen con los estadios de razonamiento moral y cognitivo en que se encuentra el sujeto: dicho de otro modo, presentar nuevas ideas a los alumnos, incompatibles con las que poseen, no equivaldrá a la aparición del conflicto.

⁸⁹³ Sin embargo, Johnson y Johnson (2009b) refieren que no todo el mundo entiende que el conflicto intelectual es positivo, y que algunos educadores pueden ver el conflicto como indeseable dado que conduce al enfado, a la hostilidad, al rechazo y al descenso del compromiso en el aprendizaje (Chiu y Khoo, 2003; Collins, 1970, Janz y Tjosvold, 1985); puede crear ansiedad y estrés, problemas de disciplina y reducción de la calidad y cantidad del logro (Dana, 1999; Slaikev y Hasson, 1998), o bien reduce la colaboración, contribuye a la formación de estereotipos o conduce a la falta de comunicación (Deutsch, Coleman y Marcus, 2006).

resultados de investigaciones⁸⁹⁴, que muestran que las controversias promueven habilidades de resolución de problemas y de toma de decisiones y favorecen el desarrollo moral y la creatividad; Johnson (1981) sostiene que las controversias conducen a una mayor motivación por la búsqueda de información acerca del tema tratado, y a una mayor transición a estadios superiores de razonamiento cognitivo y moral así como conducen a mayor comprensión y habilidad para adoptar la perspectiva de otro que la discusión sin controversia. Johnson y Johnson (2014) señalan, finalmente, que en las controversias constructivas los participantes tienden a generar soluciones más creativas a los problemas, son más originales en su forma de pensar, utilizan y generan un mayor número de ideas (que además son de mayor calidad), analizan los problemas a niveles más profundos, sacan a flote más cuestiones, experimentan mayores sentimientos de estimulación, se implican y comprometen más en la resolución de los problemas y experimentan más satisfacción con la decisión resultante.

En todo caso, para que las controversias sean potencialmente constructivas, es decir, conduzcan a los beneficios referidos, deben tener lugar determinadas condiciones, como las que se señalan a continuación (Johnson y Johnson, 1979; 2009b; Johnson, 1981): los alumnos deben hallarse en grupos heterogéneos; además deben situarse en un ambiente de aprendizaje que favorezca la cooperación, pues ésta promueve la creencia de que la controversia es constructiva⁸⁹⁵ (Johnson, Johnson y Scott, 1978); deben utilizar habilidades interpersonales adecuadas, de entre las que los autores destacan la adopción de otros puntos de vista, la crítica de ideas y no de personas, la expresión apropiada de desacuerdos, la comprensión de otros puntos de vista, la escucha activa, el uso del ciclo diferenciación-integración de ideas⁸⁹⁶ y la aclaración y el intercambio de información relevante, y finalmente, debe estar presente la argumentación racional, lógica y evidente.

La clave estaría en facilitar la resolución constructiva de tales controversias, lo que permitiría al alumno experimentar el desafío de resolver un conflicto cognitivo generado en la interacción con un igual y activar procesos de búsqueda de información y de nuevas perspectivas que satisfagan la resolución de la controversia y conduzcan a una nueva conclusión, más adecuada, que acoge los puntos de vista de los demás.

Desde la perspectiva de la elaboración cognitiva se parte de la idea de que el hecho de estar agrupados no implica prestar ni recibir ayuda (Webb, 1985 en Serrano y González-Herrero, 1996), así como que las ventajas de los procesos de cooperación son mayores si los alumnos proporcionan explicaciones elaboradas a sus compañeros (Webb, 1992). Siguiendo a Coll y Colomina (1990: 339) “lo importante no es la cantidad de interacción sino la calidad de la misma”, una premisa sobre la base de la cual se han desarrollado investigaciones orientadas a conocer las pautas interactivas que tienen lugar entre los alumnos y los

⁸⁹⁴ Pueden consultarse en la citada publicación las referencias de diversos estudios que muestran evidencias a favor de algunas de estas conclusiones.

⁸⁹⁵ En situaciones competitivas, en cambio, los alumnos necesitan preservar su propio sentido de la competencia, por lo que tienden a negar la competencia de sus iguales y a confirmar sus propios puntos de vista, algo que dificulta la resolución del problema (en Johnson y Johnson, 2009b).

⁸⁹⁶ Sin duda muchas de las apreciaciones realizadas por estos autores y otros cuya bibliografía hemos revisado contribuyen a la reflexión acerca de nuestra docencia, al permitir el análisis de cuestiones esenciales en el aprendizaje. En este caso particular, Johnson y Johnson (2009b) señalan que el hecho de buscar de forma prematura la integración conduce a resultados más pobres (Janis, 1982) y a este respecto sostienen que “el potencial de la integración nunca es mayor que la suficiencia de la diferenciación alcanzada” (Johnson y Johnson, 2009b: 43).

resultados de aprendizaje que se derivan de ellas. Una de las autoras que ha nutrido sobradamente esta perspectiva, Webb⁸⁹⁷ (1984: 160), mantiene que “sin datos sobre las experiencias de los estudiantes en los grupos, dichos trabajos presentan cuadros incompletos de la influencia que ejerce el trabajo en grupo sobre el aprendizaje individual”; esta apreciación es la que la llevó a realizar una revisión de investigaciones diversas en las que se estudian las pautas y las conductas de interacción en los grupos.

Así, Webb (1989 en Coll y Colomina, 1990) elabora un modelo que intenta explicar la experiencia individual que puede tener un alumno cuando coopera con sus compañeros y que vincula asimismo esta experiencia con la productividad o rendimiento del alumno al finalizar la actividad compartida con los iguales. En primer término se situaría la posible respuesta del alumno frente a la tarea: manifiesta dificultad para resolver el problema, solicita información sobre algún aspecto particular de la tarea o bien no manifiesta dificultad alguna. Las pautas de interacción entre los sujetos pueden explicar, a partir de estas tres posibilidades, las diferencias de rendimiento. Así, algunos de los estudios revisados por la autora (Webb, 1984) encuentran una relación positiva entre el hecho de proporcionar ayuda y los resultados obtenidos (por ejemplo, Peterson y Janicki, 1979), mientras que respecto de recibir ayuda, las relaciones parecen más complejas: la relación entre recibir explicaciones y los resultados es positiva, mientras que la relación entre recibir soluciones sin explicaciones y los logros es negativa, de modo que los alumnos que más se benefician de la cooperación son aquellos que proporcionan y reciben explicaciones elaboradas, mientras que los que proporcionaban o recibían respuestas sin explicaciones no obtenían beneficios (Webb, 1992).

Por otro lado, Webb (1992) señala que para que la ayuda que se proporciona en el seno de los grupos sea efectiva, debe reunir una serie de condiciones: debe ser oportuna, puesto que “el hecho de recibir ayuda es efectivo sólo cuando se da como respuesta a la necesidad del alumno” (Webb, 1984: 163); debe ser relevante a la dificultad planteada; debe ser elaborada, ya que se ha encontrado que “el hecho de explicar a los demás puede resultar más beneficioso para quien explica cuando el material es complejo, exigiendo integración o reorganización, que cuando el material es simple o directo” (Webb, 1984: 165); debe proporcionarse tan pronto como se manifiesta la dificultad; debe ser comprendida por el sujeto, y finalmente debe ser aplicada por quien recibe la ayuda. La autora sostiene que los alumnos que trabajan en grupos cooperativos pueden satisfacer algunas de estas condiciones, y en este sentido, Webb (1984) apunta al papel que la verbalización en situaciones de interacción puede tener sobre la reestructuración cognitiva, a través de los resultados de dos investigaciones. En una de ellas (Durling y Schick, 1976) se encuentra que los sujetos que deben verbalizar frente a sus iguales ejecutan mejor que quienes deben verbalizar frente al experimentador, lo que sugiere que el motivo de la verbalización parece ser más importante que el acto de verbalizar; los autores explican las diferencias por la forma como los sujetos se vieron a sí mismos, en un caso como docentes que debían ayudar a comprender y en otro caso como alumnos que debían demostrar dominio; la segunda investigación (Bargh y Schul, 1980) encuentra resultados similares, y sus autores concluyen que aprender para enseñar a otro podría conducir a una mejor reestructuración cognitiva que aprender para uno mismo.

⁸⁹⁷ Coll y Colomina (1990) matizan que todas las investigaciones realizadas por Webb y sus colegas se fundamentan en actividades que movilizan contenidos matemáticos.

Por su parte, Damon y Phelps (1989) recogen un trabajo de Webb y Kenderski (1984) fundamentado en aprendizaje cooperativo en el que se animó a los alumnos a trabajar juntos, a ayudarse y a pedir ayuda, y a no dividir las tareas, y en el que no se proporcionaron recompensas ni se estimuló la competición⁸⁹⁸. Estos investigadores encontraron que los beneficios en términos de aprendizaje se produjeron más frecuentemente en alumnos que proporcionaron explicaciones a sus compañeros de grupo, mientras que quienes recibieron menos explicaciones mejoraron menos.

Finalmente, cabe señalar que, siguiendo a Coll y Colomina (1990), los beneficios en este contexto derivarían de las exigencias que acompañan al hecho de proporcionar ayudas elaboradas (profundizar, reorganizar, aclarar, etc.). De ello se desprende la importancia de animar y enseñar a los alumnos a proporcionar ayudas elaboradas, dar explicaciones así como animar a los alumnos a solicitarlas y utilizarlas (aplicarlas), considerando que no todos los alumnos verbalizan la necesidad de ayuda (por miedo, vergüenza o no saber cómo o a quién). Ello, sugiere Webb, puede lograrse utilizando las estructuras de recompensa cooperativas y manipulando la composición de los grupos.

En definitiva, y tras la exposición de las cuatro perspectivas, podemos señalar que parece ser que la eficacia de la cooperación quedaría explicada por la generación de las condiciones que dan lugar a que en el seno de los procesos interactivos se produzcan conductas elaboradas de ayuda así como controversias constructivas; esas condiciones podrían verse reforzadas con la presencia de recompensas grupales que apoyen la responsabilidad individual en los grupos así como con el fomento de un clima favorable en el grupo, en el que los unos se preocupen por los otros. En todo caso, recordemos que lo que Slavin (1987b) plantea es que para que la interacción entre alumnos sea realmente fructífera y se generen las condiciones adecuadas (controversias o explicaciones elaboradas), debe existir una motivación suficiente que anime al grupo a trabajar juntos, una motivación que provendría del sistema de recompensas grupal: “los alumnos están motivados a implicarse en explicaciones y discusiones elaboradas y cognitivamente activas si el aprendizaje de sus compañeros de grupo se realiza a través de la provisión de recompensas de grupo basadas en el aprendizaje individual” (Slavin 1983, en Slavin, 1987a: 33).

5.11. Implementación del AC

Nos encontramos al final de nuestra presentación acerca del aprendizaje cooperativo, y no queremos dejar pasar la oportunidad de contribuir a concretar, a propósito de los contenidos expuestos y analizados en apartados anteriores, cuáles deben ser las condiciones bajo las que desarrollar experiencias educativas basadas en la cooperación. A este respecto, entendemos que es innegable que el papel del docente es clave, motivo por el que haremos continuas referencias a esta cuestión, aunque no será la única dimensión que abordemos, pues ya hemos hablado de la importancia de preparar al alumno para el nuevo rol que se le exige en los procesos de enseñanza-aprendizaje activos; en este sentido, estamos de

⁸⁹⁸ Recordemos, sin embargo, la opinión de Slavin al respecto: “aunque parece probable que los incentivos cooperativos incrementan la ayuda entre los miembros del grupo, no parece tan claro que la ayuda per se siempre incremente el desempeño” (Slavin, 1992: 148).

acuerdo en que “no puede suponerse que los niños (o adultos) saben de forma natural cómo cooperar” (Cohen, 1986 en Cohen, Lotan y Leechor, 1989: 77). Es interesante recordar, por otro lado, que para algunos autores (por ejemplo Pujolàs, 2008) el aprendizaje cooperativo supera la categoría de metodología para definirse como una estructura más amplia del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que no es un recurso que se utiliza puntualmente, sino que afecta por completo al paradigma de enseñanza y aprendizaje desde el cual se concibe el trabajo en el aula. Desde esta perspectiva, que compartimos plenamente, orientamos el contenido de este apartado. Finalmente, recurrimos de nuevo al modelo de Hertz-Lazarowitz (1992), según el cual la conducta social y académica del alumno es fruto de la intervención de cuatro dimensiones; la organización del aula, la estructura de la tarea, la conducta comunicativa del docente y el proceso de enseñanza, y “esto ha de ser comprendido por el profesor, para su aplicación, pero también por el alumno, ya que de lo contrario no podrá interactuar constructivamente” (Serrano y González-Herrero, 1996: 187).

El papel del docente dependerá de alguna manera del tipo y grado de estructuración de las tareas de aprendizaje, si bien no hay duda de que, en general en el aprendizaje cooperativo se favorece la descentralización del rol del docente, al incrementarse la participación, la autonomía y la responsabilización de los alumnos, y así, éste pasa a centrarse en aspectos organizativos y de desarrollo de la actividad (Rué, 1991). A este respecto, Cohen, Lotan y Leechor (1989) constatan que los docentes necesitan comprender que el aula está bajo control incluso si ellos no pueden supervisar todas las conductas de los alumnos, a través de la comprensión de nuevos roles docentes que les impidan estar encima de los grupos, minando de este modo la posibilidad de que se produzca aprendizaje a través de la interacción entre alumnos⁸⁹⁹.

Serrano y González-Herrero (1996) conciben el papel del docente desde una doble vertiente, la social y la académica, y nos serviremos de esta categorización para estructurar la información referida a sus funciones. Respecto de la vertiente social, son diversos los cometidos que le corresponden. Por un lado, los docentes deben contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para la comunicación de ideas, para escuchar, compartir y expresarse así como al desarrollo de las habilidades necesarias para planificar y organizar el trabajo de forma que los alumnos adquieran la confianza necesaria para actuar de un modo más autónomo (Gillies y Haynes, 2011 en Sharan, 2014). Por otro lado, el docente debería animar al grupo a reflexionar acerca de su proceso con el fin de identificar las acciones que hayan podido favorecer el logro de los objetivos así como de aquellas que hayan podido dificultarlo, lo cual debería conducir al establecimiento de objetivos de mejora. En este sentido, Pallarés (1993: 15) señala que “intervenir, para facilitar la transformación de una agrupación de individuos en un grupo eficiente, puede constituir una diferencia significativa en la vida de los miembros de esa agrupación”. Asimismo, Rué (1998) señala que formar parte de un grupo supone sentirse miembro de un colectivo que proporciona seguridad y afecto, algo que sólo será posible si las situaciones están convenientemente

⁸⁹⁹ Es interesante señalar en este punto que cuando se proporciona supervisión directa o retroalimentación orientada al resultado, se reducen los esfuerzos de los alumnos por autorregularse y asumir riesgos (Black y William, 1998 en Vedder y Veendrick, 2003), algo que resalta aún más si cabe la importancia de comprender las connotaciones prácticas del rol que debe desarrollar el docente en relación con la supervisión de los grupos cooperativos.

reguladas, y ello conduce a plantear la función del docente también desde esta perspectiva, especialmente en el caso de tratarse de niños.

Respecto de la vertiente académica, el docente debe considerar dos aspectos, el estilo de dirección del proceso y la configuración del proceso educativo. En referencia al primer aspecto, hay que hablar de la supervisión referida a la tarea; en este sentido, Johnson, Johnson y Holubec (1999a) señalan que el docente debe participar para aclarar las instrucciones, repasar los procedimientos que se utilizan, realizar o responder preguntas y enseñar alguna estrategia, así como reforzar, incluyendo siempre información relativa al aprendizaje (procurando no interferir en exceso, tal como recomiendan Cohen, Lotan y Leechor, 1989). Por su parte, Coll (1997) señala que los adultos que mejor realizan la función de apoyar los progresos de los alumnos son quienes realizan intervenciones contingentes a las dificultades con las que se encuentran los sujetos en la realización de la tarea. En referencia al segundo aspecto, el docente, en la fase de planificación, determina objetivos, analiza y/o diseña materiales, estructura tareas, selecciona el método cooperativo y determina la evaluación (Serrano y González-Herrero, 1996). En la fase de implementación, Rué (1998) propone que el docente explicita las normas derivadas de la organización adoptada, detalle las tareas y materiales necesarios para realizarlas, exponga las características generales del trabajo a realizar, organice grupos, espacio y materiales en función de la tarea cooperativa y prevea tareas complementarias.

De Sharan (2014) recogemos cinco aspectos esenciales que deben tenerse en cuenta al regular a los grupos y supervisar la realización de las tareas:

a) realizar preguntas que tienen más de una respuesta, escuchar sin juzgar las respuestas de los alumnos y reforzar su disposición a decir lo que piensan y a formular por sí mismos preguntas, creando un clima en el que la escucha y el respeto por las ideas y las opiniones de los demás es la norma;

b) hacer notar la pérdida o disminución del papel central del docente de modo que los propios docentes destierren la idea de que el logro depende de la constante dirección y supervisión del docente y los alumnos confíen en su capacidad para participar sin pensar en el grado de adecuación o de corrección de su intervención;

c) incorporar las respuestas de los alumnos, validando la importancia de las contribuciones que éstos realizan y comprendiendo la importancia de la riqueza de aportaciones de personas con diferentes características;

d) establecer normas básicas para la participación activa, como el establecimiento de turnos para hablar, la escucha respetuosa, etc.

e) conducir reflexiones periódicas que permitan a los alumnos evaluar y analizar su progreso en un proceso de aprendizaje cooperativo.

Por otro lado, conviene considerar que la mala práctica del aprendizaje cooperativo podría conducir a una serie de efectos no deseados, tales como que algún alumno se implique poco dejando que el resto realice las tareas, que quienes más se esfuerzan dejen de hacerlo, que algunos alumnos se sometan a otros que adoptan roles de liderazgo que los benefician solo a ellos, etc. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999b). Al respecto de esta cuestión, Gozávez et al. (2011: 188) señalan que “todos estos elementos perturbadores y más o menos frecuentes en la práctica cooperativa indican que en tal metodología son

decisivos no sólo aspectos de tipo intelectual o cognitivo, sino que en el fondo la clave se encuentra en aspectos de tipo relacional o moral” (es más, para estos autores las dificultades o efectos negativos revelarían de algún modo la ausencia de habilidades de tipo moral), y en todo ello vemos una vez más la importancia del papel del docente, quien, antes de iniciar prácticas basadas en la cooperación, debe considerar las habilidades de sus alumnos, así como durante su diseño debe prever la mejor forma de asegurar la participación e implicación del alumnado en las tareas y en el proceso de grupo.

De forma resumida, Rué (1991) señala que el docente debe asegurarse de que los componentes conozcan los objetivos (del trabajo y del grupo), verificar que los miembros interactúen, se ayuden, etc., controlar el cumplimiento de funciones en los grupos, estimular el intercambio de explicaciones, argumentaciones, justificaciones, valoraciones, etc., animar a la búsqueda de formas de realizar la tarea y resolver dificultades, asegurar la presencia de materiales necesarios, garantizar el éxito de todos los miembros del grupo, proporcionar criterios para que los propios alumnos valoren sus trabajos y aprendizajes y realizar seguimiento del tiempo destinado en las tareas.

Ya hemos señalado en otro capítulo de este trabajo que, en el contexto de metodologías activas, al alumno se le reclama la asunción de un nuevo rol en el aula, un reto que debe estar dispuesto a asumir (Navarro, 2008), recordemos que al fin se asume en el contexto de la práctica educativa universitaria que el alumno es el autor y el gestor del proceso de construcción del aprendizaje, lo que supone que interpreta la información transmitida por el docente, planifica y organiza el proceso de aprendizaje, estructura y participa en la red social necesaria, desarrolla la tarea encomendada y valora la propia intervención y la de los demás (Serrano y González-Herrero 1996), si bien todo ello está condicionado por la conducta comunicativa del docente y la forma como éste configura el proceso de enseñanza (Hertz-Lazarowitz, 1992). De forma más específica, se ha señalado que “para que el alumno se integre en una estructura cooperativa es necesario, por una parte, que como individuo disponga de un adecuado nivel de conocimiento social y de unas habilidades que le permitan interactuar adecuadamente con su entorno y establecer unas sólidas y bien fundadas relaciones interpersonales y, por otra parte, que exista un entorno favorable a la puesta en escena de dichas capacidades” (Serrano y González-Herrero, 1996: 181), de modo que este entorno promueva la generación, el intercambio y la exploración de ideas que actúen como motor de un proceso de aprendizaje que en sí mismo resulte motivador (Serrano y González-Herrero, 1996).

Al respecto de las modificaciones que se reclaman al alumno respecto de su tradicional rol en el aula, Barkley, Cross y Major (2007) recogen los cambios que, siguiendo a MacGregor (1990) deben considerarse, pues no sólo suponen nuevos roles sino que requieren competencias diferentes; en concreto el alumno pasa de escuchar y tomar apuntes a resolver problemas, aportar y dialogar activamente; de poseer unas expectativas bajas de preparación para la clase a poseer unas expectativas altas de preparación para la clase; de la presencia privada en el aula con pocos o ningún riesgo a la presencia pública con muchos riesgos; de la asistencia dictada por la voluntad personal a la asistencia dictada por las expectativas de la comunidad; de la competición a la colaboración; de la asunción de responsabilidades relacionadas con el aprendizaje independiente a la asunción de responsabilidades relacionadas con el aprendizaje interdependiente, y finalmente, se pasa de

considerar a docentes y textos como fuentes de autoridad y saber a considerar a los compañeros, a uno mismo y a la comunidad como fuentes adicionales de autoridad y saber. Qué duda cabe que todo ello debe ser tenido en cuenta, de modo que se introduzcan los cambios en las demandas al alumnado de forma paralela a cuantas pautas y orientaciones sea conveniente integrar con el fin de garantizar un adecuado ajuste a las características y necesidades del propio alumnado.

Otra variable relevante a considerar es la representada por los grupos. Siguiendo a Johnson, Johnson y Holubec (1999a), el docente debe decidir el número de miembros de cada grupo, el criterio de composición y el tiempo de duración de los mismos. Respecto de la primera cuestión, estos autores recomiendan que los grupos estén constituidos por pocos miembros, ya que hay que tener en cuenta que al aumentar la cantidad de sujetos, se amplía el repertorio de capacidades así como la diversidad de puntos de vista, pero se requieren más habilidades para facilitar la participación de todos y coordinar todas las acciones; también cabe decir que se producen menos interacciones personales entre los miembros (lo que podría conducir a un grupo poco cohesionado) por lo que se asume una menor responsabilidad individual. Asimismo recomiendan estos autores que cuanto menor sea el tiempo disponible para realizar la tarea, más reducido sea el grupo; por otro lado recomiendan atender al hecho de que cuanto más pequeño es el grupo, más visibles son las contribuciones de todos los miembros y más facilidad existe para detectar las dificultades del propio grupo. Por otro lado, conviene tener en cuenta que en grupos numerosos podría darse una comunicación alterada, en el contexto de la cual los sujetos mantendrían opiniones en base a las ideas que creen que se sostienen en el seno del grupo (Johnson y Johnson, 2009a). Con un propósito claramente sintetizador, Rué (1998: 43) señala que “el número de componentes de un grupo debe ser sólo una función del grado de colaboración pretendido entre los miembros del mismo, con el máximo de eficiencia y sin poner en riesgo al propio grupo”.

Respecto del criterio de composición, puede recurrirse al azar, que sería el modo más sencillo, a los propios alumnos, quienes elegirían con quien trabajar, o puede recurrirse a una organización heterogénea pensada por el docente⁹⁰⁰. En todo caso, es preciso tener en cuenta que “los escasos estudios que han comparado la interacción según la composición del grupo sugieren que la mezcla de habilidad es la que dirige los procesos de grupo” (Webb, 1984: 170), y así, “las situaciones provechosas para un trabajo colaborativo no son ni las que emparejan alumnos con idéntico nivel ni tampoco las que emparejan alumnos con niveles demasiado diferentes. En el primer caso, es más difícil que surjan puntos de vista diferentes o que la pericia de uno pueda ser aprovechada por el otro. En el segundo caso, cuando la distancia es muy grande, se crea una situación desigual que dificulta el trabajo colaborativo desde los dos extremos: para los más competentes, es más difícil tener en cuenta el nivel de conocimiento de sus compañeros; para los menos competentes, es difícil seguir el ejemplo o

⁹⁰⁰ Johnson y Johnson (1979) hallaron evidencias a favor de la composición heterogénea de los grupos. Además, Johnson y Johnson (1984) encontraron que no se cumpliría la idea de Deutsch (1962) de que determinados alumnos no serían aceptados por interferir en el logro de las metas de grupo, al hallarse en la investigación referida en su publicación que los esfuerzos para conseguir una meta de grupo favorecerá conductas de implicación activa en las tareas así como regulación y apoyo mutuos pese a las diferencias de habilidad entre alumnos del grupo.

las regulaciones del más experto⁹⁰¹ (Martí y Solé, 1997: 61). Recordemos en este sentido las aportaciones de la Escuela de Ginebra acerca del conflicto sociocognitivo, o las de Johnson y Johnson (1979) acerca del papel de las controversias; estos autores apuestan sin dudar por la heterogeneidad en la composición de los grupos, pues “permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas, y producen un mayor desequilibrio cognitivo (...) tienden a promover un pensamiento más profundo, un mayor intercambio de explicaciones y una mayor tendencia a asumir puntos de vista durante los análisis del material” (Johnson, Johnson y Holubec 1999a: 41).

Por otro lado, parece ser que la actitud de los alumnos hacia la materia también es importante (Johnson, Johnson y Scott, 1978), de modo que la heterogeneidad de los grupos también debe considerar este rasgo individual, evitando formar grupos formados por una mayoría de alumnos con actitudes negativas, por los efectos que podría tener sobre la motivación para la realización de la tarea (Serrano y González-Herrero, 1996).

Respecto de la duración de los grupos, existen tres tipos de grupos: formales, informales y de base (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a). Los grupos formales funcionan de una hora a varias semanas de clase con la finalidad sobre todo de realizar algunas tareas juntos; los grupos informales operan por lo general en una sesión, en la que durante algunos minutos se mantiene una charla entre alumnos para introducirse o sintetizar algún contenido trabajado, o bien para crear un clima propicio o con el fin de generar determinadas expectativas. En cambio, los grupos de base funcionan a largo plazo, aproximadamente un curso escolar, como grupo de aprendizaje y de desarrollo social y cognitivo, ofreciendo a los alumnos “relaciones permanentes, comprometidas y confiables, que les permitan brindarse la ayuda, el apoyo y el estímulo que cada uno de sus integrantes necesita” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999b: 8). En todo caso, estos autores sugieren que los grupos trabajen durante el tiempo necesario para lograr un buen resultado, aprendiendo las estrategias más óptimas para lograr los objetivos en el seno del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a).

Finalmente, respecto de los grupos conviene recordar un aspecto ya referido en el apartado dedicado a los elementos del aprendizaje cooperativo, que no es otro que la necesidad de generar espacios de reflexión acerca del propio funcionamiento del grupo, con el fin de adquirir consciencia sobre las actuaciones que ayudan al grupo y las que no, así como tomar decisiones respecto de lo que debe modificarse y de lo que debe mantenerse (Pujolàs, 2004).

Una cuestión relevante para algunos autores tiene que ver con la organización interna de los grupos, en concreto con la asunción de roles, algo que en opinión de Johnson, Johnson y Holubec (1999a) podría contribuir tanto a maximizar el aprendizaje como a mejorar

⁹⁰¹ En una investigación de Webb (1985 en Serrano y González-Herrero, 1996) se encontró que la heterogeneidad de los grupos respecto del nivel de habilidad de sus miembros redundaba en una mayor interacción, entendida en términos de ayuda mutua entre los miembros, si bien de forma diferencial: los alumnos de baja habilidad recibían más explicaciones en grupos heterogéneos que en grupos homogéneos, los alumnos de habilidad media daban y recibían más explicaciones en grupos homogéneos que heterogéneos y los alumnos de altas habilidades daban más explicaciones en grupos heterogéneos que en grupos homogéneos. Webb (1985) encontró asimismo que los grupos heterogéneos con dos niveles de habilidad (considerando que había tres: alto, medio y bajo) parecen beneficiar a todos los componentes, mientras que los grupos heterogéneos con tres niveles de habilidad parecen beneficiar más a los de alta y baja, pero no a los alumnos de habilidad media que, al ser considerados menos necesitados de ayuda, tienden a ser ignorados en sus demandas.

la productividad del grupo, puesto que “los roles indican qué puede esperar cada miembro del grupo que hagan los demás y, por lo tanto, qué está obligado a hacer cada uno de ellos” (1999a: 53). En este sentido conviene tener en cuenta que el aprendizaje cooperativo se caracteriza por la multidireccionalidad de la comunicación y por la complementariedad de funciones (Serrano y González-Herrero, 1996). Además, entre sus ventajas se encuentran el hecho de que con menor probabilidad los alumnos adoptarían un papel pasivo o dominante quedando así garantizado el uso de estrategias básicas. Los roles pueden ser tan diferentes como estructuras de tareas se presenten; Johnson, Johnson y Holubec (1999a) establecen cuatro categorías de roles: los que ayudan a la conformación del grupo, los que ayudan al funcionamiento del grupo, los que ayudan en el aprendizaje y los que ayudan a incentivar los procesos cognitivos, siendo estas cuatro categorías de roles crecientes en complejidad.

La tarea de aprendizaje cooperativo constituye el medio para el desarrollo de los alumnos y para el trabajo en el aula presentando, por lo general, “una estructura compleja y divisible e integrativa, que permite que sea desarrollada por varios alumnos con funciones y acciones distintas a la vez que complementarias” (Serrano y González-Herrero, 1996: 163). Asimismo, las tareas de aprendizaje requieren delimitación y estructuración de los contenidos, delimitación de las acciones y determinación del producto (Serrano y González-Herrero, 1996).

Una variable importante que atañe a las tareas es su grado de estructura, que se refiere a la exhaustividad con que éstas se planifican y desarrollan, pudiéndose determinar un continuo desde las prácticas sencillas hasta los métodos cooperativos⁹⁰² (Johnson, Johnson y Holubec, 1999b; Vedder y Veendrick, 2003). La necesaria consideración de esta dimensión está justificada por el hecho de que la importancia del grado de apertura de la tarea que se va a realizar determina un mayor o menor nivel de comunicación y de cooperación entre los participantes (Palincsar, Stevens y Gavelek, 1989), y así, se ha señalado que “parece estar suficientemente comprobado que las tareas llamadas de ‘tipo abierto’, es decir, aquéllas en las que los alumnos deben seleccionar, por sí mismos, la información más relevante y buscar qué tipo de alternativa permite encontrar una mejor solución a las cuestiones planteadas, promueven la colaboración en mucha mayor medida que las tareas denominadas de ‘tipo cerrado’, es decir, aquéllas que se establecen a través de directrices especificadas claramente o con soluciones preestablecidas de antemano”⁹⁰³ (Serrano y González-Herrero, 1996: 49).

Asimismo se ha encontrado que en las estructuras simples, las respuestas posibles son restringidas y en ellas la estructura de recompensas es también simple (orientada al grado de adecuación de la respuesta por parte del docente) mientras que en las estructuras complejas cabe tener en cuenta el hecho de que los alumnos “abandonan áreas seguras de conocimiento que ya se posee o de habilidades automatizadas” (Vedder y Veendrick, 2003: 533) y, dado que no todos los alumnos están dispuestos o bien pueden hacerlo de forma satisfactoria, podrían perder el control de lo que hacen, imposibilitándose su aprendizaje. Del mismo modo, Hertz-Lazarowitz (1989), siguiendo a Steiner (1972), diferencia dos niveles en las tareas cooperativas, uno más simple, que atendería sobre todo a productos o resultados

⁹⁰² Esta caracterización no es sólo objetiva sino también subjetiva (la forma como el alumno la percibe), tal como señalan Vedder y Veendrick (2003).

⁹⁰³ Las comillas son de los autores.

(realización de una tarea simple), y otro más complejo, que implicaría interacción acerca del proceso (planificación, toma de decisiones, realización de tareas diversas). La autora aporta tres orientaciones con el fin de lograr cotas elevadas de aprendizaje⁹⁰⁴:

- a) presentar en la tarea elementos que no tengan soluciones o respuestas claras,
- b) plantear la posibilidad de que la tarea permita realizar una actividad creativa y funcional con posterioridad,
- c) permitir a los alumnos interactuar libremente evitando interferir en sus discusiones.

Por su parte, Barkley, Cross y Major (2007) señalan una serie de aspectos a tener en cuenta: asegurarse de que la tarea es relevante y sirve a los objetivos de la asignatura, ajustar la tarea a las competencias de los alumnos, diseñar la tarea para promover la interdependencia y para asegurar que todos los miembros puedan contribuir por igual, intentar garantizar la responsabilidad individual, y planificar cada fase de la actividad cooperativa.

Otra cuestión relevante respecto de las tareas tendría que ver con su presentación a los alumnos; en este sentido, Johnson, Johnson y Holubec (1999a) sugieren la realización de un diagrama que represente no sólo las instrucciones de la tarea o de las subtareas sino también las posibles formas como los grupos podrían ejecutar el aprendizaje y maximizar el aprendizaje de cada miembro. El diseño de los diagramas de tareas supone que el docente defina claramente dónde comienza y termina el proceso de aprendizaje así como determine qué deben adquirir y/o producir los alumnos, identificando todos los pasos de ese proceso con el fin de secuenciarlos y, durante el desarrollo de las sesiones, coteje el desempeño real con el diagrama con vistas a mejorarlo.

Por su parte, Rué (1998) propone algunas posibles actividades para trabajar cooperativamente, como conjugar diferentes tipos de información, coordinar, comparar y analizar, establecer relaciones y llegar a síntesis, resolver problemas, confrontar puntos de vista y valores, desarrollar o demostrar modelos conceptuales, de procedimientos y de procesos, organizar y elaborar esquemas de actuación, explicaciones y principios y abstraer, hacer previsiones y evaluar. Como puede verse, se trata de propuestas en las que entran en juego habilidades cognitivas de orden superior.

En cuanto al espacio, Johnson, Johnson y Holubec (1999a) mantienen que los miembros del grupo deberían sentarse juntos de forma que puedan mirarse a la cara, con espacio suficiente entre los grupos, para que no interfieran unos en otros y para que el docente pueda desplazarse entre ellos con libertad, lo que requiere que la disposición del aula sea flexible.

Finalmente abordamos la cuestión referida a la evaluación, “una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y

⁹⁰⁴ En una investigación, se sometió a comprobación la hipótesis de que en tareas complejas el nivel de elaboración es considerablemente mayor, y se halló que en las tareas de cooperación baja, la mayor parte de las interacciones eran de tipo informativo (se centran fundamentalmente en el ‘qué’) mientras que en las tareas de alta cooperación la mayor parte de las interacciones se situaban en un nivel de aplicación (se centran sobre todo en el ‘cómo’ e implican explicaciones y demostraciones) y de evaluación (se orientan al ‘por qué’ y suponen realizar juicios o intercambiar opiniones) más que de información (Hertz-Lazarowitz, 1989).

se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo” (Miras y Solé, 1991 citados por Serrano y González-Herrero 1996: 63). La evaluación en el aprendizaje cooperativo debe tener lugar tanto para los objetivos sociales como para los pedagógicos⁹⁰⁵, debería considerar tanto aspectos de proceso como de producto y, finalmente, cabría determinar la fuente evaluadora (docente y/o alumnos), tal como apuntan Serrano y González-Herrero (1996). Estos autores señalan que la interdependencia positiva “en las tareas de evaluación se conseguirá cuando los miembros del equipo sean evaluados como grupo y el trabajo de cada uno de ellos contribuya, necesariamente, a la calificación” (Serrano y González-Herrero (1996: 48).

Finalizamos este apartado con una cita de Serrano y González-Herrero (1996: 162) que resume sobradamente todos los aspectos que hemos venido presentando:

“Metodológicamente el aula cooperativa presenta los siguientes rasgos generales: la clase es concebida como un sistema de pequeños grupos, cuya unidad funcional es el grupo que, integrado por individualidades, llega a tener identidad propia; la acción educativa abarca la dimensión académica y la social; la acción del profesor se produce mediante intervenciones cortas, de presentación de la información y/o de complementación y orientación de las intervenciones de los grupos, por lo que predomina la posición espacial no frontal y la acción diferenciada en función de las necesidades que plantea el desarrollo del proceso formativo; la motivación radica, fundamentalmente, en la naturaleza de la tarea y en la funcionalidad del grupo; las tareas de aprendizaje, conjuntas pero personalizadas, son realizadas cooperativamente sobre el soporte de la interacción entre alumnos al mismo o a distinto nivel jerárquico; la actitud del profesor es tutelar, activa y vigilante, y la del alumno constructivo-participativa; la interacción se produce a varios niveles, profesor-grupos, grupo-grupos y grupo-alumnos, planteándose en base al proceso de adquisición del conocimiento; la interacción entre alumnos, por tener como base contenidos académicos y sociales, es considerada como un elemento configurador del proceso de aprendizaje; y por último, la valoración del proceso formativo es de naturaleza cualitativa y cuantitativa, se realiza en base a procesos y productos a través de los cuales afecta a los ámbitos social y académico”.

5.12. A modo de conclusión

Hemos finalizado ya nuestra exposición acerca del método didáctico que consideramos nos puede ayudar al logro de nuestros objetivos en el contexto de la formación de maestros, a saber, promover la adopción de enfoques profundos de aprendizaje. Ahora recogemos el testigo y nos proponemos ser nosotros quienes diseñemos entornos cooperativos en los que nuestros alumnos desarrollen algunas de las competencias propias de su profesión; una profesión que, por otro lado, exige y requiere de importantes dosis de cooperación y, por tanto, del desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales necesarias, pero asimismo de la comprensión de los contextos profesionales en cuyo seno la cooperación se hace necesaria. Nos proponemos asimismo diseñar entornos de aprendizaje enriquecidos desde el diseño de las tareas, puesto que “una enseñanza basada en informaciones y niveles de comprensión básicos, en valores transmisivos poco flexibles a diferentes interpretaciones, en

⁹⁰⁵ Kagan (1995) señala que proporcionar calificaciones grupales es injusto por varios motivos: porque premia o penaliza a unos por lo que hacen otros, porque reducen la validez de las calificaciones en sí mismas, porque los alumnos son evaluados al respecto de factores que no están bajo su control, porque disminuyen la motivación, porque rompen con la conexión entre lo que uno hace y lo que uno obtiene y porque generan resistencias hacia la cooperación.

organizaciones de contenidos y modalidades de resolución del trabajo muy codificadas, en unidades de tiempo de aprendizaje muy secuenciadas, no es apropiada para la cooperación, la deliberación o el intercambio” (Rué, 1998: 30). En nuestra opinión, no lo sería tampoco para la promoción de enfoques profundos ni se ajustaría a los parámetros que definen la enseñanza deseable para una educación superior.

Con todo ello nos proponemos promover en los alumnos la comprensión de que la experiencia de aprendizaje es fundamentalmente una experiencia originada y favorecida por procesos de intercambio, de negociación de significados, de discusión de ideas, de opiniones y de propuestas, así como de respeto y de facilitación mutua, algo que sin duda entendemos coherente con buena parte de las premisas sobre las que se construyen las teorías del aprendizaje en las que apoyamos nuestra intervención como docentes.

6. Planteamiento de la investigación

La revisión realizada en los capítulos anteriores cristaliza en la preocupación por la mejora del aprendizaje de los alumnos universitarios; una mejora que se concibe en términos de profundidad del aprendizaje y que se persigue desde el diseño e implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje, en concreto, fundamentados en la cooperación entre alumnos. El conocimiento de ambos procesos así como de los efectos que la enseñanza tiene sobre el aprendizaje resulta necesario e imprescindible en este proceso de mejora. Del mismo modo, el modo como el alumnado experimenta y concibe tanto el proceso de enseñanza como su propio proceso de aprendizaje es de suma importancia, por cuanto puede revelar respecto de su conceptualización, naturaleza o desarrollo, entre otros. Por todo ello, en la presente investigación, se plantean los siguientes objetivos:

1. Conocer cuáles son los enfoques de aprendizaje adoptados por alumnos universitarios del segundo curso del Grado de Educación.
2. Determinar la modificación sufrida por los enfoques a lo largo de un semestre en dos grupos de alumnos de segundo curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria.
3. Contrastar las relaciones entre la modificación sufrida por los enfoques de aprendizaje y el funcionamiento de los grupos cooperativos.
4. Determinar la relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el contexto de una experiencia de aprendizaje cooperativo.
5. Conocer la forma como las alumnas del segundo curso del Grado en Educación Infantil experimentan y conciben la cooperación.
6. Conocer las principales condiciones que deben cumplirse en el uso del aprendizaje cooperativo.

Estos objetivos se han concretado en cuatro hipótesis y en una serie de preguntas de investigación, dado que para asegurar el logro de los objetivos anteriores será necesario utilizar un enfoque multimétodo. En primer lugar, las hipótesis quedan formuladas del modo siguiente:

Hipótesis 1: Al finalizar el semestre, en el grupo experimental se adopta más un enfoque profundo que en el grupo control.

Hipótesis 2: Al finalizar el semestre, en el grupo experimental aumenta el enfoque profundo y disminuye el enfoque superficial.

Hipótesis 3: Las alumnas que forman parte de grupos cooperativos con mejor funcionamiento adoptan más un enfoque profundo que aquellas que pertenecen a grupos con peor funcionamiento.

Hipótesis 4: La adopción de un enfoque profundo conduce a mejores resultados que la adopción de un enfoque superficial.

En segundo lugar, las preguntas de investigación a las que se tratará de dar respuesta son las siguientes:

- a) ¿Cuáles son los enfoques de aprendizaje de los alumnos de segundo curso de los grados de Educación?
- b) ¿Cuál es el contenido del discurso de las alumnas de Educación Infantil en relación a la cooperación?
- c) ¿Cómo conciben las alumnas la cooperación?
- d) ¿Siguen las alumnas las orientaciones para cooperar en el seno de los grupos?
- e) ¿Qué aspectos pueden haber limitado la cooperación en el seno de los grupos?
- f) ¿Tiene lugar el procesamiento respecto de la cooperación?
- g) ¿Qué valoran las alumnas de la cooperación?
- h) ¿Qué requisitos consideran necesarios para trabajar de forma cooperativa?
- i) ¿Hacen uso las alumnas del portafolio como herramienta para la reflexión sobre el propio aprendizaje?

Para finalizar, se ilustra la relación entre objetivos e hipótesis y preguntas de investigación mediante la tabla siguiente:

<p style="text-align: center;">RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS E HIPÓTESIS / PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</p>	<p>1. Conocer cuáles son los enfoques de aprendizaje adoptados por alumnos universitarios del segundo curso del Grado de Educación</p>	<p>2. Determinar la modificación sufrida por los enfoques a lo largo de un semestre en dos grupos de alumnos de segundo curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria</p>	<p>3. Contrastar las relaciones entre la modificación sufrida por los enfoques de aprendizaje y el funcionamiento de los grupos cooperativos.</p>	<p>4. Determinar la relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico, en el contexto de una experiencia de aprendizaje cooperativo.</p>	<p>5. Conocer la forma como las alumnas del segundo curso de Educación Infantil experimentan y conciben la cooperación</p>	<p>6. Conocer las principales condiciones que deben cumplirse en el uso del aprendizaje cooperativo.</p>
<p>Al finalizar el semestre, en el grupo experimental se adopta más un enfoque profundo que en el grupo control.</p>	X	X				
<p>Al finalizar el semestre en el grupo experimental aumenta el enfoque profundo y disminuye el enfoque superficial.</p>	X	X				

Las alumnas que forman parte de grupos cooperativos con mejor funcionamiento adoptan más un enfoque profundo que las alumnas que forman parte de grupos con peor funcionamiento.			X			
La adopción de un enfoque profundo conduce a mejores resultados que la adopción de un enfoque superficial.				X		
¿Cuáles son los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de segundo curso de educación?	X					
¿Cuál es el contenido del discurso de las alumnas de Educación Infantil en relación a la cooperación?					X	
¿Cómo conciben las alumnas la cooperación? ¿Qué expectativas y concepciones sostienen al respecto de la cooperación?					X	
¿Siguen las alumnas las orientaciones para cooperar en el seno de los grupos?						X
¿Qué aspectos pueden haber limitado la cooperación en el seno de los grupos?						X
¿Tiene lugar el procesamiento de las alumnas en relación con la cooperación?					X	
¿Qué valoran las alumnas acerca del uso de la cooperación?					X	
¿Qué requisitos consideran necesarios para trabajar de forma cooperativa?						X
¿Hacen uso las alumnas del portafolio como herramienta para la reflexión sobre el propio aprendizaje?						X

7. Método

La investigación, desarrollada con un enfoque multimétodo, mantiene una orientación aplicada, puesto que tiene como fin resolver problemas prácticos que conduzcan a la mejora de la calidad educativa (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996). Recordemos que la investigación está motivada desde nuestra experiencia docente, y en este contexto se han originado las preguntas de investigación que, por otro lado, se han configurado como tales gracias a la fundamentación teórica que sustenta este trabajo y que se ha desarrollado en los anteriores capítulos; en este sentido, nos cobijamos en la idea de que la investigación constituye el proceso de alcanzar a soluciones fiables para los problemas mediante la obtención, análisis e interpretación de los datos (Mouly, 1978).

Abordamos en primer lugar el diseño metodológico de la investigación y describimos a continuación el procedimiento.

7.1. Diseño metodológico

Se plantean en este apartado los elementos esenciales que dan cuerpo a la investigación, de la que ya hemos referido al principio de este trabajo que ha sido desarrollada en el contexto de la formación de maestros, con el aprendizaje cooperativo como método didáctico de elección.

En relación al diseño de investigación se trata de un estudio con metodología mixta de investigación, dado que hacemos uso tanto de métodos cualitativos como de métodos cuantitativos para la recogida y análisis de datos. El diseño es cuasiexperimental⁹⁰⁶ de grupos no equivalentes⁹⁰⁷, puesto que los sujetos forman parte de grupos constituidos naturalmente y por tanto no han sido asignados al azar a los grupos experimental y control, algo que no asegura su equivalencia inicial. En concreto, se trata de un diseño de dos grupos con pretest y posttest, un diseño que “permite comparar la medida de la variable dependiente del grupo sometido a un nivel de la variable independiente con la medida obtenida por otro grupo que no ha recibido dicho nivel de la variable independiente” (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996: 157). Nuestro diseño queda representado del modo siguiente:

⁹⁰⁶ La metodología cuasiexperimental “pretende explicar relaciones de causalidad comparando grupos de datos procedentes de situaciones provocadas por el investigador pero que carecen de un control completo” (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996: 154).

⁹⁰⁷ Debido al diseño que utilizamos, estimamos la equivalencia de los grupos únicamente en la variable medida (los enfoques de aprendizaje).

Grupos	Sujetos	Asignación	Pretest	Tratamiento	Posttest
1 Experimental	n ₁	No azar	O ₁	X	O ₃
2 Control	n ₂	No azar	O ₂	-	O ₄

Tabla 1. Diseño metodológico

Las condiciones diferenciales asignadas al grupo experimental y al grupo control guardan relación con la metodología utilizada a lo largo del semestre durante el que tuvo lugar la investigación. En el grupo experimental se hizo uso de la metodología fundamentada en el aprendizaje cooperativo, descrita con más detalle en el procedimiento, mientras que en el grupo control se hizo uso de una metodología fundamentada en la lección magistral.

Por otra parte, hemos realizado una investigación descriptiva, con el fin de acceder al conocimiento de los hechos más relevantes respecto del uso de la cooperación en el aula. Esta investigación se preocupa de las condiciones o relaciones, de las prácticas, de las creencias, de los puntos de vista, de las actitudes, de los procesos que se ponen en marcha y de los efectos que se experimentan (Best, 1970). Asimismo, Best (1970) señaló que este tipo de investigación en ocasiones se ocupa de cómo la realidad observada se vincula con algún hecho precedente que ha influido o afectado a un suceso o condición actuales.

Asimismo cabe señalar que la investigación incluye un análisis detallado de las siguientes variables:

- Los enfoques de aprendizaje (profundo y superficial) son operativizados a través de los valores que el CPE (Cuestionario de Procesos de Estudio) nos proporciona para cada variable. Constituyen la variable dependiente respecto del aprendizaje cooperativo (variable independiente).
- El rendimiento académico se ha operativizado de un modo cuantitativo (calificación obtenida por la alumna) y cualitativo (nivel de la taxonomía SOLO en la que se sitúan las respuestas de las alumnas a diferentes preguntas de las pruebas de evaluación realizadas de forma individual).
- El aprendizaje cooperativo es el método didáctico revisado en el capítulo anterior y que, en nuestra investigación, adoptó la forma que describimos en el procedimiento.

Teniendo en cuenta que las variables extrañas son ajenas a los objetivos e intenciones de investigación pero actúan asociadas a la variable independiente, y que, por este motivo, podrían contaminar los efectos sobre la variable dependiente, hemos procurado, siguiendo a algunos autores (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996), controlarlas (en la investigación cuasiexperimental) e identificarlas y estudiar su posible influencia (en la investigación cualitativa). En nuestro caso, estas variables extrañas podrían hacer referencia a los procesos educativos que se desarrollan en el resto de asignaturas que las alumnas cursan paralelamente, a procesos de maduración y/o desarrollo personal de las propias alumnas, a determinadas actitudes de las alumnas respecto de la propuesta de trabajo en el aula o bien a la misma interacción docente-alumna. Se trata, en definitiva, de variables contextuales o individuales que podrían estar igualmente incidiendo en las variables estudiadas.

Respecto de los instrumentos utilizados, se ha aplicado el cuestionario R-SPQ-2F elaborado y validado por Biggs, Kember y Leung (2001) en la versión adaptada y traducida al

contexto español por Hernández Pina⁹⁰⁸ (CPE, Cuestionario de Procesos de Estudio) y facilitado por la propia investigadora; pruebas de evaluación de las alumnas (dos exámenes y un portafolio de aprendizaje), cuaderno del profesor y registros de tutorías realizadas con los grupos cooperativos.

El cuestionario se realizó en dos momentos, al principio y a finales del semestre, en situación de clase y de la forma más contextualizada posible⁹⁰⁹. A este respecto, cabe señalar que se ha analizado la consistencia interna y la estructura factorial del instrumento en nuestra muestra (n=75, en el pretest). Respecto de la estructura factorial⁹¹⁰ (método de rotación Varimax con normalización Kaiser) hay un factor muy consistente (estrategia profunda), algo que se interpreta positivamente, pues tal como veremos más adelante, es la única subescala respecto de la que se hallaron diferencias significativas en el grupo experimental entre pretest y postest. A continuación se muestra la estructura de cuatro factores⁹¹¹ resultante en nuestro estudio; en ella se aprecia el hecho de que cuatro de los ítems que representan la estrategia profunda se encuentran agrupados en un factor, y en el que se observa la combinación, en cada factor, de estrategias y motivos de cada enfoque:

⁹⁰⁸ En cierto sentido, este instrumento puede servir no sólo para medir los enfoques de aprendizaje, sino como señala Beckwith (1991), como un medio para la reflexión acerca del modo como se aborda el aprendizaje, algo que se intentó favorecer en las propias alumnas en los momentos de realización del cuestionario.

⁹⁰⁹ Una alumna señala lo siguiente en su portafolio: “el cuestionario que hemos hecho, no era de la asignatura de inclusiva en concreto, era más en general. Para saber una visión que tenemos sobre el estudio, si queremos destacar con las notas, si nos gusta buscar información sobre lo que estudiamos, etc. Supongo que lo que Paloma pretende es que veamos si a lo largo de la asignatura y del semestre, ya que como he dicho no es algo que sólo afecte a esta asignatura, hemos ido cambiando la manera de pensar, la manera de cómo nos tomamos los estudios y con qué ganas los vamos realizando” (A12G12).

⁹¹⁰ Esta estructura ha sido analizada en diversas investigaciones (por ejemplo, Abalde et al., 2001; Hernández Pina, García Sanz y Maquilón, 2004; Gargallo, Garfella y Pérez, 2006; González Geraldo et al., 2011).

⁹¹¹ La estructura de dos factores que realizamos nos agrupaba ítems referidos al enfoque profundo juntos (a10, a14, 16, a13, a17, a1 y a18) e ítems referidos al enfoque superficial juntos (a12, a4, a19, a11 y a16), dejándonos fuera de esta estructura los ítems a2 (representativo de la estrategia profunda), a5 y a9 (representativos del motivo profundo), a8 y a20 (representativos de la estrategia superficial) y los ítems a3, a7 y a15 (representativos del motivo superficial). Como puede verse, expulsa más ítems referidos a la escala enfoque superficial, que se ha mostrado más débil, tal como hemos señalado en el capítulo referido al estudio del aprendizaje (por ejemplo, Duff y McKinstry, 2007).

Matriz de componente rotado				
Ítems	Componente			
	1	2	3	4
a18	0,731			
a10	0,691			
a6	0,632			
a14	0,605			
a7	-0,577			
a1	0,505			0,504
a12		0,724		
a11		0,707		
a4		0,624		
a19		0,616		
a16		0,530		
a8				
a5			0,656	
a2			0,647	
a9			0,549	
a15				0,599
a20				0,592
a3				
a17				
a13				

Tabla 2. Estructura factorial del CPE para el grupo experimental

Respecto de la fiabilidad (alpha de Cronbach), el resultado que obtenemos es bajo (0.547), y se encuentra por debajo del que se ha hallado en otras investigaciones⁹¹², si bien cabe tener en cuenta que se trata de un índice sensible a la muestra y en nuestro caso ésta es inferior a 100 sujetos.

Por lo que respecta fundamentalmente a la investigación descriptiva, hemos hecho uso de la triangulación, que supone el “uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano” (Cohen y Manion, 1989: 331). A lo largo de la investigación, la información se ha obtenido de varios instrumentos (portafolios e instrumentos de evaluación de la asignatura, registros de tutorías, y cuaderno del profesor).

Con la intención de facilitar el conocimiento de la forma como se ha recogido la información más relevante a lo largo de la investigación, se presenta en la tabla siguiente la relación entre preguntas de investigación/hipótesis e instrumentos de recogida de información:

⁹¹² Los estudios anteriormente citados encuentran coeficientes de fiabilidad (alpha de Cronbach) superiores al nuestro: 0,685 (Hernández Pina, García Sanz y Maquilón, 2004) o 0,684 (Gargallo, Garfella y Pérez, 2006) aunque también se han encontrado coeficientes inferiores: 0,483 (Abalde et al., 2001).

Preguntas de investigación / Hipótesis	Instrumento de recogida de información
Al finalizar el semestre, en el grupo experimental se adopta más un enfoque profundo que en el grupo control	Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE)
Al finalizar el semestre en el grupo experimental aumentado el enfoque profundo y disminuye el enfoque superficial	Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE)
Las alumnas que forman parte de grupos cooperativos con mejor funcionamiento adoptan más un enfoque profundo que aquellas que forman parte de grupos con peor funcionamiento	Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE) Portafolios de las alumnas
La adopción de un enfoque profundo conduce a mejores resultados que la adopción de un enfoque superficial	Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE) Pruebas de evaluación
¿Cuál es el contenido del discurso de las alumnas de Educación Infantil en relación a la cooperación?	Portafolios de las alumnas Cuaderno del profesor
¿Cuáles son los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de segundo curso de educación?	Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE)
¿Cómo conciben las alumnas la cooperación?	Portafolios de las alumnas
¿Siguen las alumnas las orientaciones para cooperar en el seno de los grupos?	Portafolios de las alumnas Registro de tutorías Cuaderno del profesor
¿Qué aspectos pueden haber limitado la cooperación en el seno de los grupos?	Portafolios de las alumnas Registro de tutorías Cuaderno del profesor
¿Tiene lugar el procesamiento respecto de la cooperación?	Portafolios de las alumnas
¿Qué valoran las alumnas de la cooperación?	Portafolios de las alumnas Registro de tutorías Cuaderno del profesor
¿Qué requisitos consideran necesarios para trabajar de forma cooperativa?	Portafolios de las alumnas Registro de tutorías Cuaderno del profesor
¿Hacen uso las alumnas del portafolio como herramienta para la reflexión sobre el propio aprendizaje?	Portafolios de las alumnas

Tabla 3. Preguntas de investigación e instrumentos

Para finalizar, en relación con los sujetos, el grupo experimental está formado por 56 alumnas del segundo curso del Grado en Educación Infantil, mientras que el grupo control está formado por 57 alumnos y alumnas del segundo curso del Grado en Educación Primaria; unos y otros estaban matriculados en la asignatura *Educación Inclusiva* del Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (CESAG) durante el curso 2011-2012. Se ofrecen en la siguiente tabla los principales datos demográficos de los sujetos (sexo y edad) de ambos grupos:

	Experimental		Control		TOTAL	%
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres		
19-20	0	23	8	11	42	47,20%
21-22	0	19	3	3	25	28,08%
23 o más	0	14	3	5	22	24,72%
Total	0	56	14	19	89	100,00%

Hombres	14	15,73%
Mujeres	75	84,27%
Total	89	100,00%

Tabla 4. Datos demográficos

7.2. Procedimiento

Describimos en este apartado todo lo relativo al diseño didáctico, procurando ofrecer cuantos detalles permitan observar con transparencia la dimensión docente y contextual del proceso educativo así como la relación con la fundamentación teórica que sustenta nuestro trabajo.

La asignatura en la que se marca nuestra investigación se imparte en el primer semestre del segundo curso del Grado en Educación Infantil, y se denomina *Educación Inclusiva*. Es una asignatura de formación básica de seis créditos perteneciente al módulo *Planificación y gestión de los procesos educativos*, que comparte con las asignaturas *Bases Didácticas y Diseño Curricular* y *Organización y Gestión Educativas*. La temporalización es de cinco horas semanales distribuidas en dos sesiones presenciales de dos horas cada una y una hora de tutoría.

El grupo clase está formado por 56 alumnas, cuyas edades oscilan entre los 19 y los 32 años, si bien solamente 14 de ellas tienen más de 23, y de éstas, sólo 4 están por encima de los 28. De esas 56 alumnas, 28 habían cursado una asignatura el curso anterior con la docente, por lo que existía un buen conocimiento mutuo, cosa que no ocurría en el caso de las 28 alumnas restantes⁹¹³.

En la fase de diseño de la asignatura⁹¹⁴, se seleccionaron del plan de estudios las siguientes competencias, con el fin de contribuir a su adquisición y desarrollo:

- Capacidad para adquirir estrategias para el trabajo colaborativo, desarrollando actitudes de respeto a la pluralidad de perspectivas, el contraste de opiniones y el respeto a la diversidad.
- Capacidad para analizar, desde una perspectiva sistémica e integradora, la realidad.
- Capacidad para analizar, desde una visión crítica y constructiva, los modelos organizativos y contextos educativos actuales.

⁹¹³ Pese a ello, se procuró obtener información acerca de ellas a través de otros profesores.

⁹¹⁴ Todos los elementos didácticos básicos aparecían descritos en la guía docente de la asignatura que, en el momento de matricularse las alumnas, ya estaba publicada en la página web de la Universidad.

- Capacidad para diseñar, organizar y evaluar contextos de aprendizaje que atengan a la diversidad de los niños y sus singulares necesidades educativas, la igualdad de género y la equidad y el respeto a los derechos humanos.
- Capacidad para la adquisición de estrategias para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Capacidad para reflexionar e investigar sobre la práctica educativa con la finalidad de mejorar la tarea docente y promover proyectos innovadores.

Asimismo, se plantearon los siguientes resultados de aprendizaje:

1. Conocer y abordar situaciones escolares considerando la diversidad de los alumnos.
2. Coordinarse con otros maestros para atender las necesidades de los alumnos.
3. Adquirir recursos para favorecer la inclusión de todos los alumnos.
4. Evaluar de forma global y continua el desarrollo del alumnado, introduciendo las medidas necesarias para atender a las características de los alumnos.
5. Identificar necesidades educativas y planificar intervenciones que permitan satisfacerlas.
6. Mostrar una actitud de valoración y respeto hacia la diversidad del alumnado y promover esta misma actitud.

Los contenidos de la asignatura se distribuyeron en 4 módulos, con un total de 10 temas, si bien cabe señalar que los dos primeros módulos por un lado⁹¹⁵ y los dos segundos por otro⁹¹⁶, así como los temas que los integraban, se trabajaron de forma relacionada y en ningún caso de modo secuencial, dado que los principios en los que nos hemos basado favorecían y demandaban semejante trato. Del mismo modo, cabe remarcar el hecho de que los contenidos se plantearon desde la exploración, el análisis, la reflexión y la crítica, por lo que su tratamiento era más abierto que cerrado.

Respecto de la evaluación de las alumnas, la información al respecto del grado de desarrollo de las competencias se obtenía a través de cuatro instrumentos: dos pruebas escritas individuales, caracterizadas por preguntas de análisis, reflexión, justificación y aplicación, una serie de cinco trabajos realizados en grupos cooperativos y un portafolio individual. En relación con el portafolio, nos interesaba como instrumento de evaluación, puesto que se trata de “una herramienta para la gestión del aprendizaje caracterizada por ser un recopilatorio organizado y sistemático de las finalidades, los objetivos, los procedimientos de un aprendizaje relevante mediante la incorporación de evidencias sobre diversos momentos y aspectos del mismo” (Rué, 2009: 199), por lo que podía actuar como reflejo del aprendizaje global y progresivo de las alumnas⁹¹⁷. La idea era, por otra parte, la de

⁹¹⁵ Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad (módulo 1) y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (módulo 2).

⁹¹⁶ Intervención en un Aula Inclusiva (módulo 3) y Modelo de Apoyo en una Escuela Inclusiva (módulo 4).

⁹¹⁷ Una alumna señala en su producción lo siguiente: “este portafolio me ha servido para llevar al día lo que íbamos haciendo cada semana, para llevar un control sobre lo que hacíamos, las dudas que había tenido, si las había resuelto, cómo,... También me ha servido para entender un poco las sensaciones que tenía los primeros días de clase y cómo, poco a poco, he ido cogiendo seguridad en mí misma por ir entendiendo la asignatura a medida que pasaban las semanas. También me ha

proporcionarles un contexto desde el que reflexionar acerca de los contenidos de la asignatura y de la forma en que estaban siendo abordados, tanto en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula como fuera de ella, ya fuera de forma grupal o individual⁹¹⁸, y con el fin de facilitar su realización, a las alumnas se les proporcionó un documento que recogía un conjunto de orientaciones generales, una serie de pautas y los criterios de evaluación⁹¹⁹.

Respecto de la cuestión metodológica, nos hemos regido fundamentalmente por el método *Learning Together* (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a) por considerarlo más abierto. Esta decisión se sostiene sobre varios motivos: por una parte, las alumnas no habían trabajado de forma cooperativa con anterioridad, por lo que creímos conveniente empezar con métodos más flexibles y abiertos. Asimismo, estaba la cuestión del número de alumnas así como de la asistencia a clase, ya que por un lado el inicio del curso no coincide con la finalización del período de matrícula, lo que significa que el número total de alumnas podía variar considerablemente, y por otro lado, algunos métodos dependen mucho de la presencia de las alumnas en el aula. Por otra parte, nos interesaba el hecho de que este método se aleja de la enseñanza clásica, más presente en otro tipo de métodos didácticos (Sharan, 1980). Finalmente, entendimos que el diseño de los contenidos y el tipo de tareas que considerábamos necesario plantear requería de un método que nos permitiera ajustar las propuestas en función de las necesidades del propio grupo, diseñar a medida que se observaba el progreso tanto del aprendizaje como de los grupos⁹²⁰ y plantear un tipo de tareas que no cerrasen ni los contenidos a trabajar ni las soluciones o respuestas, sino que pudieran fundamentarse más en la construcción.

Las sesiones tenían lugar en un aula con cabida para más de 60 alumnas, en la que el mobiliario está fundamentalmente compuesto por mesas y sillas individuales de fácil manejo, pero de entrada dispuestas en sentido unidireccional, orientadas hacia la pizarra/proyector del aula. En algún caso, para facilitar la interacción y la comunicación entre las alumnas, se hizo uso de un aula contigua, lo que facilitaba el seguimiento de ambos grupos.

Las sesiones oscilaban entre dos tipos de secuencias, que procuraron plantearse con la mayor estabilidad posible para facilitar la adaptación de las alumnas, pero suficientemente flexibles como para ajustarse a las necesidades que pudieran surgir:

servido para plasmar lo que sentía hacia mis compañeras, o más que lo que sentía, poder exponer los problemas que teníamos y que podíamos solucionar” (A33G14).

⁹¹⁸ Se consultaron algunas propuestas respecto del uso del portafolio, como la de Álvarez González (2008).

⁹¹⁹ Respecto de las orientaciones, se trataba de facilitar la comprensión de los usos y beneficios del portafolio como herramienta para la regulación del propio aprendizaje; respecto de las pautas, se especificó el número mínimo de entradas así como la frecuencia y los elementos respecto de los cuales podían y debían reflexionar, referidos tanto al trabajo cooperativo (dificultades, causas de éstas, estrategias para superarlas, evolución y metas futuras) como a los aprendizajes logrados (relación con los conocimientos previos, estrategias utilizadas, esquemas sometidos a análisis, nuevas concepciones, objetivos de mejora), y finalmente los criterios de evaluación se incluyeron con el fin de dar transparencia al proceso.

⁹²⁰ Quedaron descartados, pues, los métodos que trabajan los contenidos más cerrados (las propuestas definidas desde el *Student Team Learning*), el *Jigsaw*, puesto que entendemos que la presencialidad es un aspecto importante para su correcto uso, y el *Group Investigation* o el *Coop-Coop* dado que pensamos que no nos permitía cubrir determinadas tareas más relacionadas con el contexto profesional.

- Secuencia A: sesiones que parten de la presentación, por parte de la docente, de una determinada situación, idea, conflicto de creencias, etc. que son sometidas a análisis con el objetivo de clarificar, comprender, analizar, discutir conceptos, formular principios, etc. partiendo de la interacción y de la comunicación con todo el grupo.

- Secuencia B: sesiones durante las cuales las alumnas trabajan en grupos cooperativos con el fin de discutir ideas, analizar situaciones, resolver problemas, representar información, etc.

Se resumen a continuación los criterios metodológicos generales que se siguieron a lo largo de todo el curso y que, por tanto, definieron el papel del docente a lo largo de las diferentes sesiones:

- Planificar partiendo del análisis de la relevancia de los contenidos así como de las dificultades habituales que suelen surgir en su comprensión; del mismo modo, prever las competencias más relevantes, ajustando todo ello al conocimiento que se posee sobre las alumnas.
- Poner a los alumnos en contacto con situaciones relevantes y con conocimientos valiosos.
- Contextualizar los contenidos y tareas de modo que pueda comprenderse su relevancia y sentido en el perfil profesional, explicitando relaciones entre lo que se trabaja en el aula universitaria y su utilidad en contextos reales (extraer pautas, analizar prácticas, valorar acciones, etc.).
- Contextualizar asimismo el uso de las tareas cooperativas en la realidad profesional, de modo que las demandas de las tareas y las competencias que deben movilizarse en ellas se aproximen a las propias del contexto profesional, mediante situaciones problema.
- Presentar información relativa a los objetivos de cada sesión así como instrucciones de tareas y/o materiales: qué se hará y de qué modo, así como qué herramientas podrían ser necesarias y útiles.
- Recapitular lo trabajado en sesiones anteriores, sintetizar y recoger las ideas más importantes que ya han sido trabajadas, o de las propias alumnas, proporcionando marcos generales y estableciendo relaciones entre ideas, conceptos o principios, etc.
- Utilizar la interacción y la comunicación como herramientas esenciales, priorizando las labores de comprensión, razonamiento, discusión, análisis, reflexión y crítica de conceptos, principios, creencias e ideas.
- Enfatizar profundidad antes que amplitud, proceso antes que resultado.
- Contribuir a la comprensión planteando preguntas, cuestionando ideas, ofreciendo ejemplos, explicitando relaciones, contribuyendo de forma pautada a la resolución de conflictos cognitivos, analizando los motivos por los cuales se formulan determinadas preguntas o se ofrecen ciertas respuestas, mostrando contradicciones en los propios discursos, etc.
- Fomentar la participación estimulando el diálogo y utilizando las aportaciones de las propias alumnas como punto de partida, haciendo uso de preguntas (más abiertas o cerradas, en función de cada caso), promoviendo su resolución por parte de las

propias alumnas, admitiendo todas las aportaciones, reconduciéndolas o reformulándolas en caso necesario, e integrándolas de forma conjunta con el fin de darles sentido.

- Ayudar a las alumnas a aprender de forma autónoma, a pensar por sí mismas, a plantear modos de abordar las tareas, a determinar aquello que es necesario para aprender, a localizar dudas y dificultades, etc.
- Estimular el interés y la motivación por las tareas y los contenidos, así como fomentar actitudes positivas hacia el aprendizaje autónomo, autorregulado y cooperativo.
- Crear un clima de trabajo positivo, proporcionando retroalimentación durante el proceso, animando en el caso de situaciones de dificultad, favoreciendo la participación y la implicación, planteando tareas que supongan un reto sin caer en la frustración, etc.
- Incrementar de forma progresiva el grado de exigencia respecto del aprendizaje, procurando manejar de forma equilibrada y ajustada los márgenes de tolerancia al error.
- Realizar seguimiento y apoyo individualizados de forma constante, tanto a las alumnas individualmente como a los grupos cooperativos, estando a disposición de las alumnas.

Como consecuencia de todo ello, el papel del alumno era activo, participativo, reflexivo y autónomo, en función de las condiciones y características particulares.

En relación con las tareas planteadas hay que señalar que en todo momento se orientaban a la participación activa de las alumnas, ya fuera en contextos de interacción entre iguales como de interacción con la docente, y movilizaban fundamentalmente competencias ligadas al saber hacer, si bien para ello debían mobilizarse asimismo competencias relacionadas con el saber y con el saber ser/estar. Todas ellas planteaban demandas similares a las que se encontrarán el día de mañana en un aula y en una escuela, muchas de las cuales en la realidad se afrontan de forma colegiada y cooperativa. Cabe señalar que las tareas se iniciaban siempre en una sesión presencial⁹²¹, de modo que se pudiera proceder conjuntamente a efectuar una lectura conjunta de instrucciones, revisar los materiales de ayuda y resolver dudas iniciales, así como se pretendía garantizar un mínimo seguimiento del proceso y de la participación de las alumnas.

Por otro lado, si bien las tareas cooperativas estaban relativamente guiadas, se plantearon de la forma más abierta posible, dado que ya hemos visto que ello redundaba en una mayor necesidad de comunicación y cooperación (Palincsar, Stevens y Gavelek, 1989). En este sentido la resolución de la tarea no estaba predefinida, y su diseño se encaminaba a plantear retos que debían ser abordados necesariamente a través de la ayuda de las compañeras y/o la consulta a diversos materiales de apoyo. Las diferentes tareas se sostenían, de este modo, en la necesidad de formularse preguntas, localizar vacíos de información, consultar documentación relevante, confrontar valores, explorar y valorar opciones y alternativas, identificar problemas ambiguos, analizar situaciones problema ligadas al perfil profesional, representar nueva información, analizar y discutir ideas y

⁹²¹ En concreto, tres de ellas pudieron ser realizadas íntegramente en clase aunque como es natural, cada grupo tenía su propio ritmo de trabajo, por lo que en algunos casos necesitaron invertir más tiempo para finalizarlas, perfeccionarlas, darles forma..., etc. Para las dos tareas que requerían una mayor inversión de tiempo se destinaron diferentes momentos en las sesiones presenciales.

creencias, reflexionar sobre el perfil del docente, establecer una secuencia de acciones, etc. En definitiva, en las tareas se presentaban situaciones más o menos complejas vinculadas con la intervención en un aula, que abordaban dimensiones distintas⁹²², procurando que en su diseño las situaciones pudieran ser percibidas como relevantes y problemáticas por las propias alumnas (en cierto modo estuvimos atentos al tipo de cuestiones que les interesaban y generaban dudas o confusión) y que movilizaran conocimientos pertinentes. Asimismo, se procuró que en las tareas fuera difícil la división y el reparto entre los miembros del grupo, con el fin de asegurar la máxima integración de ideas así como la participación conjunta en su realización.

Por otra parte, las tareas que se realizaban en el seno de grupos cooperativos y de las cuales se obtenía una calificación no siempre se realizaban una vez que las alumnas hubieran tomado contacto con los contenidos conceptuales que debieran manejar, puesto que en algún caso interesaban el análisis y la exploración más que la adecuación a una idea o principio, como era el caso de la primera tarea. En cualquier caso, es conveniente matizar que todas las tareas eran devueltas a las alumnas tras su lectura y revisión, con anotaciones y observaciones que informaban acerca de posibles mejoras así como de los logros o de sus puntos fuertes⁹²³. Las alumnas debían tener en cuenta esas observaciones para la segunda entrega de las mismas tareas, mejoradas, que era obligatoria en todos los casos.

En conclusión, el diseño de las tareas cooperativas se ha regido por los siguientes criterios: apertura (las alumnas podían y debían tomar decisiones partiendo de una propuesta común a todas ellas), autonomía (si bien previendo la necesidad de introducir en el seguimiento cuantas ayudas los diferentes grupos pudieran necesitar, siempre desde el criterio de asunción de responsabilidades por parte de las alumnas y el grupo), desarrollo (las tareas conllevaban la necesidad de hacer uso de habilidades determinadas, de utilizar principios o conceptos clave,...) y realidad (las tareas se habían definido en consonancia con funciones que el día de mañana desarrollaran en aulas y centros educativos).

Respecto de los materiales se hizo uso de un entorno virtual alojado en la plataforma *Moodle*, que se utilizó no sólo como depositario de documentos sino como medio para el intercambio y la interacción (uso de foros) así como para la construcción conjunta (uso de *wikis*). La realización de cada una de las diferentes tareas cooperativas estaba acompañada de documentos de ayuda: por una parte, las tareas se presentaban a través de un documento en el que se explicitaban los objetivos que se perseguían con la realización de la tarea y los criterios de evaluación, se indicaban las instrucciones de forma secuenciada, se explicitaban los materiales necesarios para realizarla y se especificaban fecha y forma de entrega; por otra parte, se proporcionaban diagramas de tareas, en los que las instrucciones se mostraban

⁹²² En concreto, las cinco tareas que eran calificadas hacían referencia a las concepciones que los docentes tienen sobre los alumnos, al diseño de materiales, actividades y secuencias didácticas abiertas e inclusivas y al planteamiento de modalidades de apoyo basadas en la cooperación docente. Respecto de las que no eran calificadas, se realizó un estudio de casos de un grupo-clase, una tarea de conceptualización y elaboración de un mapa conceptual, una actividad de extracción de objetivos educativos de una actividad experimentada, una sesión de rincones y una tarea de revisión, síntesis y aplicación de contenidos trabajados a lo largo del curso. Por cierto, en dos de estas tareas, el grupo clase funcionó como un grupo de grupos, puesto que la actividad, en su totalidad, era resuelta por diferentes grupos, de modo que los grupos no compartían idénticas demandas, y dependían unos de otros para la resolución final de la tarea.

⁹²³ En esta primera entrega no se informaba sobre la calificación.

descompuestas en pasos necesarios para realizar la tarea⁹²⁴ (puede consultarse un ejemplo en el anexo 1). Asimismo, en estos materiales se animaba a los alumnos a: presentar, escuchar, responder, preguntar, analizar, argumentar, defender puntos de vista, clarificar, explicar, ayudar a comprender o solicitar ayuda (Webb, 1984; 1992). Finalmente, a las alumnas se les ofreció una guía para el desarrollo de los roles, en la que básicamente se incluía una breve descripción de sus funciones (en alguna tarea estas descripciones se ajustaron a los requerimientos de la misma, para facilitar su ejercicio).

A principio de curso, en la segunda semana, se formaron los grupos cooperativos⁹²⁵. La formación de estos grupos corrió a cargo de las propias alumnas, ya que si bien se recomiendan agrupaciones formadas por el docente (por ejemplo Rué, 1998), el hecho de no conocer a la mitad de las alumnas condujo a dejar en sus manos la formación de los grupos, que debían ser de tres a cuatro componentes (finalmente se formaron 14 grupos de 4 alumnas, que se encuentran descritos más adelante). En todo caso, cabe señalar que se realizaron dos formaciones distintas, para tareas sujetas a condiciones y propósitos distintos: por un lado, los denominados grupos estables los formaron las propias alumnas, se trataba de espacios que de entrada generaban confianza y seguridad, por lo que en su seno se realizaron las tareas que iban a ser calificadas, mientras que los grupos básicos estaban formados por alumnas que no solían trabajar juntas, siguiendo un criterio de heterogeneidad⁹²⁶ respecto de la actitud hacia la asignatura y del grado de participación general, y su formación corrió a cargo nuestro. La finalidad de formar grupos distintos era la de facilitar el intercambio y el conocimiento mutuo así como promover la comprensión de la importancia de adaptarse a trabajar con personas desconocidas o no familiares, tal como ocurre en la realidad. Por otro lado, se suponía la posibilidad de que las alumnas transfiriesen los aprendizajes generados en los grupos cooperativos creados por ellas mismas a estas formaciones, que comenzaron a trabajar más tarde, o viceversa, que las habilidades o actitudes puestas en juego en los grupos creados externamente pudieran ser transferidas a los grupos creados por las propias alumnas.

Durante las sesiones que tuvieron lugar la primera semana se comunicaron a las alumnas los fundamentos metodológicos de la asignatura, que fueron justificados convenientemente, con el fin de facilitar la comprensión de su importancia⁹²⁷. Además, a petición de las propias alumnas se trataron temas como las dificultades habituales en los grupos, la importancia de la comunicación y de la asunción de responsabilidades o el

⁹²⁴ En su diseño se procuró tener en cuenta el principio de autonomía, si bien a lo largo del curso nos dimos cuenta de que las alumnas necesitaban mucha pauta para la realización de las tareas puesto que éstas tenían un carácter complejo, al estar basadas en el ejercicio profesional. Por ello, si bien se intentaron concretar para ajustarse a sus necesidades, se intentó, en la medida de lo posible, que la guía presentara más bien las cuestiones a plantearse, sobre las que reflexionar o analizar... de forma abierta.

⁹²⁵ Con la excepción de una de las tareas, tras la cual se realizó una exposición grupal y del sistema de tutorías, que reunía a tres grupos cooperativos distintos, no existió mayor relación entre grupos ni clase alguna de interdependencia intergrupos.

⁹²⁶ Estos grupos se formaron en la tercera semana, por lo que no disponíamos de información del todo completa o fidedigna respecto de todas las alumnas, al no conocerlas a todas ellas.

⁹²⁷ En este sentido se les facilitó asimismo un breve documento que incluía una descripción de lo que suponía trabajar de forma cooperativa, y que fue comentado con las propias alumnas, especialmente con la intención de diferenciarlo del trabajo en grupo que hasta la fecha habían experimentado (dicho documento puede consultarse en el anexo 2).

compromiso con el aprendizaje, entre otros. En una de las sesiones que tuvo lugar durante la segunda semana, se destinó un tiempo a que los grupos hablaran acerca de sí mismos: en concreto, se les pidió que analizaran los puntos fuertes y débiles de los miembros en relación al trabajo cooperativo y que, en base a ello, plantearan objetivos y estrategias de forma consensuada, así como cumplimentaron un cuestionario creado *ad hoc* para el análisis de expectativas y conductas en el seno de los grupos. En palabras de una alumna, “ha sido un buen ejercicio de concienciación y planteamiento de objetivos y compromisos de cambio. Hemos establecido algunas estrategias, como diálogo continuo o respeto por todos los miembros del grupo y sus opiniones” (A1G1).

Dentro de cada grupo cooperativo, las alumnas debían asumir un rol, siendo ellas mismas quienes elegían cuál querían asumir para cada tarea. Puesto que existía la posibilidad de que los grupos estuvieran formados por tres miembros, sólo se determinaron tres roles, si bien a las alumnas se les dio la oportunidad de crear y establecer en su grupo cualquier rol que considerasen necesario. De las cuatro categorías de roles establecidas por Johnson, Johnson y Holubec (1999a) se seleccionaron roles de las categorías ‘roles que contribuyen al funcionamiento del grupo’ (secretario y portavoz) y ‘roles que ayudan en el aprendizaje’ (orientador), si bien sus funciones se ajustaron a nuestras condiciones y a las características de las alumnas⁹²⁸. En todo caso, el criterio de selección de los roles tenía que ver con la asunción de funciones básicas para la realización de cada uno de los trabajos.

Si bien ya hemos hablado de los instrumentos de evaluación, en su sentido más formal, queremos señalar en este punto que la evaluación de los grupos cooperativos y de las propias alumnas se realizó de forma constante, y se articuló desde dos vías: por un lado, desde las tareas de seguimiento del docente y, por otro lado, desde la función de retroalimentación, tanto de las pruebas de evaluación que realizaban las alumnas como de sus intervenciones en el aula. Entendemos que la finalidad primordial de la evaluación es la mejora así como a la autorregulación tanto del grupo como de las alumnas, y en este sentido hemos asumido que la evaluación es el “proceso que (...) se convierte en aprendizaje al permitir que se cometan errores y se aprendan de ellos y que se exploren e indaguen posibles alternativas para un desarrollo cognitivo” (Margalef, 2014: 46), una visión que intentamos explicitar a las alumnas en todo momento, favoreciendo en lo posible estos procesos de análisis y centrando nuestra atención en el proceso y no en el resultado.

En relación con la evaluación, cabe señalar también que no se utilizó un sistema de recompensas basado en la responsabilidad individual, de modo que ni se obtenían calificaciones individuales⁹²⁹ ni había rendición individual de cuentas⁹³⁰, por varios motivos: por un lado, porque no era posible medir las contribuciones individuales a las producciones

⁹²⁸ En el anexo 3 puede consultarse la relación de funciones asignadas a cada rol.

⁹²⁹ A pesar de los efectos negativos señalados por Kagan (1995), referidos en otro punto de este trabajo, las alumnas no se quejaron a este respecto de forma directa (algunas referían diferente implicación y dedicación o falta de responsabilidad de algunas compañeras), algo que interpretamos por el hecho de que en su trayectoria previa la evaluación de los trabajos grupales se ha realizado de este modo.

⁹³⁰ Sin embargo, en la medida de lo posible, durante las sesiones en las que las alumnas trabajaban de forma cooperativa se realizó observación de su participación en el grupo; del mismo modo, en las interacciones con los propios grupos se procuraba obtener, de algún modo, información respecto de su grado de implicación en la tarea (se preguntaba por las ideas aportadas, propuestas realizadas, comprensión de ideas, etc.).

grupales (por la dificultad de estar en todos los grupos y/o de dividir las tareas, algo que por otro lado no nos interesaba) y, por otro lado, porque en términos de aprendizaje no se perseguían respuestas correctas, cerradas o predefinidas (la evaluación de la responsabilidad individual es más fácil en estos casos, siguiendo a Kohn, 1991). Asimismo entendimos que la falta de experiencia de las alumnas con respecto al aprendizaje cooperativo así como la imposibilidad de prever las posibles dificultades que pudieran surgir en el seno de los grupos podía generar inseguridades y conflictos de naturaleza imprevisible que acabasen afectando a la propia dinámica de los grupos.

Por otra parte, el seguimiento de los grupos cooperativos tuvo lugar durante las sesiones presenciales y a lo largo de un sistema de tutorías obligatorias, siendo sus principios básicos el respeto, la participación activa de las alumnas, la comunicación, el ajuste al proceso y condiciones de cada grupo o alumna y la autonomía. En este sentido, se evitaba proporcionar una supervisión muy directa o una retroalimentación orientada al resultado, para evitar interferir en el proceso de observación, atención, resolución o superación de las dificultades por parte de las alumnas, pero buscando su participación y responsabilidad. Asimismo, durante las labores de seguimiento se procuraba observar la interacción, el establecimiento de ayudas y el cumplimiento de roles así como animar a las alumnas en el proceso de definición y desarrollo de estrategias para la mejora de la cooperación.

La finalidad de este seguimiento era el de orientar y retroalimentar a los grupos⁹³¹, centrándonos fundamentalmente en el proceso tanto de grupo como de realización de la tarea (estrategias, secuencia, orden, etc.). En este sentido, la forma de proceder incluía aspectos como promover el cuestionamiento y análisis de las propias aportaciones, contribuir a la fundamentación de las propuestas, explicitar relaciones entre producciones y contenidos (conceptos, principios, etc.) con el fin evitar el recurso a la intuición o a las concepciones previas, ofrecer pistas para detectar dificultades y/o analizarlas, animar a la búsqueda de alternativas o bien ofrecerlas y contribuir a su valoración, proporcionar alguna pauta necesaria que el grupo no contempla, favorecer la interacción y el intercambio en el seno del grupo, retroalimentar aquello que está ejecutándose de forma adecuada, valorar los resultados de sus acciones y contribuir a identificar y/o hacer visibles logros y reconocer ámbitos de mejora respecto de los objetivos planteados, explicitándolos en caso de ser necesario o bien proporcionando criterios y orientaciones para la valoración de sus propios aprendizajes y logros.

Finalmente, y puesto que se ha señalado que una de las condiciones necesarias para el trabajo autónomo debe ser el establecimiento de un intenso sistema de tutoría (Zabalza, 2006), se aprovechó la hora semanal de que disponíamos a tal efecto para articular un sistema de supervisión y seguimiento de los 14 grupos cooperativos, orientado a favorecer el procesamiento de grupo⁹³²; en concreto, los objetivos eran mejorar el conocimiento y el

⁹³¹ En todo caso, esta función de retroalimentación no era exclusiva del seguimiento de los grupos, puesto que tuvo lugar a lo largo de todas las sesiones, incluidas las que suponían trabajo en gran grupo.

⁹³² Diversas alumnas refieren en sus portafolios la dinámica y aportaciones de estas tutorías, tal como se observa en los siguientes fragmentos: “ha sido realmente oportuna, ya que yo en particular, como miembro de mi equipo de trabajo, me encontraba en una situación de agotamiento debido a la diferente forma de enfocar el trabajo que tengo con mis compañeras, especialmente con dos de las cuatro que somos (...) aunque esto lo hemos hablado justo antes de la tutoría, plantearlo

funcionamiento de los grupos, facilitar la adquisición de consciencia respecto del proceso de aprendizaje que se estaba realizando, promover el análisis tanto de las dificultades como de los logros alcanzados y contribuir al planteamiento de objetivos de mejora así como de las estrategias y habilidades necesarias para lograrlos⁹³³. Respecto de la organización de este sistema, hay que señalar que debido a la falta de tiempo (una hora semanal), los grupos cooperativos no acudían solos a las tutorías, sino que éstas tenían lugar siempre con tres o cuatro grupos estables al mismo tiempo⁹³⁴; de este modo, cada grupo estable realizó tres tutorías diferentes, en tres momentos distintos⁹³⁵. Por otro lado, en las tres tutorías se trabajaron aspectos diversos, si bien, como hemos señalado, cada una de ellas pretendía animar a la reflexión y análisis respecto de la cooperación en general y respecto del funcionamiento de los grupos en particular. En todas ellas, pero especialmente en la primera, por el hecho de serlo, se realizaron anotaciones encaminadas a introducir cambios y mejoras respecto del seguimiento de los grupos y del diseño y utilización de los documentos de ayuda. En este sentido, las tutorías constituían un mecanismo de regulación y de evaluación de la docencia.

De forma más específica, en la primera tutoría⁹³⁶, la finalidad era la de realizar el seguimiento tanto de objetivos como de estrategias definidos por los propios grupos así como analizar algunas cuestiones referidas a los materiales de apoyo y valorar los beneficios

de la forma que nos ha sugerido Paloma, nos ha hecho profundizar de nuevo en el tema, y tengo confianza en que las cosas cambiaran, con voluntad y esfuerzo por parte de todas, yo incluida” (A1G1); “considero muy útiles este tipo de tutorías, porque es un momento en el que puedes detenerte para reflexionar sobre el grupo, cómo ha ido, si ha habido algún conflicto no resuelto, terminar de solucionarlo para que no se enquisten, y para mejorar, ver los puntos fuertes que hay que mantener en relación al grupo, así como ver las dificultades que nos han surgido y cómo las podríamos prever para que no vuelvan a producirse. Por tanto, son beneficiosas, para un trabajo más cooperativo, para reflexionar y mejorar y, si cabe, crear un plan de acción a seguir en actuaciones futuras” (A6G4). Por otra parte, parece ser que las tutorías, al ser compartidas por tres o cuatro grupos, proporcionaban una visión de lo que a otros grupos les estaba sucediendo, por ejemplo, una alumna señala que “me ha llamado la atención ver como las otras compañeras tienen los mismos problemas que nosotras a la hora de ponerse a trabajar en grupo” (A21G1). Finalmente, una alumna hace referencia al hecho de que estimula su autoevaluación, aunque no tenga mucha profundidad: “con las tutorías he podido observar que he tenido mejoras como por ejemplo mi predisposición de la tarea, con los cuestionarios que hemos hecho he podido observarlo pero también he visto que muchos de aspectos que se han quedado igual y no han cambiado mucho o han tenido un cambio muy poco significativo ya que han estado un punto más bajo o más alto” (A45G5).

⁹³³ De un modo más indirecto pretendíamos mejorar el conocimiento y la comprensión de este método didáctico; recordemos que el aprendizaje cooperativo es un recurso relevante en cualquier entorno educativo, y más si hablamos de la promoción de una educación inclusiva.

⁹³⁴ En concreto, los grupos 4, 2 y 14 constituían una formación, los grupos 5, 6, 13 y 10 otra, los grupos 1, 3, 7 y 11 otra y las formaciones 2, 8 y 9 otra. La asignación de grupos a una u otra formación se realizó procurando equilibrar los grupos teniendo en cuenta sus dinámicas de funcionamiento y rendimiento académico, si bien se dispuso de poca información en este sentido porque la organización se realizó las primeras semanas.

⁹³⁵ La semana en que se iniciaron las tutorías, acudía la primera formación, la semana siguiente acudía la siguiente formación, etc., hasta completarse el ciclo de la primera tutoría, tras lo cual, la primera formación iniciaba la segunda tutoría, y así hasta completar todos los grupos antes de iniciarse la tercera tutoría. Por este motivo, las alumnas no coincidieron en el mismo momento realizando las tutorías, dado que pasaban cuatro semanas desde que el primer grupo realizaba la primera, segunda o tercera tutoría, hasta que lo hacía el último grupo.

⁹³⁶ En esta primera tutoría no estuvo representado el grupo número 10.

ligados al funcionamiento de un grupo cooperativo⁹³⁷. En la segunda tutoría⁹³⁸ la finalidad era la de evaluar las habilidades y actitudes necesarias para trabajar de forma cooperativa, primero realizando una tarea individual de autoevaluación de habilidades y actitudes para el trabajo cooperativo⁹³⁹, y después realizando su puesta en común en el seno de cada grupo, determinando, en última instancia, satisfacciones e insatisfacciones del grupo, indicadores de calidad e indicadores de mejora. En la tercera tutoría⁹⁴⁰ el objetivo fundamental era analizar la evolución del grupo, valorando la consecución de los objetivos, indicando el que consideraban que había sido el mayor logro del grupo; además, se realizó una autoevaluación individual en la que las alumnas comparaban sus respuestas al SPQ en los dos momentos del curso, inicial y final.

⁹³⁷ En un momento dado, se rompió con la formación de grupos cooperativos, pues interesaba el análisis de los roles, y para ello, alumnas de grupos distintos debían realizar juntas una valoración.

⁹³⁸ En esta tutoría no estuvo representado el grupo número 2.

⁹³⁹ Se procuró que las alumnas no compartieran la información antes del momento en que estaba estipulado que lo hicieran, con el fin de evitar que se contaminasen sus respuestas.

⁹⁴⁰ El grupo 2 tampoco estuvo representado en esta tutoría.

8. Análisis de datos

En este apartado se describe el proceso y análisis de los datos obtenidos en nuestro trabajo, considerando que se ha realizado un proceso de análisis de tipo cuantitativo, referido a las puntuaciones obtenidas en el CPE (Cuestionario de Procesos de Estudio) de los alumnos de ambas titulaciones y con medidas distintas, y en relación con alguna otra variable, y un análisis de tipo cualitativo, referido principalmente a la información que proviene de los portafolios y exámenes de las alumnas y de las tutorías de seguimiento de los grupos cooperativos. El gráfico siguiente ofrece una visión esquemática del trabajo realizado:



Figura 2. Proceso de investigación

8.1. Investigación cuasiexperimental

En este punto cabe señalar que si bien las muestras están compuestas por 56 alumnas en el grupo experimental y 57 alumnos y alumnas en el grupo control, lo cierto es que para los enfoques no disponemos de las medidas para el pretest y el posttest de la totalidad de los alumnos, porque no todos ellos asistieron a clase el día que se realizó el cuestionario. Del grupo experimental, disponemos de ambas medidas del CPE de 42 alumnas, mientras que del grupo control, de 33 alumnos y alumnas. A continuación se describe el proceso seguido en el análisis de los datos vinculados a los enfoques de aprendizaje, realizado a través del paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), combinado en algunos casos con un análisis de naturaleza descriptiva. Una vez introducidos los resultados de los cuestionarios en el SPSS y obtenidos los resultados, de forma separada, para las escalas motivo y estrategia superficial y profundo así como las puntuaciones totales para cada enfoque, extrajimos la información relativa a cada grupo de forma separada, para pasar luego a comparar ambos grupos, control y experimental, así como el pretest y el posttest del grupo control. Presentamos a continuación, para cada pregunta de investigación formulada /

hipótesis, los datos obtenidos que, como hemos comentado, provenía en algún caso de otros instrumentos, como las producciones de las alumnas.

¿Cuáles son los enfoques de aprendizaje que adoptan los alumnos de segundo curso de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria?

En primer lugar, cabe señalar que, respecto del modo de concluir si una alumna adopta un enfoque superficial o un enfoque profundo, inicialmente se siguió la propuesta realizada por Recio y Cabero (2005), es decir, se determinó para cada alumna la intensidad del enfoque, si bien una vez realizados los cálculos se encontró que en el pretest, en el 84% de los casos el enfoque tenía intensidad baja y en el postest, ese porcentaje aumentaba hasta el 91%⁹⁴¹. Por este motivo, y dado que no se iba a poder trabajar de manera significativa con este baremo, se consideraron las puntuaciones totales para cada enfoque como representativas del mismo.

En el grupo experimental, constituido por 42 sujetos, tenemos 3 alumnas que en el pretest empatan las puntuaciones para ambos enfoques, 14 alumnas que adoptan un enfoque profundo y 25 que adoptan un enfoque superficial; en el postest, 2 alumnas empatan las puntuaciones, 19 adoptan un enfoque profundo y 21 adoptan un enfoque superficial. En la tabla siguiente podemos observar medias y desviación estándar de las puntuaciones que se obtienen para cada escala y subescala, siendo mayores las puntuaciones en el enfoque superficial tanto en el pretest como en el postest, aunque en el postest se produce una ligera disminución del enfoque superficial y un aumento del enfoque profundo. Respecto de las estrategias, disminuye la del enfoque superficial y aumenta la del enfoque profundo, aunque cabe decir que aumentan ambos motivos.

GRUPO EXPERIMENTAL		Pretest					
		Superficial			Profundo		
		Estrategia	Motivo	Enfoque	Estrategia	Motivo	Enfoque
Media	13,76	17,45	31,21	11,98	16,21	28,19	
Desviación típica	2,96	3,49	5,49	3,11	3,09	5,49	
GRUPO EXPERIMENTAL		Postest					
		Superficial			Profundo		
		Estrategia	Motivo	Enfoque	Estrategia	Motivo	Enfoque
Media	13,38	17,79	31,17	12,69	16,98	29,67	
Desviación típica	3,03	2,98	5,07	3,09	2,85	5,22	

Tabla 5. Puntuaciones CPE (grupo experimental)

En el grupo control, formado por 33 sujetos, en el pretest 1 alumno empata las puntuaciones para los dos enfoques, 20 alumnos adoptan un enfoque superficial y 12 alumnos adoptan un enfoque profundo; en el postest, sucede exactamente lo mismo aunque, como veremos más adelante, no coinciden los alumnos. En la tabla siguiente podemos observar que el enfoque superficial es superior al enfoque profundo, tanto en el pretest como en el postest, aunque en la segunda medición aumentan ambos. Respecto de las subescalas,

⁹⁴¹ A título anecdótico cabe apuntar que en el segundo postest, que quedó descartado debido a la reducción considerable de la muestra, sólo un 45% de los casos se situaba en la categoría de intensidad baja del enfoque; el porcentaje restante representaba una intensidad media..

las estrategias superficiales se ven incrementadas en el postest, así como las profundas, y lo mismo sucede con los motivos.

GRUPO CONTROL	Pretest						
	Superficial			Profundo			
		Estrategia	Motivo	Enfoque	Estrategia	Motivo	Enfoque
	Media	13,70	17,88	31,58	12,58	16,45	29,03
	Desviación típica	3,36	3,18	5,77	3,17	3,00	5,16
	Postest						
	Superficial			Profundo			
	Estrategia	Motivo	Enfoque	Estrategia	Motivo	Enfoque	
Media	14,00	17,82	31,82	12,91	16,52	29,42	
Desviación típica	3,45	3,18	5,20	2,95	2,78	4,75	

Tabla 6. Puntuaciones CPE (grupo control)

La siguiente tabla recoge la información de forma conjunta, en la que se observan las puntuaciones de ambos enfoques para grupo control y experimental:

Estudios		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Enfoque superficial PRE	Infantil	42	31,21	5,489	,847
	Primaria	33	31,58	5,863	1,021
Enfoque profundo PRE	Infantil	42	28,19	5,492	,847
	Primaria	33	29,03	5,235	,911
Enfoque superficial POST	Infantil	42	31,17	5,070	,782
	Primaria	33	31,82	5,282	,920
Enfoque profundo POST	Infantil	42	29,67	5,220	,806
	Primaria	33	29,42	4,828	0,841

Tabla 7. Puntuaciones CPE para ambos grupos

Hipótesis 1: Al finalizar el semestre, en el grupo experimental se adopta más un enfoque profundo que en el grupo control

Realizamos una comparación de ambos grupos mediante la prueba T-test de muestras independientes, dado que los grupos no son iguales, y nos encontramos que no hay diferencias significativas entre grupos⁹⁴² para ninguno de los enfoques ni para ninguna de las mediciones, de modo que ambos grupos están equiparados en el pretest y también lo están en el postest, por lo que no se puede decir que en el grupo experimental se adopte más un enfoque profundo que en el grupo control. La siguiente tabla recoge la información al respecto:

⁹⁴² I. Muñoz San Roque, Prieto y Torre Punte (2012), en el estudio ya referido, no hallaron diferencias significativas estadísticamente entre alumnos de infantil y de primaria en los enfoques adoptados.

Prueba de muestras independientes									
Escala y momento de medición	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inf	Sup
Enfoque superficial PRE	,321	,572	-,275	73	,784	-,361	1,316	-2,984	2,261
Enfoque profundo PRE	,016	,901	-,671	73	,504	-,840	1,252	-3,334	1,655
Enfoque superficial POST	,018	,893	-,542	73	,589	-,652	1,201	-3,046	1,743
Enfoque profundo POST	,001	,978	,206	73	,837	,242	1,175	-2,100	2,585

Tabla 8. Prueba t-test de muestras independientes

Hipótesis 2: Al finalizar el semestre, en el grupo experimental aumenta el enfoque profundo y disminuye el enfoque superficial

Con el fin de localizar posibles diferencias entre el pretest y el posttest en ambos grupos de alumnos, se estudian las diferencias en las puntuaciones de cada uno de los grupos para los dos enfoques (profundo y superficial) y para las dos subescalas (es decir, motivo y estrategia).

Los resultados para el grupo experimental se muestran en la siguiente tabla, en la que podemos observar que se produjeron variaciones significativas tanto a nivel de estrategia profunda como de enfoque profundo; ambas puntuaciones aumentan en el posttest respecto del pretest. Por otra parte, también aumenta el motivo profundo, aunque en este caso no lo hace de forma significativa. Para finalizar cabe señalar la disminución que se produce en las puntuaciones del enfoque superficial en el posttest, aunque la diferencia resulta no ser significativa. En todo caso, pese a ello, cabe observar que el motivo superficial aumenta en el posttest respecto del pretest. Dicho de otra manera, en el grupo experimental, el enfoque superficial disminuye de forma no significativa y el enfoque profundo aumenta de forma significativa. Ambos motivos aumentan en el posttest de forma no significativa. Respecto de las estrategias, la estrategia profunda aumenta de forma significativa mientras que la superficial disminuye de forma no significativa.

Escala, subescala y momento de medición	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
SS PRE - SS POST	,381	2,749	,424	-,476	1,238	,898	41	,374
SM PRE - SM POST	-,333	2,544	,393	-1,126	,459	-,849	41	,401
SA PRE - DA POST	,048	4,590	,708	-1,383	1,478	,067	41	,947
DS PRE - DS POST	-,714	2,212	,341	-1,404	-,025	-2,093	41	,043
DM PRE - DM POST	-,762	2,694	,416	-1,601	,078	-1,833	41	,074
DA PRE - DA POST	-1,476	4,032	,622	-2,733	-,220	-2,373	41	,022

Tabla 9. Estudio de diferencias en el grupo experimental

En el grupo control no existen diferencias significativas en ninguna de las cuatro escalas ni de los dos enfoques; en realidad, aumentan los dos enfoques y las dos estrategias, y la única disminución se produce en relación con el motivo superficial; en la siguiente tabla observamos estos datos:

Escala, subescala y momento de medición	Prueba de muestras emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
SS PRE - SS POST	-,303	4,058	,706	-1,742	1,136	-,429	32	,671
SM PRE - SM POST	,061	3,674	,640	-1,242	1,363	,095	32	,925
SA PRE - DA POST	-,242	6,572	1,144	-2,573	2,088	-,212	32	,834
DS PRE - DS POST	-,333	3,237	,564	-1,481	0,815	-,592	32	,558
DM PRE - DM POST	-,061	2,828	,492	-1,063	0,942	-,123	32	,903
DA PRE - DA POST	-,394	4,975	,866	-2,158	1,370	-,455	32	,652

Tabla 10. Estudio de diferencias para el grupo control

Con respecto de los movimientos de los enfoques del pretest al postest, vistos desde la perspectiva de los individuos, en el grupo experimental 12 alumnas del mantienen enfoque profundo en ambas mediciones y 19 alumnas adoptan un enfoque superficial en ambas

mediciones⁹⁴³; 3 de las que empataban las puntuaciones en el pretest adoptan un enfoque profundo en el postest, 2 alumnas pasan del enfoque profundo al superficial, 4 pasan del superficial al profundo y, finalmente, 2 alumnas pasan del enfoque superficial a empatar las puntuaciones. En resumen, un 73,8% de las alumnas mantiene el enfoque que adoptaba a principio del curso, y del 26,2% restante, podríamos considerar como favorables los cambios que suponen pasar de un enfoque superficial a uno profundo o bien compensar los empates (21,4% de las alumnas) y desfavorable el cambio de enfoque profundo a enfoque superficial (4,7% de las alumnas).

En el grupo experimental 18 alumnos mantienen sus enfoques (un 54% del total), 7 alumnos pasan del superficial al profundo (21%), 6 pasan del profundo al superficial (18%), al alumno que empata puntuaciones en el pretest adopta un enfoque superficial en el postest (3%) y el alumno que empata puntuaciones en el postest adoptaba un enfoque superficial en el pretest (3%).

Hipótesis 3: Las alumnas que forman parte de grupos cooperativos con mejor funcionamiento adoptan más un enfoque profundo que aquellas que forman parte de grupos con peor funcionamiento.

Si observamos los cambios desde la perspectiva de los grupos cooperativos, ya dentro del grupo experimental y a nivel meramente descriptivo (puesto que no disponemos de las dos mediciones de 14 de las alumnas), nos encontramos que el enfoque superficial disminuye en siete grupos (G1, G3, G5, G6, G9, G10 y G11), se mantiene igual en dos grupos (G7 y G8) y aumenta en cinco grupos (G2, G4, G12, G13 y G14), mientras que el enfoque profundo aumenta en nueve grupos (G1, G2, G3, G4, G6, G10, G11, G13 y G14) y disminuye en cinco grupos (G5, G7, G8, G9 y G12). Sin embargo, aquí cabe tener en cuenta que no de todos los grupos se dispone de todas las medidas de las cuatro alumnas que lo conforman; en realidad, sólo están completos los grupos G1, G3 y G6, y en estos tres grupos el enfoque superficial disminuye y el enfoque profundo aumenta. En este sentido, no es posible trabajar sobre esta hipótesis.

En todo caso, con el fin de buscar y analizar relaciones entre determinadas dimensiones de los grupos y los movimientos en los enfoques, realizamos un análisis de conglomerados (K-medias) partiendo de la información que poseíamos de los grupos cooperativos. Se trataba, de algún modo, de determinar si podríamos hablar de tipologías de grupos así como de buscar relaciones entre cada una de estas tipologías y determinadas variables. Para ello utilizamos la información que poseíamos de cada uno de los grupos cooperativos, y que había sido recogida fundamentalmente a través del cuaderno del profesor, de los portafolios de las alumnas y de los registros de tutorías. En concreto, las variables eran: composición del grupo (forzada o no forzada), trayectoria previa como grupo (total o parcial), realización de demandas de intervención externa (sí o no), presencia de la división de tareas (sí o no), seguimiento de pautas para la cooperación (sí o no), tipología de

⁹⁴³ Aunque no ha podido ser tenido en cuenta porque se produce una reducción importante de la muestra (quedó en 20 alumnas) y por tanto esta información se queda en un mero apunte, queremos señalar que se realizó un segundo postest un año después del primero. De esas 20 alumnas, 19 adoptaban un enfoque profundo y 1 adoptaba un enfoque superficial.

dificultades experimentadas por el grupo (de equilibrio e implicación, de organización y coordinación, personales y de organización combinadas con desigual implicación y participación), clima de grupo (positivo o negativo), comunicación (positiva siempre, dificultades para expresarse, negativa en algunos momentos, o inadecuada/tardía) y finalmente liderazgo (compartido o no compartido).

En este punto conviene introducir la descripción de los 14 grupos cooperativos que conformaban el grupo clase, de este modo puede comprenderse mejor el desarrollo de la información que se ofrece a continuación. Para cada grupo se definen una serie de variables comunes: una descripción realizada por las propias alumnas, la edad de las componentes, la composición natural o forzada del grupo⁹⁴⁴, su trayectoria previa como grupo⁹⁴⁵, sus objetivos y sus estrategias. Asimismo se presenta información vinculada con el proceso realizado como grupo cooperativo (clima de trabajo⁹⁴⁶, seguimiento de pautas⁹⁴⁷, principales dificultades, peticiones de intervención externa⁹⁴⁸, comunicación, liderazgo y presencia de la división del trabajo⁹⁴⁹), señalando los que para ellas han constituido los principales indicadores de calidad y de mejora⁹⁵⁰. Se perfilan también sus rasgos diferenciales en relación con la realización de las diferentes actividades y tareas (grado de interés e implicación, demandas de ayuda, optimización del tiempo y calidad perseguida en las tareas). Finalmente se recogen, de forma resumida, los resultados cuantitativos⁹⁵¹ y cualitativos de su aprendizaje así como el movimiento de sus enfoques de aprendizaje.

⁹⁴⁴ Ninguno de los 14 grupos que se formaron estaba compuesto por cuatro componentes que no se conocieran y que no hubieran trabajado nunca juntas; al menos dos de las componentes de cada grupo habían trabajado juntas con anterioridad. Los grupos de composición forzada se acabaron de configurar con posterioridad a la semana en que se formaron los grupos en el aula. Ese carácter forzado proviene del hecho de que no quedó más remedio, para algunas componentes, que adherirse a grupos ya formados pero que no contaban con cuatro miembros (grupos 6, 10 y 13). En el resto de los grupos, las cuatro componentes se habían elegido entre sí.

⁹⁴⁵ Ninguno de los dos grupos que tenía trayectoria como grupo en el curso anterior (grupos 1 y 8), había trabajado en esa composición desde el principio del curso anterior (la composición se realizó en el segundo semestre de su primer curso).

⁹⁴⁶ Se define principalmente por las actitudes de aceptación, de escucha y de respeto entre las componentes, por el bienestar percibido, por la participación activa de todos sus miembros, y por la seguridad y comodidad. Esta variable se complementa con la variable comunicación en el seno del grupo y con la variable liderazgo.

⁹⁴⁷ En este punto se indica sobre todo si hubo predisposición a seguirlas o no; no es posible en modo alguno determinar hasta qué punto quienes las siguieron lo hicieron con fidelidad y constancia.

⁹⁴⁸ Conviene señalar que ningún grupo lo hizo como tal (al margen de las cuestiones comentadas en las tutorías de seguimiento), por lo que siempre quedaba alguna componente al margen de esa petición. Asimismo cabe especificar que tales demandas nunca incluyeron la petición de resolver el conflicto de forma externa sino que se centraron, sobre todo, en el asesoramiento acerca de la resolución de las dificultades y, en dos casos (grupos 3 y 6), en la disolución del grupo (básicamente prescindir de algún miembro).

⁹⁴⁹ Esta dimensión sólo se considera cuando ésta era una pauta habitual de funcionamiento del grupo.

⁹⁵⁰ No se dispone de esta información acerca del grupo 2 puesto que ninguna de las componentes asistió a la tutoría en la que se abordaron estos aspectos.

⁹⁵¹ Cuando realizamos las observaciones a nivel de calificaciones se considera la consistencia entre los promedios individuales dentro del grupo y la consistencia entre las calificaciones que provienen de pruebas individuales para cada alumna (es decir, no se tiene en cuenta la calificación obtenida en los trabajos cooperativos).

Grupo 1: “estamos aprendiendo las unas de las otras, nos conocemos mucho más y notamos el grado de implicación y esfuerzo que ponemos en las cosas que hacemos” (A2G1).

Edades: Tres alumnas tienen 23 años o más, una alumna tiene entre 21 y 22 años.

Composición del grupo: No forzada.

Trayectoria previa como grupo: las cuatro llevaban trabajando juntas desde el curso pasado.

Objetivos:

1. Distribuir la carga de trabajo de forma equilibrada.
2. Flexibilizar los roles en función del grupo y la tarea.
3. Desarrollar la voluntad de compromiso.

Estrategias:

- a. Diálogo.
- b. Respeto y escucha activa de las opiniones de los demás.

Indicadores de calidad: comunicación abierta y buenas relaciones.

Indicadores de mejora: definición de responsabilidades.

Observaciones (1). Proceso:

Buen clima de trabajo.

Adoptaban cuantas pautas se ofrecieron y usaron materiales de apoyo ofrecidos.

Algunas dificultades manifestadas por una componente (llevar excesiva carga, perfeccionismo), que se fueron resolviendo.

Ninguna petición de intervención externa.

Puntuales dificultades de comunicación (no comunicar percepciones, dificultades, etc.), percibidas sólo por alguna componente.

Liderazgo compartido.

No hubo división declarada del trabajo.

Observaciones (2). Tareas cooperativas

Elevada implicación en las actividades propuestas (análisis de las demandas, discusión de puntos de vista, análisis de propuestas, búsqueda de la comprensión de contenidos), perseguían la motivación en todo cuanto hacían.

Frecuentes peticiones de resolución de dudas o de verificación de su correcto enfoque o realización.

Elevado grado de aprovechamiento del tiempo de dedicación en el aula.

Búsqueda de la máxima calidad posible de las tareas.

Observaciones (3). Resultados de aprendizaje:

Obtiene una media final de 7,52. Considerando los promedios finales, existe una diferencia de casi tres puntos entre la nota más baja y la más alta, pero a nivel individual las calificaciones son bastante consistentes entre sí.

Sólo una alumna alcanzó niveles superiores de la taxonomía SOLO en las dos pruebas.

Observaciones (4). Enfoques de aprendizaje:

En términos de grupo, a final de curso disminuye el enfoque superficial y aumenta el enfoque profundo.

Grupo 2: “es un grupo en el que hay muy buena comunicación y comprensión, y es por eso que el trabajo resultante es la unión de la opinión de todos” (A5G2).

Edades: Tres alumnas tienen entre 19 y 20 años, una entre 21 y 22.

Composición del grupo: No forzada.

Trayectoria previa como grupo: tres alumnas estuvieron trabajando juntas todo el curso anterior, una de ellas es nueva en el grupo, y sólo conoce a una de las tres componentes.

Objetivos:

1. Realizar los trabajos con tiempo suficiente.
2. Tener en cuenta las opiniones de todas.
3. Comprometerse a mantener un buen ambiente de trabajo.
4. Distribuirse el trabajo de forma equilibrada.

Estrategias:

- a. Poner voluntad.
- b. Organizar el tiempo.
- c. Colaborar entre todas.

Observaciones (1). Proceso:

Buen clima de trabajo.

Poco permeables a introducir pautas y recomendaciones nuevas para el trabajo en grupo cooperativo (una alumna no estaba de acuerdo con ello, en concreto la que fue invitada a unirse al grueso del grupo).

De hecho, sólo acudieron a la primera de las tres tutorías que se realizaron.

Ciertas dificultades manifestadas por la alumna que se incorpora (falta de organización, de compromiso, coordinación e inadecuada gestión del tiempo debido a frecuentes distracciones) que fueron resueltas puntualmente, aunque reaparecían. De hecho, las dificultades del grupo como tal, únicamente las refirió esta alumna.

Ninguna petición de intervención externa.

Existió una buena comunicación de forma general, con puntuales dificultades (no comunicar percepciones, dificultades, etc.), percibidas sólo por la componente que se incorpora.

Liderazgo compartido.

No abandonaron la distribución de tareas tan propia del trabajo en grupo.

Observaciones (2). Tareas cooperativas

Existía buena implicación en las actividades, si bien ésta se veía mermada por motivos relacionados con la organización y el aprovechamiento del tiempo; puntuales flujos de motivación (muy permeables a circunstancias externas).

Pese a sufrir bloqueos habituales que les dificultaban avanzar, realizaban pocas demandas.

Optimizaban poco el tiempo de clase; condujo con frecuencia a situaciones de desorganización, sobre todo en las fases iniciales de realización de las tareas.

Existía preocupación y búsqueda de la calidad de las tareas, aunque no deseaban invertir demasiado tiempo en ello (ahí se originaba la frustración que las bloqueaba).

Observaciones (3). Resultados de aprendizaje:

Obtuvieron un promedio de 6,21. Respecto de las calificaciones de las alumnas, existe una diferencia de dos puntos entre la nota más baja y la más alta, y se observa dispersión en las notas individuales de dos de las cuatro alumnas (conviven calificaciones bajas con calificaciones altas).

Observaciones (4). Enfoques de aprendizaje:

En términos de grupo, a final de curso han aumentado ambos enfoques.

Grupo 3: “hubo problemas en el grupo porque una de las compañeras se sintió desplazada por un motivo personal que tenía con otra compañera del grupo” (A23G3).

Edades: Una alumna tiene entre 19 y 20 años, dos alumnas tienen entre 20 y 21 años y una alumna tiene 23 años o más.

Composición del grupo: No forzada.

Trayectoria previa como grupo: no habían trabajado las cuatro juntas con anterioridad pero sí por parejas (dos parejas y dos parejas), si bien las cuatro se conocían del curso anterior.

Objetivos:

1. Participar activamente en todas las actividades y roles.
2. Trabajar desde el primer momento.
3. Ser más flexible.

Estrategias:

- a. Comunicarse.
- b. Participar e implicarse.
- c. Adaptarse a las circunstancias.
- d. Escucha activa y respeto por las otras opiniones.

Indicadores de calidad: claridad de ideas y complementación mutua.

Indicadores de mejora: comunicación, seguimiento de las pautas de los trabajos, desequilibrio en la implicación y participación.

Observaciones (1). Proceso:

Clima inadecuado para el trabajo la mayor parte del curso.

Interiorizaban las pautas proporcionadas.

Bastantes problemas en el grupo, comentados a lo largo del curso, al parecer y en opinión de tres componentes, originados por la escasa implicación y problemas personales de la componente restante; en opinión de ésta, sus aportaciones nunca eran bien acogidas. Les costaba abandonar opiniones propias y llegar a consensos.

Hicieron petición (por ambas partes) de intervención externa (disolver el grupo).

Existieron problemas de comunicación, no tanto porque esta estuviera ausente como porque no se gestionaba de forma adecuada y porque algunas situaciones se abordaron cuando llevaban un tiempo desarrollándose.

Liderazgo centralizado sobre todo en dos personas.

No hubo división del trabajo.

Observaciones (2). Tareas cooperativas

Buena implicación en las actividades, aunque con motivación irregular.

Realizaban las consultas necesarias para avanzar en la realización del trabajo, aunque muchas tenían que ver con el hecho de que no seguían las recomendaciones para realizar el trabajo (diagramas de tareas).

Optimizaban mucho el tiempo de clase.

Más que buscar la apertura de ideas o propuestas, buscaban la contracción, pues se movían por un sentido práctico (finalizar las tareas con menor inversión de tiempo de trabajo autónomo posible), si bien al mismo tiempo perseguían la calidad.

Observaciones (3). Resultados de aprendizaje:

Obtuvieron un promedio de 6,95. Respecto de las calificaciones de las cuatro alumnas, se observa una diferencia de dos puntos y medio entre el promedio más alto y el más bajo. En el caso de dos alumnas, las notas individuales son bastante consistentes entre sí.

Tres alumnas alcanzaron los niveles superiores de SOLO en una de las pruebas; en la otra ninguna lo alcanzó.

Observaciones (4). Enfoques de aprendizaje:

En términos de grupo, a final de curso baja el enfoque superficial y aumenta el enfoque profundo.

Grupo 4: “todas las alumnas que formamos este grupo somos muy perfeccionistas, y siempre procuramos hacer o conseguir lo mejor, y por eso no queda clara la visión final ni dónde queremos llegar” (A44G4).

Edades: Una alumna tiene entre 21 y 22 años, el resto 23 o más.

Composición del grupo: No forzada.

Trayectoria previa como grupo: sólo dos alumnas habían estado trabajando juntas con anterioridad, y una de ellas no conoce apenas al resto (era nueva en el grupo y apenas conocía a nadie).

Objetivos:

1. Comunicarse de forma continuada y transparente.
2. Aprovechar las cualidades de cada una.
3. Respetar los turnos de palabra.
4. Adoptar responsabilidades de forma equilibrada.
5. Crear un buen ambiente de trabajo.

Estrategias:

- a. Hablar de las dificultades en el momento en que tengan lugar y de forma clara.
- b. Mantener un orden en la realización de las tareas.
- c. Variar el ejercicio de los roles.
- d. Comprometerse a lograr acuerdos y a ceder.

Indicadores de calidad: clima adecuado, buena comunicación y responsabilidad.

Indicadores de mejora: organización y coordinación.

Observaciones (1). Proceso:

Buen ambiente de trabajo.

Adoptaban cuantas pautas se ofrecieron y usaron materiales de apoyo ofrecidos.

Apenas existieron dificultades, excepto por la coordinación de horarios para el trabajo fuera del aula, con alguna alumna con asistencia irregular a las clases, así como de organización en momentos puntuales.

Ninguna petición de intervención externa.

Existió buena comunicación en el grupo (abierta y adecuada).

Liderazgo compartido.

No hubo división del trabajo.

Observaciones (2). Tareas cooperativas

Altamente implicadas y motivadas por las tareas.

Realizaban demandas cuando habían agotado sus propias posibilidades.

Optimizaban mucho el tiempo de clase.

Existía preocupación por generar diversidad de ideas y aportaciones, que siempre discutían y analizaban; se aseguraban siempre de la comprensión tanto de tareas como de contenidos, y rara vez se conformaban con cumplir demandas; de hecho, buscaban ser creativas.

Observaciones (3). Resultados de aprendizaje:

Obtuvieron un promedio final de 7,28. Una alumna mantiene una diferencia de tres puntos con la alumna que obtiene la calificación más alta, pero las otras tres presentan promedios similares. Las calificaciones individuales de las alumnas son consistentes en tres de los casos.

Las cuatro alumnas alcanzan niveles superiores de SOLO.

Observaciones (4). Enfoques de aprendizaje:

En términos de grupo, a final de curso habían aumentado ambos enfoques de aprendizaje.

Grupo 5: “mis compañeras y yo nos llevamos bastante bien, trabajamos de una manera más relajada y no existe la tensión de saber si les gustará o no lo que he pensado” (A45G5).

Edades: Dos alumnas tienen entre 19 y 20 años, una entre 21 y 22 años y una alumna tiene 23 años o más.

Composición del grupo: No forzada.

Trayectoria previa como grupo: las cuatro se conocen entre sí, aunque antes no habían trabajado las cuatro juntas con anterioridad, sólo algunas de ellas entre sí.

Objetivos:

1. Mejorar la propia creatividad.
2. Realizar los trabajos de manera adecuada.

Estrategias:

- a. Organizar las tareas en el tiempo.
- b. Adoptar roles diferentes.

Indicadores de calidad: conocimiento mutuo y motivación de grupo.

Indicadores de mejora: distracciones, gestión del tiempo.

Observaciones (1). Proceso:

Buen ambiente de trabajo, con muy buenas relaciones personales entre las componentes.

Siguieron cuantas pautas se les proporcionaron para mejorar la cooperación en el grupo.

No hubo dificultades vinculadas con la cooperación, exceptuando el hecho de que les costaba mucho el establecimiento de pautas organizativas.

Ninguna petición de intervención externa.

Existió una comunicación adecuada (abierta y respetuosa).

Liderazgo compartido.

No hubo división del trabajo.

Observaciones (2). Tareas cooperativas

Bastante implicadas y motivadas para la realización de las tareas.

Realizaban frecuentes demandas, en especial para resolver dudas de contenido o para comprobar que iban bien encaminadas.

Optimizaban poco el tiempo de clase y ellas mismas reconocían que las buenas relaciones personales entre ellas conducían a una mayor dispersión, sufrían bloqueos habituales que les dificultaban avanzar.

Perseguían realizar buenos trabajos, y de hecho intentaban ser creativas, pero les costaba generar ideas por la presencia de ciertas dificultades en la comprensión de contenidos, por lo que terminaban por perseguir el cumplimiento de la tarea.

Observaciones (3). Resultados de aprendizaje:

Obtuvieron un promedio de 5,47. Considerando los promedios de las cuatro alumnas, sólo se observa una diferencia de un punto. Las notas individuales son muy consistentes entre sí.

Ninguna de las cuatro alumnas alcanza niveles superiores de SOLO.

Observaciones (4). Enfoques de aprendizaje:

En términos de grupo, a final de curso habían bajado ambos enfoques.

Grupo 6: “en un principio este grupo no funcionaba del todo bien ya que tres de las componentes estamos acostumbradas a trabajar juntas y tenemos los mismos horarios y la cuarta componente no. Eso fue un problema” (A29G6).

Edades: Una alumna tiene entre 19 y 20 años, dos entre 21 y 22 años y una 23 o más.

Composición del grupo: Forzada (tres alumnas acogieron a una alumna que había quedado sin grupo cuando éstos se formaron).

Trayectoria previa como grupo: tres alumnas formaron grupo eligiéndose mutuamente, llevaban juntas como grupo desde el anterior semestre pero se añadió unas semanas más tarde una alumna que se incorporó con posterioridad y que no tenía ningún grupo, no conociendo apenas a las tres componentes a las que se añadía (era el único grupo de tres componentes).

Objetivos:

1. Acabar los trabajos con antelación a las fechas límite de entrega.
2. Participar activamente y de forma equilibrada.
3. Ser flexibles con los horarios.
4. Aprovechar al máximo el tiempo.
5. Ayudar a las demás en todo lo posible.

Estrategias:

- a. Llevar el trabajo al día.
- b. Dar las propias opiniones.
- c. No perder el tiempo.
- d. Aportar los propios conocimientos.

Indicadores de calidad: calidad de las producciones.

Indicadores de mejora: creatividad.

Observaciones (1). Proceso:

Clima de trabajo muy dependiente del hecho de que todas cumplieran con el acuerdo de verse fuera del aula o de asistir todas a clase.

No interiorizaron las pautas recomendadas hasta mitad del curso, aproximadamente.

Tuvieron diversas dificultades a lo largo del curso, vistas de formas muy distintas por las diferentes partes y referidas sobre todo a la falta de implicación de la componente que se añadió con posterioridad y vividas por ella misma como falta de tolerancia o comprensión, por parte del resto, de sus circunstancias vitales (maternidad).

Hubo peticiones de intervención externa, por ambas partes.

Existió una comunicación abierta, aunque no siempre adecuada.

Liderazgo compartido.

Hubo división del trabajo.

Observaciones (2). Tareas cooperativas

Mostraban un grado de implicación en las tareas adecuado, con motivación irregular en función del proceso vivido por el grupo.

Realizaban cuantas demandas fueran necesarias para avanzar en la realización de la tarea

Optimizaban mucho el tiempo de clase.

Se movían por un sentido práctico: finalizar las tareas con menor inversión de tiempo de trabajo autónomo posible.

Observaciones (3). Resultados de aprendizaje:

Obtuvieron un promedio de 5,38. Las diferencias son de tres puntos y medio entre la alumna con el promedio más bajo y la alumna con el promedio más alto, si bien entre tres de las alumnas la diferencia entre sus promedios es inferior a un punto. A nivel individual, las calificaciones individuales son especialmente inconsistentes en tres de los cuatro casos.

Ninguna de las cuatro alumnas alcanza niveles superiores de SOLO. Una alumna repitió curso.

Observaciones (4). Enfoques de aprendizaje:

A final de curso había bajado el enfoque superficial y aumenta el enfoque profundo.

Grupo 7: “somos un grupo compenetrado en el que nos decimos claramente las cosas que nos parecen bien y las que no, con total sinceridad, que es un aspecto fundamental. Intentamos utilizar las mejores características de cada una para aprovecharnos de ello y así hacer un conjunto lo más perfecto posible” (A46G7).

Edades: Las cuatro alumnas tienen entre 19 y 20 años.

Composición del grupo: No forzada.

Trayectoria previa como grupo: todas habían coincidido el curso anterior y se conocían, aunque nunca habían trabajado las cuatro juntas, sólo algunas de ellas en algún momento.

Objetivos:

1. Organizarse y optimizar el tiempo.
2. Asumir los roles pese a las preferencias por algún rol determinado.
3. Mejorar el aprendizaje a través de los trabajos de grupo.
4. Participar activamente en las actividades.
5. Mejorar la cooperación en el grupo.

Estrategias:

- a. Comparar y coordinar los propios horarios con los de las demás.
- b. Realizar el trabajo conjuntamente y sin compartimentarlo.

Indicadores de calidad: cumplimiento de plazos y buenas relaciones interpersonales.

Indicadores de mejora: gestión del tiempo y comunicación puntual.

Observaciones (1). Proceso:

Buen clima de trabajo, con buenas relaciones personales.

Interiorizaron las pautas proporcionadas.

Respecto de las dificultades, en sus portafolios algunas alumnas manifestaban que una componente no estaba igualmente implicada en las actividades y compromisos. Como grupo tuvieron además algunos problemas con la coordinación de horarios.

Ninguna petición de intervención externa.

Existió una comunicación muy abierta y adecuada.

Liderazgo compartido.

No hubo división del trabajo.

Observaciones (2). Tareas cooperativas

Se mostraban muy implicadas en las tareas, aunque sufrían frecuentes bloqueos que les dificultaba avanzar en la tarea y las desmotivaban.

No solían realizar demandas.

Intentaban aprovechar mucho el tiempo de clase.

Se movían por un sentido práctico (finalizar las tareas con menor inversión de tiempo de trabajo autónomo posible) pero al mismo tiempo les interesaba realizar las tareas con un cierto grado de perfección.

Observaciones (3). Resultados de aprendizaje:

Obtuvieron un promedio de 6,15. Entre los promedios de las cuatro alumnas las diferencias son de sólo medio punto. A nivel individual, hay dispersión en tres de los cuatro casos.

Ninguna de las cuatro alumnas alcanza niveles superiores de SOLO en uno de los exámenes, y sólo una lo alcanza en la otra prueba.

Observaciones (4). Enfoques de aprendizaje:

En términos de grupo, a final de curso se mantuvo el enfoque superficial y disminuyó el enfoque profundo.

Grupo 8: "Somos un grupo que trabaja bien y que se entiende bastante bien" (A47G8).

Edades: Dos alumnas tienen entre 19 y 20 años, una entre 21 y 22 y una 23 años o más.

Composición del grupo: No forzada.

Trayectoria previa como grupo: el curso anterior habían trabajado las cuatro juntas.

Objetivos:

1. Valorar por igual todas las opiniones de los miembros del grupo.
2. Realizar rotación de roles en cada trabajo.
3. Participar todas de manera activa.
4. Mejorar el aprendizaje de contenidos a través del grupo.

Estrategias:

- a. Buscar y comprender información rigurosa.
- b. Adoptar una actitud positiva hacia los demás.
- c. Decidir el ejercicio de roles mediante sorteo.
- d. Crear un ambiente que permita que todos los miembros se sientan a gusto.

Indicadores de calidad: relación, comunicación y apoyo, logro de acuerdos, implicación equilibrada y actividad de todos los miembros.

Indicadores de mejora: gestión del tiempo.

Observaciones (1). Proceso:

Buen clima de trabajo, con buenas relaciones personales.

Muy resistentes a introducir cambios en sus patrones habituales de trabajo, hasta casi el final del curso.

Aparentemente no existieron dificultades relacionadas con la cooperación, excepto por problemas puntuales con la organización y la coordinación horaria.

Ninguna petición de intervención externa.

Existía una comunicación abierta y clara.

Liderazgo compartido.

No hubo división del trabajo.

Observaciones (2). Tareas cooperativas

Trabajaban por lo general de forma muy activa las cuatro e implicadas en las tareas; discutían y analizaban mucho las ideas y las propuestas, siempre se aseguraban de comprender las instrucciones y finalidad de la tarea.

Solicitaban ayuda sólo cuando el grupo había agotado sus propias posibilidades.

Aprovechaban mucho el tiempo de clase, pues les movía la necesidad de invertir el menor tiempo posible de trabajo fuera del aula.

No se conformaban con cumplir demandas, de hecho, buscaban ser creativas.

Observaciones (3). Resultados de aprendizaje:

Obtuvieron un promedio de 6,31. Entre los promedios de las cuatro alumnas, las diferencias no alcanzaban el punto y medio. A nivel individual, existe inconsistencia en tres de los cuatro casos.

Una alumna no alcanza niveles superiores de SOLO en ningún momento, las otras tres lo hace en una u otra prueba.

Observaciones (4). Enfoques de aprendizaje:

En términos de grupo, a final de curso se mantenía igual el enfoque superficial y había bajado el enfoque profundo.

Grupo 9: “hay muy buena cooperación entre nosotras, nos entendemos bien, todas participamos, damos nuestras ideas, nos escuchamos, nos ayudamos y reflexionamos sobre cuál es la mejor idea” (A8G9).

Edades: Dos alumnas tienen entre 19 y 20 años, una entre 21 y 22 y una 23 años o más.

Composición del grupo: No forzada.

Trayectoria previa como grupo: se conocían todas del curso anterior aunque no todas habían trabajado juntas entre sí (el grupo era la unión de dos parejas que habían trabajado juntas).

Objetivos:

1. Mejorar la colaboración conjunta y el intercambio de opiniones.
2. Ceder en los momentos adecuados.
3. Adquirir responsabilidades individuales y colectivas.

Estrategias:

- a. Tener paciencia para entender que hay otros puntos de vista.
- b. Llegar a conclusiones colectivas.
- c. Escuchar a los demás y respetar sus aportaciones.

Indicadores de calidad: calidad de las ideas y las producciones, ambiente de afecto y de confianza y apoyo mutuo.

Indicadores de mejora: uso de los roles, gestión del tiempo.

Observaciones (1). Proceso:

Buen clima de trabajo.

Siguieron las pautas proporcionadas acerca de la cooperación en los grupos.

Dificultadas relacionadas con la asunción de responsabilidades así como su equilibrio, aunque esto era manifestado solo por parte de una alumna, para quien el resto no compartía su visión acerca del grado de perfección con que debían entregarse los trabajos y, en consecuencia, asumía más peso que el resto. Hicieron demanda de intervención externa (cómo abordar el desequilibrio en la asunción de responsabilidades).

Buena comunicación durante el curso, abierta, adecuada y sincera.

Liderazgo compartido.

Hubo división de tareas en determinados momentos.

Observaciones (2). Tareas cooperativas

Como grupo existía buena implicación en las tareas, aunque destacaba una alumna, particularmente interesada en perfeccionar las tareas (el resto no compartía esta necesidad)

Realizaban demandas sobre todo para clarificar instrucciones y forma de abordar las tareas, y en el seno del grupo a algunas componentes les costaba ceder o asumir que existen otras posibilidades o alternativas, lo que con frecuencia las bloqueaba.

Optimizaban poco el tiempo de clase, no porque hubiera distracciones sino por desacuerdos acerca de la realización de las tareas. Cuando esto no se producía, avanzaban bastante.

Existía un cierto grado de desacuerdo en el grupo respecto de la forma como debían realizarse las tareas así como respecto de lo que cada una entendía por un trabajo finalizado y listo para su entrega, lo que provocaba que invirtieran mucho tiempo en la definición de sus parámetros. Al mismo tiempo, buscaban la creatividad en sus propuestas.

Observaciones (3). Resultados de aprendizaje:

Obtuvieron un promedio de 6,43, con diferencias de casi dos puntos entre el promedio más alto y el más bajo, si bien tres alumnas obtienen promedios similares. A nivel individual, en todos los casos hay inconsistencia.

Sólo una alumna alcanza niveles superiores de SOLO en alguna prueba, las otras tres se mantienen en niveles inferiores de SOLO en ambas pruebas.

Observaciones (4). Enfoques de aprendizaje:

En términos de grupo, a final de curso bajaron ambos enfoques.

Grupo 10: “Creo que este grupo funciona muy bien. Creo que llegaremos a hacer un buen trabajo juntas, como grupo hemos cogido algo más de confianza, porque no nos conocíamos” (A32G10).

Edades: Tres alumnas tienen entre 21 y 22 años y una tiene entre 19 y 20 años.

Composición del grupo: Forzada.

Trayectoria previa como grupo: dos alumnas trabajaron juntas en algunos momentos del curso anterior, mientras que las otras dos alumnas no se conocían entre sí ni conocían a las dos primeras, y fueron incorporadas al grupo al iniciar una semana más tarde la asignatura y haberse quedado sin la posibilidad de unirse a sus compañeras más próximas (de hecho, como grupo de cuatro personas sólo realizaron tres trabajos juntas de los cinco que debían realizar).

Objetivos y estrategias:

Este grupo se formó más tarde por la incorporación tardía de todas las componentes, por lo que no estaba presente el día que se reunieron los diferentes grupos y, aunque debían realizar el planteamiento inicial de objetivos y estrategias, nunca entregaron el acta.

Indicadores de calidad: calidad de las producciones, comunicación.

Indicadores de mejora: gestión del tiempo y organización interna.

Observaciones (1). Proceso:

Existió buen ambiente, pese a agruparse con posterioridad y apenas conocerse entre sí.

Siguieron las recomendaciones vinculadas con la cooperación.

Las dificultades emergieron sobre todo debido a la desigual asistencia a clase por parte de algunas componentes (rara vez estaban las cuatro en el aula), lo que condujo a adoptar medidas de trabajo fuera del aula y a división de tareas.

Ninguna petición de intervención externa.

Existió buena comunicación en el grupo, aunque algunas alumnas manifestaron que les costaba participar (timidez y falta de confianza).

Liderazgo compartido.

Hubo división del trabajo.

Observaciones (2). Tareas cooperativas

El grupo afrontaba las tareas de forma desigual (una alumna en concreto era muy rápida tanto en asimilación de contenidos como en generación de ideas y propuestas), por lo que la implicación de las alumnas en las tareas variaba y dependía de quién estaba presente en el aula, debido a la heterogeneidad existente en el grupo en cuanto a la capacidad para comprender los contenidos y al trabajo autónomo que realizaban al respecto.

Solían hacer frecuentes demandas, pues sufrían bloqueos habituales que les dificultaban avanzar, originados por lo general por las dificultades para asimilar contenidos de dos de las componentes.

Optimizaban poco el tiempo de clase (entre otras cosas porque rara vez estaban presentes las cuatro, así como por las dificultades anteriormente señaladas).

Se movían por un sentido práctico: finalizar las tareas con menor inversión de tiempo de trabajo autónomo posible.

Observaciones (3). Resultados de aprendizaje:

Obtuvieron una media de 5,24, con tres puntos de diferencia entre el promedio más alto y el más bajo. En cuanto a las calificaciones individuales hay dispersión en tres de los cuatro casos.

Una de las cuatro alumnas alcanza niveles superiores de SOLO en uno de los exámenes, el resto se mantiene en niveles inferiores de SOLO.

Una alumna repitió curso.

Observaciones (4). Enfoques de aprendizaje:

En términos de grupo, a final de curso bajó el enfoque superficial mientras que aumentó el enfoque profundo.

Grupo 11: “en el grupo cada vez nos entendemos mejor y nos conocemos más, cosa que nos hace trabajar mejor” (A50G11).

Edades: las cuatro alumnas tienen entre 19 y 20 años.

Composición del grupo: No forzada.

Trayectoria previa como grupo: sólo dos alumnas habían trabajado juntas con anterioridad el curso anterior, aunque todas se conocían.

Objetivos:

1. Realizar los trabajos en el tiempo marcado y sin prisas.
2. Participar todas de forma activa.
3. Lograr consensos.
4. Obtener buenos resultados en los trabajos.

Estrategias:

- a. Escuchar las diferentes opiniones.
- b. Motivar a las compañeras.
- c. Poner en común las diferentes ideas.
- d. Organizar el tiempo necesario para realizar los trabajos.
- e. Ajustarse a la disponibilidad del grupo.
- f. Respetar a las compañeras.

Indicadores de calidad: enriquecimiento y apoyo mutuo, respeto.

Indicadores de mejora: organización interna, gestión del tiempo.

Observaciones (1). Proceso:

Existía un buen ambiente de trabajo.

Siguieron las recomendaciones y pautas para la cooperación en el grupo.

Existieron conflictos, atribuidos por parte de las alumnas a problemas de comunicación, de coordinación horaria y de responsabilidad. La asistencia a clase de dos componentes era irregular, y dos de ellas jamás faltaron a clase, lo que dio paso a problemas respecto de la carga de trabajo asumida por las cuatro alumnas.

En algún momento puntual realizaron petición de intervención externa (asesoramiento para la resolución de las dificultades).

La comunicación fue abierta y constante.

Una alumna solía asumir el liderazgo en relación con la comunicación en el grupo, debido a su interés por resolver las dificultades mediante el diálogo.

No hubo división de tareas.

Observaciones (2). Tareas cooperativas

El grado de implicación en las tareas era bastante desigual; dos alumnas más implicadas que las otras dos (llevaban la iniciativa, proporcionaban explicaciones, estiraban del resto, etc.).

Realizaban peticiones de ayuda, pero lo hacían cuando ellas como grupo habían invertido tiempo en la resolución de sus dudas o en la superación de sus bloqueos, generalmente relacionados con la comprensión de contenidos por parte de una o dos componentes.

Optimizaban mucho el tiempo de clase, aunque no siempre estaban las cuatro.

Existía un cierto grado de desacuerdo en el grupo respecto lo que cada una entendía por un trabajo bien hecho, finalizado o listo para su entrega, lo que provocaba que invirtieran mucho tiempo en la definición de sus parámetros en el inicio y en el desarrollo de algunas tareas.

Observaciones (3). Resultados de aprendizaje:

Obtuvieron un promedio de 6,21, con casi tres puntos de diferencia entre el promedio más alto y el más bajo. Excepto en un caso, las calificaciones individuales son consistentes entre sí.

Una de las cuatro alumnas alcanza niveles superiores de SOLO en los dos exámenes, el resto se mantiene en niveles inferiores de SOLO.

Observaciones (4). Enfoques de aprendizaje:

En términos de grupo, a final de curso había bajado el enfoque superficial y había aumentado el enfoque profundo.

Grupo 12: “me gusta el grupo en sí, cuando trabajamos todas juntas, cuando nos ponemos en serio. Además ahora ya tenemos mucha más confianza y nos decimos más las cosas si algo no lo vemos bien” (A12G12).

Edades: una alumna tiene entre 19 y 20 años, las otras tres tienen entre 21 y 22 años.

Composición del grupo: No forzada.

Trayectoria previa como grupo: sólo dos componentes entre sí, que además habían trabajado juntas con anterioridad; una componente apenas conoce al resto.

Objetivos:

1. Adaptarse a los diferentes roles.
2. Motivarse mutuamente.
3. Temer empatía para comprender los puntos de vista de las compañeras.
4. Organizar el tiempo.

Estrategias:

- a. Crear esquemas de organización del grupo.
- b. Asumir los compromisos.
- c. Disfrutar de la realización de los trabajos y no sentir que son una obligación.

Indicadores de calidad: perfeccionamiento.

Indicadores de mejora: expresión de ideas (timidez, miedos) y organización interna.

Observaciones (1). Proceso:

Existía un clima adecuado para trabajar, aunque en algunos momentos no era real, pues algunas alumnas tuvieron dificultades para expresar su malestar y expresarse de forma abierta.

Siguieron las pautas y recomendaciones vinculadas con la cooperación.

La condición de trabajadora de una alumna en pleno proceso dificultó la logística del trabajo fuera del aula, existieron algunas dificultades relacionadas con la visión que las diferentes componentes tenían respecto de la realización de los trabajos así como con la desigual implicación; tuvieron dificultades a nivel de organización y en algunos momentos con realizar propuestas o aportar ideas por falta de iniciativa o miedo al error.

Realizaron alguna petición de intervención externa (asesoramiento para la resolución de las dificultades y resolver el desequilibrio).

La comunicación fue mejorando a lo largo del curso; las dos alumnas que se conocían manifestaron en sus portafolios la dificultad para afrontar el tema con sinceridad y apertura (timidez, falta de seguridad).

Liderazgo compartido.

En algunos momentos recurrieron a la distribución de tareas.

Observaciones (2). Tareas cooperativas

La implicación de las cuatro fue desigual, en concreto las dos que ya habían trabajado juntas consideraban que las otras dos no participaban tanto y que ello requería que se estirase de ellas para que participaran activamente o se responsabilizaran.

Realizaban frecuentes peticiones de ayuda, sobre todo para ser orientadas en la superación de bloqueos.

Si bien partían de la importancia de optimizar el tiempo de clase, sufrían bloqueos habituales que les dificultaban avanzar, originados por lo general por la irregular asistencia de alguna compañera, que suponía invertir tiempo en trabajar contenidos que habían sido trabajados en su ausencia.

Existía un cierto grado de desacuerdo en el grupo respecto lo que cada una entendía por un trabajo bien hecho, finalizado o listo para su entrega, lo que provocaba insatisfacción en dos componentes, por su dificultad para abordar el tema de forma clara y abierta.

Observaciones (3). Resultados de aprendizaje:

Obtuvieron un promedio de 6,26. Una alumna obtiene un promedio que supera los promedios de las tres componentes (entre dos y tres puntos de diferencia). Las notas individuales de la alumna con el promedio más alto son muy consistentes entre sí, a diferencia de las de las otras tres, en los que hay diferencias notables.

Una de las cuatro alumnas alcanza niveles superiores de SOLO en uno de los exámenes, el resto se mantiene en niveles inferiores de SOLO.

Observaciones (4). Enfoques de aprendizaje:

A final de curso había aumentado el enfoque superficial y había disminuido el enfoque profundo.

Grupo 13: “finalmente nos hemos conocido mejor. La valoración final que hago es buena, aunque nos ha costado un poco más hacer los trabajos” (A30G13).

Edades: Una alumna tienen entre 19 y 20 años, una entre 21 y 22 años y dos alumnas tienen 23 años o más.

Composición del grupo: Forzada

Trayectoria previa como grupo: dos alumnas se conocían bastante entre sí, y conocían apenas a una cuarta componente, a la que tuvieron que acoger al quedar sin posibilidad de unirse a un grupo, por estar ya formado por cuatro personas.

Objetivos:

1. Trabajar de forma conjunta.
2. Centrarse en la tarea que hay que realizar.
3. Mejorar la creatividad.

Estrategias:

- a. Diálogo.
- b. Reunirse de forma frecuente.
- c. Motivarse.

Indicadores de calidad: participación y comodidad.

Indicadores de mejora: gestión del tiempo, ejercicio de los roles y organización interna.

Observaciones (1). Proceso:

Buen ambiente de trabajo en el grupo.

No interiorizaron en ningún momento las pautas y recomendaciones para el trabajo cooperativo.

No existieron dificultades vinculadas con la cooperación, aparentemente, aunque alguna alumna comenta en su portafolio que otra alumna no siempre participaba de forma activa y de existir algunas dificultades relacionadas con la organización en el seno del grupo.

Ninguna petición de intervención externa.

Comunicación clara y abierta.

Grupo liderado por una de las componentes.

No hubo división de tareas.

Observaciones (2). Tareas cooperativas

Existía una buena implicación de las componentes en las tareas.

No solían realizar demandas, pese a que en algunos momentos existían bloqueos que les dificultaban el avance en la tarea, provocados generalmente por las dificultades para ceder de alguna componente y por dificultades para lograr acuerdos.

Aprovechaban mucho el tiempo de trabajo en el aula.

Se movían por un sentido práctico: finalizar las tareas con menor inversión de tiempo de trabajo autónomo posible.

Observaciones (3). Resultados de aprendizaje:

Obtuvieron un promedio de 6,41, con diferencias de algo más de un punto entre el promedio más alto y el más bajo. Hay consistencia en uno de los casos.

Una de las cuatro alumnas alcanza niveles superiores de SOLO los dos exámenes, y otra en uno de ellos; las otras dos alumnas restantes se mantienen en niveles inferiores de SOLO.

Observaciones (4). Enfoques de aprendizaje:

En términos de grupo, a final de curso habían aumentado ambos enfoques.

Grupo 14: “en este grupo ya empezamos a participar y a aportar ideas todas” (A56G14).

Edades: Una alumna tiene entre 19 y 20, dos entre 21 y 22 y una tiene 23 años o más.

Composición del grupo: No forzada.

Trayectoria previa como grupo: las cuatro se conocían del curso anterior pero no todas habían trabajado juntas con anterioridad, sólo dos de ellas entre sí.

Objetivos:

1. Finalizar los trabajos a tiempo.
2. Ayudar a las compañeras.
3. Cooperar todas en la realización de los trabajos.
4. Solicitar tutorías.

Estrategias:

- a. Poner voluntad para lograr los objetivos.
- b. Asumir responsabilidades.
- c. Centrarse en el momento de realizar los trabajos.
- d. Organizar el trabajo en base al tiempo disponible.

Indicadores de calidad: comodidad y coordinación.

Indicadores de mejora: comunicación, gestión del tiempo y calidad de las producciones.

Observaciones (1). Proceso:

Clima de trabajo irregular, con alguna falta de respeto entre algunas de las componentes

Siguieron las pautas y recomendaciones para la cooperación en el aula.

Tuvieron algunas dificultades con una componente, al parecer por su desigual implicación y participación, así como con la organización y la coordinación en el seno del grupo.

Ninguna petición de intervención externa.

Comunicación mejorable en el seno del grupo, pues estaba limitada a la aparición de dificultades y, por lo general cuando llevaban un tiempo presentes; en algún momento no fue adecuada.

Liderazgo compartido.

Frecuentemente recurrieron a la distribución de tareas.

Observaciones (2). Tareas cooperativas

Implicación irregular en las tareas, en función de la alumna (no equilibrada en el grupo, básicamente había una alumna más motivada por el aprendizaje).

Solían hacer frecuentes demandas, en especial para resolver bloqueos o asegurarse de que iban bien encaminadas; muchas veces lo hacían sin haber invertido tiempo en resolverlas por sí mismas.

Optimizaban poco el tiempo de clase, pues sufrían bloqueos habituales que les dificultaban avanzar (por dificultades para la comprensión, falta de seguimiento de la asignatura de alguna componente o no saber cómo proceder), y solían llevar tareas pendientes cuando el trabajo se desarrollaba a lo largo de unas semanas.

Tenían como objetivo finalizar la tarea en el menor tiempo posible, cumpliendo las mínimas demandas.

Observaciones (3). Resultados de aprendizaje:

Obtuvieron un promedio de 5,19. Entre los cuatro promedios, las diferencias no alcanzaban los dos puntos. En uno de los cuatro casos las calificaciones eran consistentes, existiendo en el resto dispersión.

Ninguna de las cuatro alumnas alcanza niveles superiores de SOLO.

Una alumna repitió curso.

Observaciones (4). Enfoques de aprendizaje:

En términos de grupo, a final de curso habían aumentado ambos enfoques.

Una vez presentados los grupos, retomamos el análisis de conglomerados realizado. El análisis de varianzas (ANOVA), que presentamos en una tabla a continuación, nos expulsó la variable composición del grupo por no ser significativa, por lo que la formación del clúster resulta de las ocho variables restantes. Como puede verse, las que poseen mayor poder discriminatorio son las dificultades y la comunicación del grupo, mientras que la trayectoria previa y el seguimiento de las pautas para la cooperación poseen menor capacidad discriminatoria.

ANOVA						
Variables de grupo	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Trayectoria previa	,429	2	,113	53	3,786	,029
Clima de grupo	3,429	2	,000	53	.	.
Seguimiento pautas grupo	5,714	2	1,509	53	3,786	,029
Dificultades de grupo	42,714	2	,377	53	113,193	,000
Demanda intervención externa	2,679	2	,142	53	18,929	,000
Comunicación en el grupo	29,714	2	,264	53	112,490	,000
Presencia de división del trabajo	1,357	2	,208	53	6,539	,003
Liderazgo grupo	,679	2	,104	53	6,539	,003

Tabla 11. ANOVA para clúster de grupo

El resultado del clúster de pertenencia es el que se muestra en la tabla siguiente, con los descriptores para cada variable y clúster:

Centros de los conglomerados finales			
Variables	Grupos con mal funcionamiento global	Grupos con buen funcionamiento global	Grupos irregulares
Trayectoria previa	Parcial	Parcial	Parcial
Clima de grupo	Negativo	Positivo	Positivo
Seguimiento pautas grupo	No	No	Si
Dificultades de grupo	Personales	Organización y coordinación	Desigual implicación
Demandan intervención externa	Si	No	No
Comunicación en el grupo	Inadecuada y/o tardía	Positiva con dificultades puntuales	Dificultad para expresar
Presencia de división del trabajo	No	No	Si
Liderazgo grupo	No compartido	Compartido	Compartido

Tabla 12. Clúster de pertenencia

Los grupos G3 y G6 fueron agrupados en un clúster definido por un clima de grupo negativo, por no seguir las pautas para la cooperación, por mantener dificultades de tipo personal, por demandar intervención externa, por una comunicación inadecuada y/o tardía y

por un liderazgo del grupo no compartido; las tareas realizadas en su seno no se caracterizaban por la división del trabajo. A este clúster lo denominamos grupos con mal funcionamiento global.

Los grupos G1, G2, G4, G5, G7, G8, G9 y G13 fueron asociados a clúster en el que quedaron configurados los siguientes rasgos: un clima positivo, dificultades de coordinación y organización que no desembocaron en demandas de intervención externa, una comunicación en general positiva (algunas dificultades puntuales), un liderazgo compartido y un bajo seguimiento de las pautas de grupo aunque sin división del trabajo. Este clúster fue denominado de grupos cooperativos con buen funcionamiento grupal.

Los grupos G10, G11, G12 y G14 fueron ubicados en un clúster en el que, aunque el clima era positivo y el liderazgo era compartido, existía desigual implicación, existió división del trabajo y se produjeron dificultades comunicativas derivadas de la dificultad para expresar; las alumnas de estos grupos realizaron un seguimiento de las pautas y no recurrieron a la intervención por parte de la docente. A este clúster lo denominamos clúster de grupos irregulares.

Una vez realizado este análisis, nos preguntamos si podría existir relación entre el clúster de pertenencia y la evolución de los enfoques que se produce entre el pretest y el postest, aunque esto sólo es posible analizarlo para 42 alumnas, y por tanto, no representa la totalidad del grupo cooperativo (14 alumnas quedan al margen de este análisis). La evolución entre enfoques fue categorizada como positiva (se mantiene el enfoque profundo, se pasa de un enfoque superficial a un enfoque profundo, se pasa de un empate de puntuaciones a un enfoque profundo o bien se pasa de un enfoque superficial a un empate de puntuaciones) o negativa (se mantiene el enfoque superficial o se pasa del profundo al superficial). El resultado de este estudio se muestra en la siguiente tabla, en la que podemos observar que en los grupos irregulares se produce una evolución tanto positiva como negativa, en los grupos con buen funcionamiento global la evolución es más positiva que negativa, aunque no existen muchas diferencias) y en los grupos con mal funcionamiento global la evolución es más negativa que positiva (un 75% de las alumnas de este clúster tuvo una evolución negativa en sus enfoques):

Tabla de contingencia		Evolución entre pretest y postest			Total
			Evolución positiva	Evolución negativa	
Clúster pertenencia	Grupos con mal funcionamiento global	Recuento	2	6	8
		% dentro de Clúster pertenencia	,3	,8	1,0
	Grupos con buen funcionamiento global	Recuento	13	11	24
		% dentro de Clúster pertenencia	,5	,5	1,0
	Grupos irregulares	Recuento	5	5	10
		% dentro de Clúster pertenencia	,5	,5	1,0
Total		Recuento	20	22	42
		% dentro de Clúster pertenencia	,5	,5	1,0

Tabla 13. Tabla de contingencia clúster de pertenencia y evolución de los enfoques

En la imagen siguiente vemos la información representada gráficamente; en ella se aprecian las diferencias comentadas:

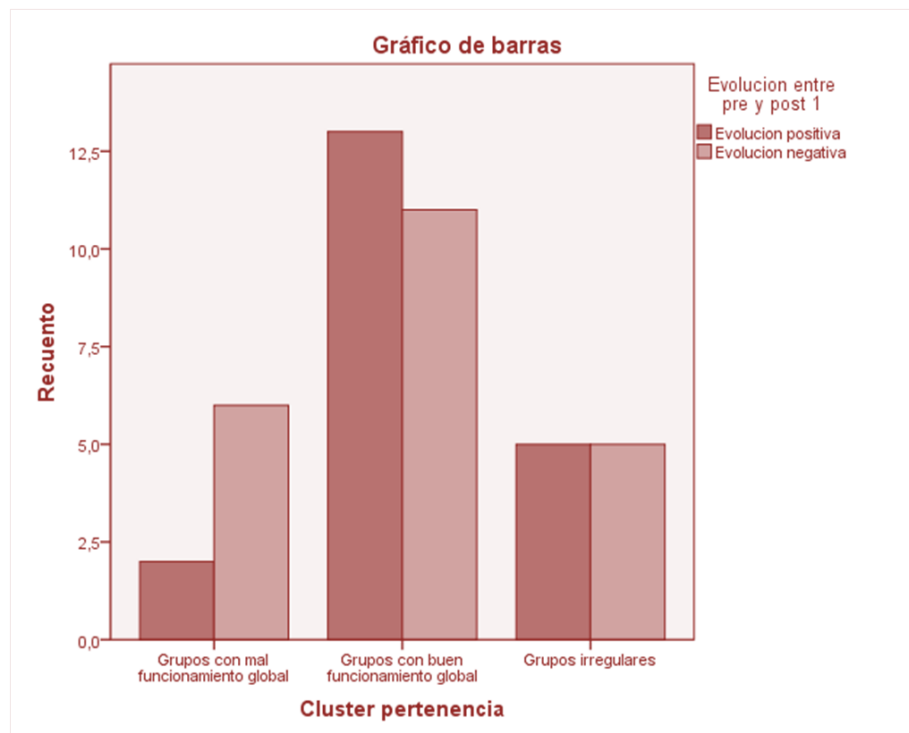


Gráfico 1: Representación de la evolución de los enfoques para cada clúster

Respecto del grado de significación, cabe decir que la prueba de chi-cuadrado nos indica que no existen correlaciones significativas:

Prueba de chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,076	2	,354
Razón de verosimilitudes	2,165	2	,339
Asociación lineal por lineal	,916	1	,338
N de casos válidos	42		

Tabla 14. Prueba de chi-cuadrado para la relación entre clúster de pertenencia y evolución de los enfoques

Asimismo, nos preguntamos si las diferentes dimensiones relacionadas con el funcionamiento del grupo podrían mantener alguna relación⁹⁵² con la evolución (positiva o negativa) producida en los enfoques. A continuación presentamos brevemente las relaciones encontradas para cada variable, describiendo de forma breve los principales resultados, que en ningún caso han resultado ser significativos.

En primer lugar, el dato más destacable respecto de la trayectoria previa sería que el 71,4% de las alumnas que tienen trayectoria total en sus grupos tienen una evolución positiva; con respecto de la trayectoria parcial, si bien existe un porcentaje más elevado de alumnas con evolución negativa que positiva, no hay muchas diferencias.

Trayectoria previa y evolución enfoques		Resumen evolución enfoques		Total	
		Positiva	Negativa		
Trayectoria previa	Total	Recuento	5	2	7
		% dentro de Trayectoria previa	71,4%	28,6%	100,0%
	Parcial	Recuento	15	20	35
		% dentro de Trayectoria previa	42,9%	57,1%	100,0%
Total	Recuento	20	22	42	
	% dentro de Trayectoria previa	47,6%	52,4%	100,0%	

Tabla 15. Relación entre trayectoria previa y evolución de los enfoques

Por otra parte, tal como puede verse en la tabla siguiente, estas diferencias no son significativas:

⁹⁵² La investigación correlacional es menos rigurosa que la investigación experimental (se ejerce menos control sobre las variables) pero permite investigar relaciones en situaciones naturales, y es apropiada cuando interesa descubrir o aclarar relaciones o cuando hay necesidad de aclarar cierto grado de predicción (con una firme base de conocimiento previo), si bien para ello se requieren coeficientes de correlación elevados (Cohen y Manion, 1989).

Prueba de chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,909	1	,167
Razón de verosimilitudes	1,950	1	,163
Asociación lineal por lineal	1,864	1	,172
N de casos válidos	42		

Tabla 16. Prueba de chi-cuadrado para la relación entre trayectoria previa y evolución de los enfoques

En segundo lugar, respecto del clima de grupo cabe decir que un 52% de las alumnas que formaba parte de grupos en los que el clima era positivo ha visto sufrido una evolución positiva en sus enfoques, mientras que un 75% de las alumnas en las que el clima era negativo ha sufrido una evolución negativa.

Clima de grupo y evolución enfoques		Resumen evolución enfoques		Total	
		Positiva	Negativa		
Clima de grupo	Positivo	Recuento	18	16	34
		% dentro de Clima de grupo	52,9%	47,1%	100,0%
	Negativo	Recuento	2	6	8
		% dentro de Clima de grupo	25,0%	75,0%	100,0%
Total	Recuento	20	22	42	
	% dentro de Clima de grupo	47,6%	52,4%	100,0%	

Tabla 17. Relación entre clima de grupo y evolución de los enfoques

Asimismo, podemos observar en la tabla siguiente los resultados de las pruebas de chi-cuadrado, que determinan que las diferencias no son significativas:

Pruebas de chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,027	1	,155
Razón de verosimilitudes	2,115	1	,146
Asociación lineal por lineal	1,979	1	,160
N de casos válidos	42		

Tabla 18. Prueba de chi-cuadrado para la relación entre clima de grupo y evolución de los enfoques

En tercer lugar, respecto del seguimiento de las pautas para la cooperación en el seno del grupo, cabe decir que en los grupos en que se siguen las pautas un porcentaje mayor de alumnas tienen una evolución más positiva que negativa (aunque el porcentaje está muy

igualado) mientras que en los grupos en los que no se siguen las pautas, un número considerablemente mayor de alumnas (75%) sufre una evolución negativa.

Seguimiento pautas grupo y evolución enfoques			Resumen evolución enfoques		Total
			Positiva	Negativa	
Seguimiento pautas grupo	Si siguen pautas	Recuento	17	13	30
		% dentro de Seguimiento pautas grupo	56,7%	43,3%	100,0%
	No siguen pautas	Recuento	3	9	12
		% dentro de Seguimiento pautas grupo	25,0%	75,0%	100,0%
Total		Recuento	20	22	42
		% dentro de Seguimiento pautas grupo	47,6%	52,4%	100,0%

Tabla 19. Relación entre seguimiento de las pautas de grupo y evolución de los enfoques

Tal como apuntábamos, estas relaciones no son significativas:

Pruebas de chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,446	1	,063
Razón de verosimilitudes	3,579	1	,059
Asociación lineal por lineal	3,364	1	,067
N de casos válidos	42		

Tabla 20. Prueba de chi-cuadrado para la relación entre seguimiento de pautas de grupo y evolución en los enfoques

En cuarto lugar, respecto de las dificultades que se originaron en el seno de los grupos, nos encontramos con que la evolución es más positiva que negativa en los grupos cuyas dificultades tienen que ver con el equilibrio y la carga de trabajo entre las componentes, la organización y la coordinación, y éstas mismas dificultades combinadas con una implicación desigual; por el contrario, la evolución es más negativa que positiva en los grupos cuyas dificultades se deben a una implicación desigual, y además, esta diferencia es bastante considerable, pues de las alumnas cuyos grupos presentaban este tipo de dificultades, un 85,7% sufrió una evolución negativa en sus enfoques. Sorprendentemente, las dificultades originadas en factores personales se han vinculado tanto con una evolución positiva como con una evolución negativa. En la tabla siguiente se muestra el resumen de datos:

Dificultades de grupo y evolución enfoques			Resumen evolución enfoques		Total
			Positiva	Negativa	
Dificultades de grupo	Equilibrio y carga de trabajo	Recuento	4	3	7
		% dentro de Dificultades de grupo	57,1%	42,9%	100,0%
	Organización y coordinación	Recuento	9	8	17
		% dentro de Dificultades de grupo	52,9%	47,1%	100,0%
	Implicación desigual / asistencia clase	Recuento	1	6	7
		% dentro de Dificultades de grupo	14,3%	85,7%	100,0%
	Factores personales	Recuento	2	2	4
		% dentro de Dificultades de grupo	50,0%	50,0%	100,0%
	Coordinación y organización combinado con implicación desigual	Recuento	4	3	7
		% dentro de Dificultades de grupo	57,1%	42,9%	100,0%
Total	Recuento	20	22	42	
	% dentro de Dificultades de grupo	47,6%	52,4%	100,0%	

Tabla 21. Relación entre dificultades de grupo y evolución de los enfoques

En este caso, las relaciones tampoco resultan ser significativas:

Pruebas de chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,829	4	,430
Razón de verosimilitudes	4,213	4	,378
Asociación lineal por lineal	,035	1	,851
N de casos válidos	42		

Tabla 22. Prueba de chi cuadrado para la relación entre dificultades de grupo y evolución de los enfoques

En quinto lugar, respecto de las demandas de intervención externa para la resolución de algún conflicto en el seno del grupo, cabe decir que de entre las que demandan intervención externa la evolución es más negativa que positiva, mientras entre las que no demandan intervención externa la evolución es más positiva, aunque las diferencias son mayores en el primer caso. La tabla siguiente muestra con mayor detalle estos datos:

Demandas de intervención externa y evolución enfoques			Resumen evolución enfoques		Total
			Positiva	Negativa	
Demandan intervención externa	Si	Recuento	6	10	16
		% dentro de Demandan intervención externa	37,5%	62,5%	100,0%
	No	Recuento	14	12	26
		% dentro de Demandan intervención externa	53,8%	46,2%	100,0%
Total		Recuento	20	22	42
		% dentro de Demandan intervención externa	47,6%	52,4%	100,0%

Tabla 23. Relación entre demandas de intervención externa y evolución de los enfoques

En relación con el grado de significación nos encontramos con unas relaciones poco significativas:

Pruebas de chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,061	1	,303
Razón de verosimilitudes	1,069	1	,301
Asociación lineal por lineal	1,036	1	,309
N de casos válidos	42		

Tabla 24. Prueba de chi cuadrado para la relación entre demandas de intervención externa y evolución de los enfoques

En sexto lugar, respecto de la comunicación en el grupo, hemos encontrado el mismo número de alumnas que tienen una evolución negativa o positiva cuando la comunicación se define por ser inadecuada y tardía como por verse dificultada debido a ciertas dificultades generadas en la timidez y/o inseguridad de algunas alumnas; la evolución positiva se ha vinculado más que la evolución negativa con una comunicación caracterizada por ser positiva, aunque con presencia de dificultades puntuales. Lo sorprendente en todo caso es que la comunicación positiva, sin mancha alguna, se encuentra más relacionada con una evolución negativa que positiva, aunque la diferencia es muy pequeña. Finalmente, el 100% de las alumnas que tiene una comunicación negativa ha sufrido una evolución negativa en sus enfoques.

Comunicación en el grupo y evolución enfoques		Resumen evolución enfoques		Total	
		Positiva	Negativa		
Comunicación en el grupo	Positiva siempre	Recuento	5	6	11
		% dentro de Comunicación en el grupo	45,5%	54,5%	100,0%
	Positiva con dificultades puntuales	Recuento	10	7	17
		% dentro de Comunicación en el grupo	58,8%	41,2%	100,0%
	Positiva pero con dificultades de expresión (inseguridad/timidez)	Recuento	3	3	6
		% dentro de Comunicación en el grupo	50,0%	50,0%	100,0%
	Negativa	Recuento	0	4	4
		% dentro de Comunicación en el grupo	0,0%	100,0%	100,0%
	Inadecuada y tardía	Recuento	2	2	4
		% dentro de Comunicación en el grupo	50,0%	50,0%	100,0%
Total	Recuento	20	22	42	
	% dentro de Comunicación en el grupo	47,6%	52,4%	100,0%	

Tabla 25. Relación entre comunicación en el grupo y evolución de los enfoques

Al igual que sucediera con las anteriores variables, las relaciones no resultan ser significativas, tal como se refleja en la tabla siguiente:

Pruebas de chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,535	4	,338
Razón de verosimilitudes	6,073	4	,194
Asociación lineal por lineal	,607	1	,436
N de casos válidos	42		

Tabla 26. Prueba de chi cuadrado para la relación entre comunicación en el grupo y evolución de los enfoques

En séptimo lugar, respecto del liderazgo en el grupo únicamente en el caso del liderazgo no compartido podemos ver una diferente distribución en función de la evolución de los enfoques, que resulta ser más negativa que positiva:

Liderazgo y evolución enfoques			Resumen evolución enfoques		Total
			Positiva	Negativa	
Liderazgo grupo	Compartido	Recuento	18	18	36
		% dentro de Liderazgo grupo	50,0%	50,0%	100,0%
	No compartido	Recuento	2	4	6
		% dentro de Liderazgo grupo	33,3%	66,7%	100,0%
Total		Recuento	20	22	42
		% dentro de Liderazgo grupo	47,6%	52,4%	100,0%

Tabla 27. Relación entre liderazgo y evolución de los enfoques

El coeficiente de chi-cuadrado indica que no existen relaciones significativas:

Pruebas de chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,573	1	,449
Razón de verosimilitudes	,584	1	,445
Asociación lineal por lineal	,559	1	,455
N de casos válidos	42		

Tabla 28. Prueba de chi cuadrado para la relación entre liderazgo y evolución enfoques

En último lugar, respecto de la presencia de la división de tareas en el seno de los grupos cooperativos, debemos señalar que de los grupos en que tuvo lugar, un porcentaje más elevado de alumnas sufre una evolución negativa, mientras que en los grupos en que no se produjo tal división, la evolución es más positiva, aunque las diferencias son más grandes en el primer caso.

División del trabajo y evolución enfoques			Resumen evolución enfoques		Total
			Positiva	Negativa	
División del trabajo	Si	Recuento	6	12	18
		% dentro de Presencia de división del trabajo	33,3%	66,7%	100,0%
	No	Recuento	14	10	24
		% dentro de Presencia de división del trabajo	58,3%	41,7%	100,0%
Total		Recuento	20	22	42
		% dentro de Presencia de división del trabajo	47,6%	52,4%	100,0%

Tabla 29. Relación entre división del trabajo y evolución de los enfoques

Presentamos los resultados de la prueba de chi-cuadrado para esta variable, que indica que no hay significatividad en los datos anteriores:

Pruebas de chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,577	1	,108
Razón de verosimilitudes	2,613	1,000	0
Asociación lineal por lineal	2,516	1	,113
N de casos válidos	42		

Tabla 30. Prueba de chi cuadrado para la relación entre división del trabajo y evolución enfoques

Hipótesis 4: La adopción de un enfoque profundo conduce a mejores resultados que la adopción de un enfoque superficial.

Queremos recordar que las alumnas obtenían cuatro puntuaciones distintas que, ponderadas, daban lugar a la calificación final: tres de ellas eran tomadas de producciones individuales (un examen de respuesta corta que tenía lugar a mitad del semestre, un portafolio y un examen final) y la última procedía del promedio de las calificaciones obtenidas en cinco de las actividades realizadas en el seno de los grupos cooperativos formados por ellas mismas. De estas pruebas de evaluación se han realizado diferentes análisis: por un lado, todas ellas eran calificadas numéricamente, y por otro, se ha hecho uso de la taxonomía SOLO de Biggs y K. Collis (1982) para determinar en qué nivel se podían localizar algunas de las respuestas de las alumnas a los exámenes. El contenido de los portafolios será revisado en la investigación descriptiva.

A continuación describimos el análisis de los resultados cualitativos de los dos exámenes, si bien no se consideraron aquellas preguntas de aplicación (diseño curricular, fundamentalmente), que fueron eliminadas del análisis.

A nivel de grupos cooperativos, tomando los resultados de las 56 alumnas, sólo en un grupo (G4) las cuatro alumnas alcanzaron en algún momento niveles superiores de SOLO, y cabe decir que éste fue el grupo que obtuvo las mejores calificaciones académicas. Por otro lado, en un grupo (G6) las cuatro alumnas se mantuvieron en niveles inferiores de SOLO. En el resto de grupos se combinan ambos niveles (G1, G2, G3, G5, G7, G8, G9, G10, G11, G12, G13 y G14). Si tenemos en cuenta la pertenencia al clúster, lo cierto es que nos encontramos que el grupo en el que todas las alumnas obtienen resultados inferiores en la taxonomía SOLO pertenece al clúster de grupos con mal funcionamiento global. Los doce grupos restantes pertenecen a los tres clúster.

Finalmente, se analizan los resultados cualitativos de aprendizaje de las 42 de las que se dispone de la información acerca de sus enfoques con el fin de conocer la relación entre ambas variables. De las 41 alumnas que hacen los dos exámenes, 11 alumnas (26,8%) obtienen resultados de SOLO diferentes: 4 de ellas (9,75%) niveles inferiores de SOLO en el primer examen y niveles superiores en el segundo examen y 7 (17,1%) de ellas niveles superiores de SOLO en el primer examen y niveles inferiores en el segundo examen. El resto, es decir 30 alumnas (73,1%) obtienen resultados que se mantienen estables en ambos exámenes, y para estas alumnas se estudia la estabilidad de los niveles en la taxonomía SOLO. Sólo 5 alumnas de esas 30 (16,6%) alcanzan los niveles superiores de SOLO en los dos exámenes, y pertenecen a los grupos G1, G4 y G11. Las cinco alumnas forman parte de tres de los grupos que obtuvieron mejores calificaciones, y tres de ellas son de un mismo grupo (G4). Por otro lado, tres alumnas adoptan un enfoque profundo en ambas mediciones y dos adoptan enfoque superficial. Las 25 alumnas restantes (83,3%), que mantienen los mismos resultados en los dos estudios realizados con la taxonomía SOLO, obtienen resultados inferiores. De ellas, 14 alumnas (56%) adoptan un enfoque superficial tanto en el pretest como en el postest, mientras que 5 alumnas (20%) adoptan un enfoque profundo tanto en el pretest como en el postest (de ellas, 4 obtienen en el examen final una nota inferior a 5). En las 6 alumnas restantes (24%), o bien no se sabe el enfoque o bien lo cambian en algún momento.

En relación con el examen de respuesta corta, de las 42 alumnas de las que se puede hacer estudio respecto de sus enfoques de aprendizaje, se eliminan 11 puesto que no se conoce su enfoque o bien cambian del pre al post (y se han mirado ambos enfoques). Son 31 alumnas en las que se estudia esta relación. De ellas, 9 obtienen resultados superiores en la taxonomía SOLO, y de estas 9, 5 adoptan un enfoque profundo y 4 no. De esas 31, 22 proporcionan respuestas que son categorizadas en los niveles inferiores de SOLO, y de estas 22 alumnas, 15 adoptan un enfoque superficial y 7 adoptan un enfoque profundo. En relación con el examen final (de las 42 alumnas cuyo estudio de los enfoques tenemos sólo 1 no se presentó, por tanto analizamos sobre 41 alumnas), las 9 alumnas que tienen respuestas de nivel superior (relacional o abstracto extendido) se distribuyen del modo siguiente: 5 adoptaban en el pretest y en el postest un enfoque profundo, 4 de ellas adoptaban un enfoque superficial en ambas mediciones. De las 32 alumnas cuyas respuestas podrían categorizarse en el nivel inferior de la taxonomía SOLO, 23 adoptan de forma clara un enfoque (el resto presentan empates de puntuaciones en alguna de las medidas), 16 alumnas adoptan un enfoque superficial en el pretest y en el postest mientras que 7 adoptan un enfoque profundo en ambos.

Se ha buscado el grado en que el clúster de pertenencia de los grupos cooperativos se vincula con los resultados los exámenes. En el caso del examen denominado de respuesta corta, y vistos los resultados desde la perspectiva cualitativa (taxonomía SOLO), lo que se encuentra es que en los grupos con mal funcionamiento global el 100% obtiene resultados inferiores en la taxonomía SOLO, en los grupos con buen funcionamiento global, el 66,6% obtiene resultados inferiores en la taxonomía SOLO y en los grupos irregulares el 93,8% obtiene resultados inferiores en la citada taxonomía. La tabla que se presenta a continuación ofrece la información pertinente:

Clúster pertenencia y resultados de la taxonomía SOLO para el examen de respuesta corta			Resultados SOLO exRcorta		Total
			Inferior	Superior	
Clúster pertenencia	Grupos con mal funcionamiento global	Recuento	8	0	8
		% dentro de Clúster pertenencia	100,0%	0,0%	100,0%
	Grupos con buen funcionamiento global	Recuento	21	11	32
		% dentro de Clúster pertenencia	65,6%	34,4%	100,0%
	Grupos irregulares	Recuento	15	1	16
		% dentro de Clúster pertenencia	93,8%	6,3%	100,0%
Total	Recuento	44	12	56	
	% dentro de Clúster pertenencia	78,6%	21,4%	100,0%	

Tabla 31. Relación entre clúster de pertenencia y SOLO Rcorta

En relación con el grado de significación, vemos que no existen relaciones significativas en la prueba de Chi-cuadrado:

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,557	2	,023
Razón de verosimilitudes	9,528	2	,009
Asociación lineal por lineal	,130	1	,718
N de casos válidos	56		

Tabla 32. Prueba de chi cuadrado para relación entre clúster de pertenencia y SOLO Rcorta

Respecto del examen final, la tabla de contingencia que presentamos a continuación muestra una tónica similar a la descrita con respecto del examen de respuesta corta: en los tres clúster se presentan más resultados de nivel inferior que de nivel superior, si bien estas diferencias son menores en los grupos que presentan un buen funcionamiento global, en los que existe una probabilidad mayor de que las alumnas que los integran obtengan resultados superiores en la taxonomía SOLO.

Clúster pertenencia y resultados SOLO examen final		Resultados SOLO exFinal		Total	
		Inferior	Superior		
Clúster pertenencia	Grupos con mal funcionamiento global	Recuento	7	1	8
		% dentro de Clúster pertenencia	87,5%	12,5%	100,0%
	Grupos con buen funcionamiento global	Recuento	20	12	32
		% dentro de Clúster pertenencia	62,5%	37,5%	100,0%
	Grupos irregulares	Recuento	13	3	16
		% dentro de Clúster pertenencia	81,3%	18,8%	100,0%
Total	Recuento	40	16	56	
	% dentro de Clúster pertenencia	71,4%	28,6%	100,0%	

Tabla 33. Relación entre clúster de pertenencia y resultados SOLO exfinal

De igual modo, de la prueba de Chi-cuadrado se desprende que no existen relaciones significativas:

Pruebas de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,019	2	,221
Razón de verosimilitudes	3,195	2	,202
Asociación lineal por lineal	,017	1	,896
N de casos válidos	56		

Tabla 34. Prueba de chi cuadrado para relación entre clúster de pertenencia y SOLO exfinal

Por lo que respecta a la relación entre el clúster de pertenencia y las calificaciones académicas de las alumnas, los estadísticos descriptivos reflejados en la tabla siguiente nos muestran que la media más elevada corresponde a los grupos con buen funcionamiento global, que es de 6.45 y la más baja corresponde a los grupos irregulares, que obtienen como clúster una media de 5.73.

Calificaciones académicas (promedio)								
Clúster	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín	Máx
					Límite inferior	Límite superior		
Grupos con mal funcionamiento global	8	6,1619	1,48880	,52637	4,9172	7,4065	2,99	8,14
Grupos irregulares	16	5,7281	1,02405	,25601	5,1824	6,2738	3,85	7,92
Grupos con buen funcionamiento global	32	6,4678	,92331	,16322	6,1349	6,8007	4,71	8,95
Total	56	6,2128	1,07478	,14362	5,9249	6,5006	2,99	8,95

Tabla 35. Estadísticos descriptivos para las calificaciones promedio

Sin embargo, cabe señalar que la relación entre las medias y el clúster de pertenencia no es significativa, tal como puede apreciarse en la tabla siguiente:

ANOVA					
Calificaciones académicas (promedio)					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,860	2	2,930	2,693	,077
Intra-grupos	57,674	53	1,088		
Total	63,534	55			

Tabla 36. ANOVA de calificaciones académicas

Respecto de la relación entre las notas académicas con la evolución en los enfoques, cuando se obtiene la media de las notas de cada grupo cooperativo y se compara con el cambio experimentado en los enfoques observamos que los cuatro grupos que obtienen las calificaciones más elevadas (el G1 obtiene una media de 7.52, el G3 obtiene una media de 6.95, el G4 obtiene una media de 7.55 y el G11 obtiene una media de 7.00) resulta que en dos de ellos baja el enfoque superficial y aumenta el profundo, en uno aumentan ambos y en otro aumenta el profundo y el superficial se mantiene. En los cuatro grupos que obtienen las calificaciones más bajas (el G5 obtiene una media de 5.37, el G6 obtiene una media de 5.38, el G10 obtiene una media de 4.95 y el G14 obtiene una media de 5.12) se produce lo siguiente: en uno bajan ambos enfoques, en uno aumentan ambos enfoques, en otro baja el enfoque superficial y se mantiene el profundo y en el otro aumenta el profundo y se mantiene el superficial. Analizando a través de estadísticos descriptivos todos estos datos, y considerando la ya señalada diferenciación entre una evolución positiva y una evolución negativa, nos encontramos con lo siguiente:

Calificaciones académicas (promedio)								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín	Máx
					Límite inferior	Límite superior		
Positiva	20	6,7920	1,03850	,23221	6,3060	7,2780	5,15	8,95
Negativa	22	5,8684	1,14388	,24388	5,3612	6,3756	2,99	8,14
Total	42	6,3082	1,17810	,18179	5,9411	6,6753	2,99	8,95

Tabla 37. Estadísticos descriptivos para las calificaciones en función de la evolución de los enfoques

Como puede observarse en la tabla, las alumnas que a lo largo del curso han realizado una evolución positiva con respecto a sus enfoques de aprendizaje obtienen una media de 6.79, mientras que las alumnas que han realizado una evolución negativa respecto de sus enfoques obtienen una media de 5.87. El análisis de varianza nos demuestra, tal como se refleja en la tabla siguiente, que estas diferencias son significativas:

ANOVA					
Calificaciones académicas (promedio)					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,936	1	8,936	7,452	,009
Intra-grupos	47,969	40	1,199		
Total	56,905	41			

Tabla 38. ANOVA de calificaciones académicas y evolución de los enfoques

Acerca de la relación entre los resultados de la taxonomía SOLO y las calificaciones académicas, las alumnas que obtienen resultados superiores en la taxonomía SOLO para el examen de respuesta corta obtienen un promedio final de 6.97 mientras que las que obtienen resultados inferiores en esa misma prueba alcanzan una media de 6.04. Respecto del examen final, las alumnas con resultados superiores en la taxonomía SOLO obtienen una media de 6.94, mientras que las alumnas con resultados inferiores en la taxonomía tienen una calificación de 5.91 de media. Si nos fijamos en aquellas que obtienen resultados superiores de SOLO en los dos exámenes (cinco alumnas), obtienen una media de 7.82 mientras que aquellas que obtienen resultados inferiores de SOLO en los dos exámenes (veinticinco alumnas), vemos que logran una media de 6.12.

8.2. Investigación descriptiva

La principal motivación en este caso ha sido la de conocer la forma como las 56 alumnas que han trabajado de forma cooperativa experimentan el método didáctico en relación con una serie de aspectos que quizá podrían contribuir a explicar los cambios que se producen o no en sus enfoques de aprendizaje así como a mejorar el uso de este método didáctico en un futuro, de modo que se puedan articular medidas para evitar aquellos aspectos que pudieran

incidir negativamente en el proceso del grupo cooperativo y potenciar aquellos factores que pudieran posibilitar o favorecer los procesos de cooperación. Asimismo, se trata de dar visibilidad a las reflexiones de las alumnas, a sus opiniones y a su forma de vivir el proceso de cooperación en sus grupos, con sus luces y sus sombras. Como bien sabemos, las conclusiones que de todo ello se obtengan serán siempre tentativas, puesto que han sido extraídas del análisis cualitativo realizado sobre un grupo en particular. En todo caso, entendemos que nos pueden proporcionar información respecto de las cuestiones relevantes que deberíamos tener en cuenta en el futuro. A este respecto, y como ya se ha señalado con anterioridad, nos interesa saber:

- a) ¿Cuál es el contenido del discurso de las alumnas de Educación Infantil en relación a la cooperación?
- b) ¿Cómo conciben las alumnas la cooperación?
- c) ¿Siguen las alumnas las orientaciones para cooperar en el seno de los grupos?
- d) ¿Qué aspectos pueden haber limitado la cooperación en el seno de los grupos?
- e) ¿Tiene lugar el procesamiento respecto de la cooperación?
- f) ¿Qué valoran las alumnas de la cooperación?
- g) ¿Qué requisitos consideran necesarios para trabajar de forma cooperativa?
- h) ¿Hacen uso las alumnas del portafolio como herramienta para la reflexión sobre el propio aprendizaje?

Los instrumentos utilizados para realizar esta investigación de corte descriptivo han sido el diario del profesor y las producciones de las alumnas (portafolios individuales de la asignatura⁹⁵³ y producciones realizadas en las tutorías⁹⁵⁴); recordemos en este punto que las producciones de las alumnas tenían por objetivo promover el procesamiento del grupo cooperativo así como la reflexión de las propias alumnas al respecto del método didáctico y respecto de su aprendizaje. En este sentido debemos puntualizar que el análisis de la información se ha realizado de forma combinada, es decir, usando los diferentes instrumentos para tratar de resolver nuestros interrogantes, con una finalidad integradora y al mismo tiempo de ahorro, pues no creemos necesario duplicar la información, sin embargo, cuando consideremos que pueda ser relevante, indicaremos el instrumento del que procede la información (por ejemplo, puede resultar interesante saber si una alumna reflexiona acerca de algo por iniciativa propia o porque se lo pedimos nosotros).

⁹⁵³ Recordemos que a las alumnas se les proporcionó un guión con el fin de informar acerca de las cuestiones respecto de las cuales se consideraba era importante reflexionar. Puesto que el portafolio lo realiza la alumna fuera del aula y de forma autónoma, entendemos que posee un carácter abierto y, sin duda, autónomo. Algunas alumnas solicitaron tutorías individuales con el fin de ser orientadas, si bien cabe tener en cuenta que siempre transcurría un cierto tiempo entre el momento en que se originaba la pregunta y el momento en que ésta se resolvía (con las pérdidas que ello puede suponer).

⁹⁵⁴ Recordemos que, tal como hemos expuesto en el procedimiento, se realizaron tres tutorías de seguimiento con cada grupo cooperativo. La información en ellas recogida proviene del cuaderno del profesor y de las producciones que las alumnas realizaron durante las mismas. Las producciones se generaban a partir de cuestiones concretas y específicas, que se resolvían en un período de tiempo muy concreto y con el docente presente, por lo que eran más cerradas y estaban claramente dirigidas, así como era más probable que pudieran coincidir el momento en que surgía una duda o pregunta y el momento de su resolución (cosa que no ocurría con el portafolio).

Toda esta información se ha analizado a nivel de grupo clase y a nivel de grupo cooperativo, si bien en este punto exponemos principalmente el análisis realizado a nivel de grupo clase, puesto que la información de cada grupo cooperativo ha sido empleada con el fin de conocer el grupo y de explicar su funcionamiento, y por tanto, ha sido integrada en la ficha descriptiva de cada uno de los grupos y ha sido operativizada para su tratamiento en SPSS; aún así, se realizan, cuando el contexto lo requiere, algunos análisis a nivel de grupo cooperativo. Respecto de la forma como se ha realizado el análisis cabe señalar que todos los documentos han sido leídos uno a uno, puesto que algunos constituían instrumentos de evaluación de la asignatura; en este proceso la información ha sido contraída y por tanto categorizada (producciones de tutorías, por ejemplo). No han sido tenidas en cuenta algunas obviedades, ambigüedades o vaguedades⁹⁵⁵ pero se ha procurado respetar en todo momento la forma como se expresaban las alumnas⁹⁵⁶, con el fin de no imponer nuestra visión en el análisis. Finalmente, cabe señalar que no se ha cuantificado el número de veces que aparece una determinada información (con la excepción del análisis de frecuencias semántico), puesto que la presencia, para una sola alumna, de una determinada aportación, beneficio, dificultad, o problema, resulta suficientemente representativa desde el punto de vista del diseño de acciones futuras fundamentadas en la cooperación. Por otra parte, el análisis se ha realizado con la ayuda del software NVIVO, una herramienta de análisis cualitativo que, no obstante, requiere de la complementariedad de las aportaciones del investigador (Rodríguez et al., 1995). En este sentido, nos hemos encontrado con alguna dificultad, como el hecho de que las producciones lingüísticas de las alumnas difícilmente podían asignarse a una única categoría o asociarse a una única pregunta de investigación. Del mismo modo, nos hemos encontrado con el hecho de que el contenido de la asignatura y el proceso de enseñanza-aprendizaje comparten lenguaje. A continuación presentamos el análisis partiendo de las preguntas que nos formulamos en la investigación.

¿Cuál es el contenido del discurso de las alumnas de Educación Infantil en relación a la cooperación?

Hemos realizado con la ayuda del programa NVIVO un análisis semántico del discurso que realizan las alumnas en sus portafolios. Extrajimos de los 56 documentos las 500 palabras más frecuentes de más de cuatro letras y, tras descartar aquellos términos función o verbos auxiliares, realizamos una categorización del resto de los términos (el resumen de frecuencias se encuentra en el anexo 4). Debemos señalar, antes de continuar, que hay que tener en cuenta que nuestras alumnas podían utilizar la lengua castellana o la lengua catalana en sus producciones; en concreto, 10 alumnas usaron la lengua castellana y 46 alumnas usaron la lengua catalana en sus portafolios. Esto ha supuesto de algún modo que algunas palabras aparezcan únicamente en una lengua pero no en otra⁹⁵⁷, algo más notorio

⁹⁵⁵ Por ejemplo, no se han tenido en cuenta aportaciones del tipo “me ha ayudado mucho en mi aprendizaje”, “he procurado dar lo mejor de mí”, “hay que cooperar”, “debemos implicarnos más” o “he aprendido a trabajar en grupo, pese a los problemas”.

⁹⁵⁶ Siempre y cuando fuese de un modo lingüísticamente adecuado. Las citas que se recogen son textuales, si bien han sido traducidas aquellas que estaban en catalán en el original.

⁹⁵⁷ Es el caso de términos como roles, dudas, objetivos, ayudar, pautas, dificultad o estrategias, que aparecen únicamente en catalán. Con posterioridad se realizó una búsqueda de esos mismos términos en los portafolios redactados en lengua castellana, con el fin de no perder información.

en el caso de los términos situados en la parte inferior de la tabla de frecuencias. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que los portafolios se acompañaban de un guión que estaba redactado en catalán; quince alumnas lo incluyeron en sus documentos (algunas lo simplificaron) mientras que el resto no, por lo que la representatividad de ciertos términos está contaminada por este hecho, algo que se ha neutralizado en el análisis de los fragmentos extraídos.

En este apartado presentamos un breve análisis del uso que las alumnas realizan de los términos, puesto que las preguntas de investigación concentran el análisis cualitativo del discurso de nuestras alumnas. El término más frecuente es *molt* (mucho), seguido de *grup* (grupo). El resto de términos que aparecen en lo alto de la tabla de frecuencias son *treball* (trabajo), *activitat* (actividad), *necessitats* (necesidades), poder (se escribe igual en castellano y en catalán), *totes* (todas), *treballar* (trabajar), *inclusiva* (se escribe igual en castellano y en catalán), *grups* (grupos), *reflexions* (reflexiones) y *alumnes* (alumnos o alumnas).

Los términos frecuentes fueron agrupados en cuatro categorías, que se presentan según el número de términos que reúnen, de mayor a menor: palabras clave de la asignatura⁹⁵⁸ (F=9252), palabras clave vinculadas al hecho de aprender (F=8267), palabras que indican agrupación (F=5138) y, por último, palabras vinculadas al hecho de cooperar (F=1774). El análisis posterior de los fragmentos nos permitió determinar cuáles eran los usos que las alumnas realizaban de determinadas palabras, y en este sentido descubrimos que en muchas ocasiones las alumnas hacían uso de términos relevantes semánticamente hablando pero con muy poca profundidad conceptual. A continuación comentamos algunas de las cuestiones más interesantes halladas en este proceso de análisis, aunque simplemente se realiza un breve apunte, puesto que el análisis en profundidad del discurso de nuestras alumnas tendrá lugar desde las preguntas de investigación.

Por un lado, respecto de la categoría de palabras clave de la asignatura (por ejemplo, actividad, apoyo, atender, escuela, educación, currículum, aulas, inclusión, aprendizaje, docente, maestra, diversidad, necesidades, discapacidad, alumnos o experiencia) cabe señalar que es la más representada, algo que como veremos en un análisis posterior de contenido, no es de extrañar puesto que las alumnas reflejaban en sus portafolios la descripción y el análisis de los contenidos y las tareas que se trabajaban en clase. En este grupo, los términos de la familia actividad son los más utilizados, seguidos de los términos vinculados con la infancia o el alumnado.

Respecto de la categoría de palabras vinculadas al proceso de aprendizaje (por ejemplo, reflexión, pensar, entender, relacionar, comprender, concepto, teoría, trabajo, tarea, crear, estudiar, conocer, poder, intentar, dudas, preguntas, ideas, cambio, proceso, mejora, o

⁹⁵⁸ Uno de los problemas que nos encontramos inicialmente al realizar la categorización fue el hecho de que muchos términos podían pertenecer a diferentes categorías, por ejemplo, las palabras clave de la asignatura lo podrían ser también del propio proceso de aprender o de cooperar, ya que por la naturaleza de la asignatura que cursan las alumnas, los términos referidos a contenidos y a proceso de aprendizaje o proceso cooperativo pueden ser los mismos. El criterio seguido ha sido fundamentalmente el de la relevancia, por ejemplo, el término objetivos podría haber estado incluido en tres categorías, pero fue inicialmente ubicado en la categoría de términos vinculados al hecho de cooperar con el fin de realizar el análisis de ese término precisamente en ese contexto, que considerábamos más relevante que el resto. Por otra parte, el análisis de los fragmentos que contenían dichos términos fue el que nos permitió alcanzar un mejor conocimiento del uso que las alumnas realizaban de determinadas palabras.

conseguir) se trata de la segunda categoría más representada y, dentro de ella, son los términos relacionados con trabajo los más representados, con diferencia. Respecto de la familia de los términos reflexionar, pensar, entender, relacionar y comprender, su uso se encuentra vinculado con los contenidos que se trabajan en clase (por lo general, actividades en gran grupo o en grupos realizados externamente), o con experiencias vitales que las alumnas vinculan con el trabajo de clase.

Respecto de la categoría de palabras que indican agrupación (nosotras, nuestra, grupo, grupos, todas, ellas, tenemos, hemos, componentes o compañeras, por ejemplo), las alumnas hacen uso de tales términos en contextos lingüísticos de poca relevancia para nuestros fines, y en este sentido, esto es algo que se observa en prácticamente todos los fragmentos analizados, si bien como veremos más adelante, no existe la misma profundidad en algunos de los usos lingüísticos de estos términos (por ejemplo, algunas alumnas hablan del grupo principalmente para realizar descripciones de lo que se realiza en clase mientras que otras lo hacen para valorar el proceso de grupo o para referirse a sus dificultades).

Respecto de la categoría de palabras vinculadas al hecho de cooperar (por ejemplo, objetivos, estrategias, roles, pautas, dinámica, aportaciones, comunicación, dificultades, participar, ayuda, cooperativos), cabe señalar que es la categoría que aparece en último lugar si tenemos en cuenta el orden de mayor a menor frecuencia. Por otra parte, nos llamó la atención el hecho de que de la familia “cooperar” únicamente apareciera el término *cooperatius* (cooperativos⁹⁵⁹) entre los 500 términos más frecuentes, y en este sentido cabe tener en cuenta que es una de las palabras incluidas en el guión proporcionado a las alumnas. Por otra parte, en esta categoría, el grupo de palabras más frecuentes está constituido por los términos referidos a los aspectos más problemáticos (dificultades o problema, por ejemplo) mientras que los menos representados se ligan a aspectos más positivos del proceso. Esto quizá nos dé a entender que para las alumnas han tenido más presencia aquellos aspectos del proceso de cooperar que interferían en el logro, ya fuera de las metas de grupo o de las metas de aprendizaje, prestando menor atención o bien quedando enmascaradas las virtudes del mismo.

A continuación profundizamos en el análisis del discurso de las alumnas desde nuestras preguntas de investigación.

“El trabajo en grupo significa que todos tienen un objetivo común”: ¿cómo conciben las alumnas la cooperación? Concepciones y expectativas.

Son pocas las alumnas que dan muestra de cuál es su propia concepción del aprendizaje cooperativo (tengamos en cuenta que en ningún momento se les preguntó explícitamente por ello), un aspecto que nos interesaba por el peso que las creencias y las concepciones tienen sobre el modo de actuar; sin embargo, entendimos que preguntar explícitamente por ello podría conducir, en el contexto de la asignatura, a proporcionar respuestas socialmente deseables, puesto que en diversos momentos se habló en sesiones de gran grupo de lo que

⁹⁵⁹ Curiosamente, de los portafolios que están redactados en castellano (son diez) hay muy poco uso de los términos de la categoría cooperación: cinco de las alumnas ni siquiera hacen uso de los términos rol, estrategias, objetivos, pautas, dinámicas y aportaciones (se trata de las alumnas A2G1, A28G4, A22G6, A9G14 y A42G12), otras cuatro alumnas (A29G6, A55G14, A40G8 y A47G8) sólo hablan de los roles; en cambio, una alumna (A12G12) los usa casi todos.

constituía el aprendizaje cooperativo como tal. Es por ello, que aunque nos hemos formulado esta pregunta, no hicimos nada para asegurar un determinado número de producciones al respecto. Así pues, las producciones que aquí se señalan aparecen por propia iniciativa de las alumnas en sus portafolios.

Una alumna señala que “el trabajo en equipo significa que todos tienen un objetivo común, y adoptar las estrategias para realizarlo es lo que consolida el equipo, mucho más cuando el equipo no es el habitual grupo de trabajo” (A13G1). Si bien no son muchas las alumnas que definen el aprendizaje cooperativo como tal, sí hablan de cuáles son los elementos que lo acompañan, en este caso, la ayuda: “trabajar en grupo agiliza mucho la tarea y puedes comprender conceptos que yo, por mí misma, no comprendería sin una ayuda externa” (A18G8). Una alumna recoge en una frase dos dimensiones de su experiencia cooperando con sus iguales: “hacer trabajos en grupos me aporta interesarme por otros puntos de vista, ver las otras opiniones, opinar sobre ellas y sobre cómo mejorarlas, pero no imaginaba que me podría estresar de esta manera” (A10G12). Mientras, otras alumnas se centran en el componente de dedicación que exige y que conlleva, al tiempo que se perfila alguna condición necesaria para su buen desarrollo: “siempre hay problemas y conflictos en los grupos pero deben saberse tratar y solucionar, siempre que los miembros quieran y pongan de su parte”⁹⁶⁰ (A8G9); “esto no quita que sea una tarea complicada. Hay que esforzarse mucho para lograr realizar un buen trabajo en grupo; prefiero trabajar de forma autónoma. Sé que es una cosa que me queda pendiente” (A30G13); “trabajar en grupo tiene aspectos negativos aunque en mi opinión no tantos como positivos. Como negativos destacaría la dificultad a la hora de quedar, y a veces, de ponernos de acuerdo sobre un tema” (A53G13); “los grupos mejoran con el tiempo, hay gente que necesita conocerse bien, y otra que necesita quitarse vendas de los ojos y dejar de etiquetar a los compañeros porque no hacen las cosas como espera. Es necesario trabajar por grupos, pero nadie me negará que es una tarea difícil” (A26G6). Como se deduce de estas aportaciones, existe un importante componente de participación activa, ya sea desarrollando estrategias, resolviendo conflictos, implicándose o esforzándose. Otra alumna señala fundamentalmente los obstáculos que, a su modo de ver, plantea el trabajo cooperativo: “parece que se me hace más largo y complicado el trabajo cooperativo que el individual, porque dependes de muchos factores ajenos y no vas a tu ritmo, sino al del grupo” (A14G9). Asimismo, se puede apreciar el papel que el grupo juega en la actitud o disposición que una alumna adopta en él: “me ha costado un poco llevar el ritmo de este grupo, dependía a veces demasiado de algunas componentes. Pero bueno esto también me hace ver que puedo adoptar roles diferentes. Que algunos grupos necesitan que ejerzas roles diferentes a los que ejercerías en otro grupo” (A12G12).

Por otra parte, una alumna realiza la conceptualización del aprendizaje cooperativo diferenciando el método actual del que experimentó a lo largo de su experiencia educativa previa: “como nos ha pasado a nosotras, actualmente nos hemos visto en un ambiente en el que el trabajo en grupo es esencial y en realidad nos cuesta, ya que desde pequeñas no nos han inculcado estas metodologías. Puede que a veces sí hayamos usado esta estrategia, pero no de manera adecuada” (A20G11). Nótese, en todo caso, que esta alumna, pese a

⁹⁶⁰ En este caso concreto, la alumna se refiere a los conflictos que poseen otros grupos.

mantener que no se trata del mismo método, usa la nomenclatura de trabajo en grupo⁹⁶¹, que hemos procurado no utilizar a lo largo de la experiencia, precisamente para mantener tales diferenciaciones. Es más, en algún caso, estas concepciones manifiestan cierta incompreensión de lo que supone cooperar, tal como se deduce de la siguiente afirmación de una alumna: “el trabajo en grupo da la posibilidad de organizarse y distribuir las tareas de forma que realizar el trabajo resulte una tarea más soportable” (A3G2).

Por otra parte, las alumnas parecen tener algo más claras las posibilidades que ofrece la cooperación, ya que son varias las que realizan una conexión entre el uso de la cooperación en su proceso de formación inicial como maestras y su ejercicio profesional. Tal análisis es enfocado desde la perspectiva de sí mismas como miembros de un claustro, y de él recogemos algunas muestras: “esto nos sirve de ejemplo práctico, porque el día de mañana, si Dios quiere, tendremos que aprender a trabajar en equipo con el resto del profesorado” (A3G2); “en un futuro, tendremos que trabajar con otros maestros, y debemos saber trabajar con ellos, resolver problemas y ayudarnos entre nosotros” (A35G7); “ya sabemos que saber trabajar en grupo es algo importantísimo de cara a nuestras futuras profesiones” (A30G13). En este contexto, son varias alumnas destacan el componente de adaptación: “el trabajo cooperativo es muy importante en nuestra carrera; tendremos que trabajar en equipos que, en ocasiones, serán afines a nuestras ideas, y otras veces no tanto” (A13G1); “cuando trabajemos en un centro, o cuando vayamos de prácticas, tendremos que trabajar en grupo y saber adaptarnos a las características del resto de personas del grupo” (A22G6). Recordemos, en este punto, que se formaron dos tipos de agrupaciones, una de ellas creada desde fuera; un aspecto al respecto del cual se manifestaron las alumnas, vinculándolo con su futuro profesional: “me gustó mucho ir con compañeras con las que casi no había interactuado, ya que creo que es muy importante que exista una tolerancia entre compañeras, porque en nuestro futuro como maestras es un papel fundamental, tenemos que saber trabajar con diferentes personas” (A18G8); “está bien tener experiencias de este tipo, ya que en el futuro, si algún día entro en una escuela, me encontraré con profesionales desconocidos con los que tendré que interactuar y trabajar desde el primer día” (A49G10); “así tenemos la oportunidad de desarrollar competencias de grupo, ya que el día de mañana nos tocará trabajar con diferentes personas que no serán nuestras amigas ni las escogeremos, por tanto ayuda a prepararte en este sentido” (A6G4). Una alumna establece vínculos con la propia naturaleza de la asignatura: “la educación inclusiva es todo un mundo que abraza la inclusión de cualquier persona en el contexto y por tanto, reflexioné sobre este aspecto, y puedo decir que entendí la necesidad de que hubiera grupos formados por la profesora, donde hubiera interacción entre personas que no se conocían” (A20G11). Finalmente, alguna alumna establece una relación entre el método y la didáctica de sus futuras aulas: “en un aula de educación infantil y también en primaria se tendría que motivar más a los alumnos para que realizaran trabajos en grupo, exposiciones orales o asambleas. Esto hecho facilitaría mucho más la comprensión de los contenidos de clase a la vez que se establecen vínculos sociales y se aprende a trabajar cooperativamente” (A42G12). En este sentido, un aspecto importante respecto de la concepción que las alumnas tienen acerca del aprendizaje cooperativo hace referencia a sus posibilidades como método inclusivo, si bien

⁹⁶¹ Y no es la única en hacerlo, de hecho ninguna habla de aprendizaje cooperativo como el método didáctico que se está utilizando, sino como contenido de la asignatura.

sólo algunas alumnas dan cuenta del establecimiento de relaciones entre metodología y contenidos de la asignatura: “tiene especial importancia dentro de esta asignatura ya que todos los alumnos, independientemente de las características o necesidades o recursos que necesiten deben estar integrados dentro de un grupo y participar por igual” (A20G11); “el hecho de trabajar en equipo ya implica inclusión en sí mismo (...) este trabajo nos ha ayudado a reflexionar, a dudar, a cuestionarnos, a aprender a aprender, y lo hacemos en la diversidad, ya que somos muchas y muy diferentes” (A13G1); “creo que vale la pena que nosotras como futuras docentes nos acostumbremos a valorar las verdaderas prácticas de la escuela inclusiva, ya que cuando nos incorporemos al mundo laboral las desarrollaremos de manera natural (...) será nuestra forma habitual de trabajar” (A30G13).

En otro orden de cosas, ya hemos comentado que las alumnas no habían trabajado con anterioridad en el marco de método didáctico, y a este respecto algunas alumnas reflejaban en los inicios del curso sus primeras impresiones y expectativas. Algunas lo hacían a nivel general, como esta alumna, que señala que “en un principio me espanté un poco, porque vi que casi todos los trabajos eran en grupo y sabía que esto muchas veces implica problemas” (A35G7), una afirmación que da muestra de las experiencias que las alumnas pueden haber tenido en el pasado y de la forma como éstas parecen influir en, al menos, sus expectativas presentes. Otras, en cambio, daban cuenta de lo que esperaban de su grupo en particular: “tengo buenas expectativas sobre el grupo que hemos formado durante el semestre para la realización de los trabajos, con personas competentes y que sé que facilitarán la tarea” (A44G4); “tengo confianza en mis compañeras porque sé que son trabajadoras, que aportan ideas y que se involucran en el trabajo” (A8G9). Cabe destacar que estas dos afirmaciones provienen de alumnas cuya composición se realizó de modo no forzado y de forma rápida y natural. Por otra parte, encontramos expresiones más dubitativas: “no sé cómo se me dará trabajar con ellas, aunque siempre se me ha hecho un poco más agobiante trabajar en grupo, pero considero que también está bien que aprenda” (A12G12); “nunca había trabajado con ellas, no sabía cómo trabajaban, y estaba un poco a la expectativa para saber si nos pondríamos de acuerdo en lo que teníamos que hacer o si tendríamos problemas” (A33G14). Las dudas y la inseguridad iniciales son manifestadas por alumnas cuyos grupos no se formaron de forma tan espontánea, sino que, por así decirlo, se llevaron a cabo algunas negociaciones entre alumnas hasta alcanzar la formación final. Se da el caso de que estos grupos estaban asociados a clúster distintos: los grupos G4 y G9 estaban agrupados juntos (clúster de grupos con buen funcionamiento global) y los grupos G12 y G14 también estaban agrupados juntos, en un clúster distinto (clúster de grupos irregulares). Si bien nosotros categorizamos la forma como se compusieron los grupos desde la perspectiva de su carácter forzado o no forzado, quizá deberíamos tener en cuenta que la confianza percibida en el momento en que se forman podría jugar un papel más importante, por las expectativas que se generan o bien por el desconocimiento que existe entre las personas que lo forman.

Finalmente, cabe señalar que la composición de grupos creados por la propia docente se experimentó de modos diversos. Algunas lo vivieron como una oportunidad: “tengo que agradecer que se hicieran grupos distintos, porque me ha ayudado mucho. Creo que a partir de ahora intentaré variar un poco más los grupos de trabajo, porque es mejor trabajar con gente con la que sabes que compartes puntos de vista y gente con la que no. De esta manera

aprendes más cosas y es más interesante” (A19G2); “creo que será favorable cambiar de ambiente social a lo largo de la asignatura, ya que establecer un mismo grupo para todos los trabajos que debemos realizar puede cerrar o limitar las relaciones con el resto de compañeras” (A44G4), y para alguna incluso suponía un respiro, como es el caso de esta alumna, que tuvo muchas dificultades en su propio grupo cooperativo, y que mantiene que “muchas veces vale más trabajar con personas que no conoces, como por ejemplo con el grupo creado por la maestra, ya que tuvimos que respetar las opiniones de las demás y además, no sabíamos los puntos fuertes y débiles de estas personas” (A4G3). Esta afirmación rompe con la premisa de que el conocimiento mutuo y la confianza pueden constituir un valor en los grupos cooperativos, pues ella parecía necesitar en ese momento justo lo contrario.

En otros casos, ello fue percibido inicialmente desde una cierta desconfianza: “la verdad es que, en un primer momento, no pensé sentirme tan bien dentro del grupo” (A16G7); “pensaba que me sería mucho más difícil trabajar con las compañeras que no conocía, pero todo lo contrario, me ha gustado mucho la experiencia de trabajar con gente desconocida, además de que ha sido una forma diferente de ver otros puntos de vista” (A48G9); “cuando vi quienes eran mis compañeras tuve dudas respecto del funcionamiento, porque no conocía demasiado bien a las otras componentes del grupo pero al final trabajamos bien y rápido y creo que fue por la falta de confianza” (A32G10). Finalmente, otras no escondieron su disconformidad inicial: “la profesora hizo unos nuevos grupos de trabajo con gente que aún no conocíamos. En un principio esta idea no me gustó, ya que a mí me gusta mi grupo de trabajo pero luego vi que las compañeras que me había tocado también trabajan bien” (A29G6); “al principio no estaba muy convencida de la creación de estos grupos ya que no conocía a la mitad de las componentes⁹⁶² y tampoco sabía cuál era su forma de trabajar en equipo. Sin embargo, creo que fue algo positivo para todas el hecho de tener que adaptarte a diferentes situaciones tanto de aprendizaje como de trabajo” (A42G12).

Como puede observarse, tanto en las expectativas de los grupos creados por ellas como de los formados de forma externa, el grado de conocimiento mutuo y de confianza que mantengan con el resto de componentes juega un papel relativo, pues depende de la experiencia, personalidad o visión de cada alumna, si bien parece que la capacidad de trabajo y de implicación que demuestren las compañeras constituyen un valor.

“Para la realización de este trabajo, desempeñaré el rol de secretaria”: ¿siguen las alumnas las orientaciones para cooperar en el seno de los grupos?

Las orientaciones a las que nos referimos, además de haber sido trabajadas y comentadas con las alumnas, principalmente en los inicios del curso pero también durante todo el semestre, se concentraron en algunos documentos de ayuda, tal como hemos señalado en el procedimiento, con la finalidad de que las alumnas dispusieran de ellas en cualquier momento. La motivación principal tenía que ver sobre todo con la necesidad de que abandonaran determinadas prácticas e instauraran otras, en un intento por promover dinámicas de trabajo más participativas, comunicativas, coordinadas y cooperativas, algo que ya hemos visto resulta esencial promover.

⁹⁶² Recordemos que las alumnas de este grupo clase provenían de dos grupos distintos.

Un aspecto que, en este sentido, nos interesó analizar a lo largo del curso fue el uso de los materiales que se diseñaron para acompañar el proceso de cooperación en los grupos y promover, de algún modo, la interdependencia positiva así como la estructuración necesaria para la realización de las tareas cooperativas; recordemos que tales materiales se crearon con el fin de facilitar el seguimiento de los roles, la realización de las tareas, que perseguía un adecuado abordaje de la tarea, y la participación en el seno del grupo, que recogía recomendaciones enfocadas a promover una interacción de calidad. Una alumna sostiene que “empezar un trabajo en grupo, siguiendo un orden y unas pautas de realización del trabajo y un rol asignado, me pareció diferente, porque he hecho muchos trabajos en equipo pero nunca nos habíamos asignado un rol e intentar que se cumpliera tal cual, por lo tanto me hizo tomar más responsabilidad de mi papel, sí queríamos que el trabajo saliera bien” (A55G14).

Respecto de los diagramas de tareas, que incluían orientaciones tanto respecto de la realización de la tarea como de la interacción, las alumnas señalaron en la primera tutoría que este material les permitía trabajar de forma autónoma y resolver sus propias dudas, clarificar lo que debían hacer, equilibrar la asunción de responsabilidades, evitar la acomodación y los bloqueos, reducir la posibilidad de que alguien adopte actitudes de mando y recoger alguna sugerencia para la realización de las actividades. En general se señaló que los materiales eran accesibles, aunque dos grupos indicaron que alguna instrucción del primer trabajo generó confusión, y un grupo reconoció haberse confiado, creyendo que no necesitaba los diagramas. Sin embargo, cabe matizar que respecto de los diagramas, en sus portafolios las alumnas no especifican a qué parte de las instrucciones se refieren, aunque en la mayor parte de los casos se puede deducir que se refieren a las del propio trabajo más que a las referidas a la cooperación; tres alumnas, por ejemplo, señalan que “nos ayuda mucho tener el guión del trabajo porque además de las pequeñas dudas que nos puedan surgir, nos explica de manera clara lo que debemos realizar” (A34G4); “nos han dado unas pautas para hacer el trabajo, cosa que me gusta, ya que así sabes cómo hacer correctamente el trabajo y puedes seguir un guión y no vamos tan perdidas” (A46G7); “como el trabajo está muy pautado, no tuvimos ningún problema a la hora de realizarlo. Espero que cada vez nos sintamos más seguras y con más confianza para poder aportar nuestras impresiones” (A6G4).

Por otra parte, aunque no podemos asegurar que la ayuda proporcionada tuviera su origen en el seguimiento de las recomendaciones para el establecimiento de una interacción de calidad, algunas alumnas se refieren a su importancia: “la ayuda de las compañeras me ha dado mucha seguridad y ganas de trabajar” (A48G9). En todo caso, el documento generó algunas dificultades, la mayoría de las cuales eran resueltas en las mismas sesiones de trabajo. Una alumna señala, a este respecto, que “nos ha pasado lo mismo de siempre, primero nos cuesta entender las pautas que debemos seguir para hacer el trabajo. Pero una vez las releímos creo que conseguimos hacer el trabajo correctamente” (A16G7). En todo caso, orientó a las alumnas cuando se encontraban perdidas: “hemos querido empezar por la cuarta parte del trabajo (se refieren al cuarto paso del diagrama), y por tanto, ya hemos empezado con dificultades, hemos tenido que volver a empezar por el principio y entender lo que tenemos que hacer realmente” (A8G9); “tengo que decir que las pautas que la profesora nos da ayudan mucho, y sin ellas no sería capaz de saber qué debo hacer” (A36G3); quizá en

este caso debemos plantearnos hasta qué punto podemos estar generando una dependencia excesiva o bien una percepción equivocada de las capacidades de las alumnas.

El establecimiento de los roles fue uno de los recursos utilizados para promover la interdependencia positiva en el seno de los grupos, además de la citada guía para promover la participación y la cooperación en cada una de las tareas cooperativas. Una alumna sostiene que “es una manera de repartirte las pequeñas tareas que a veces pasan desapercibidas, así nos podemos repartir la responsabilidad de manera equilibrada” (A6G4).

Por un lado, algunas alumnas dan muestra de sus expectativas al respecto de los roles, algo que podría contribuir a explicar las dificultades que existieron en su asunción: “sinceramente, el primer día que hablamos sobre los roles y que dentro de nuestro grupo deberíamos ir rotándonos no me hizo mucha gracia, todos nos sentimos mucho más cómodos y seguros en los roles en los que estamos acostumbrados a trabajar” (A47G8). Éste y otros aspectos podrían haber influido en la asunción de los roles: de las diversas tutorías y de los portafolios de las alumnas sabemos que cuatro grupos de los trece que asistieron a la primera tutoría (G2, G6, G8 y G13) inicialmente ignoraron la pauta de seguimiento de roles (los introdujeron más adelante), el resto, los asumieron desde el primer momento, si bien cinco grupos (G1, G3⁹⁶³, G4, G9, y G12) manifestaron dificultades para ejercerlos y cuatro grupos parecieron no tener dificultades con su seguimiento (G5, G7, G11 y G14⁹⁶⁴). Respecto de los grupos que no siguieron los roles, dos grupos (G2 y G8) manifestaron que el hecho de haber trabajado juntas con anterioridad hacía innecesario el seguimiento de los roles, puesto que se conocían mucho y no habían sentido la necesidad de verse reguladas de este modo: “en nuestro grupo no hemos trabajado mucho el tema de los roles, porque pensamos que cada una tiene sus cosas buenas y no necesitamos que haya una persona que cambie de rol cada vez, porque nos compenetramos bien entre nosotras” (A43G2). Sin embargo, parece ser que no todas las componentes del grupo parecían estar de acuerdo con ello; una alumna del grupo G2 que no había trabajado antes con sus compañeras mostró en el portafolio su disconformidad con esta forma de proceder (ignorar las recomendaciones y pautas de este tipo por parte del resto).

Otro grupo (G13) simplemente no los tuvo en cuenta en un primer momento, al pensar inicialmente que debían invertir más tiempo, no valorándolos como una ayuda sino más bien como un posible obstáculo; una alumna de este grupo afirma que “ejercer un rol en el grupo no es sencillo, porque te das cuenta que si ejerces ese rol puede haber consecuencias. Es decir, nadie quiere decir frases como ‘a ver, tú, que no has dicho nada, ¿qué piensas?’, o ‘creo que no estás haciendo nada, que no colaboras demasiado en el trabajo’ Sabes que si dices estas frases lo único que conseguirás es crear malestar en el grupo y provocar una

⁹⁶³ Pese a que esta información proviene de las propias alumnas (primera tutoría) y a que alguna de las componentes de este grupo se refiere en su portafolio al ejercicio de los roles, también nos encontramos con que una alumna de esta formación señala que “mi rol en el grupo no lo seguí demasiado porque no estaba acostumbrada a tener un rol específico en la realización de trabajos. Mis compañeras tampoco lo siguieron porque estaban en la misma situación que yo” (A23G3). Una posible explicación a este fenómeno podría ser que el grupo afirma que ejerce los roles por deseabilidad social y comienza su ejercicio más adelante (el momento en que las afirmaciones de las distintas componentes del grupo se realizan corresponden a diferentes momentos del curso).

⁹⁶⁴ En el momento de realizar el segundo trabajo, sin embargo, una alumna de este grupo señala que “no hemos trabajado los roles, ni las pautas de organización, planificación, etc.” (A55G14).

discusión. Por eso creo que no seguimos los roles”⁹⁶⁵ (A30G13). En todo caso, puede deducirse una clara necesidad de trabajar las habilidades para ejercer un determinado rol.

Las dificultades experimentadas por las alumnas tuvieron diverso color, y en más de una ocasión se habló de ello en los portafolios. Por un lado, parecía existir una cierta confusión entre roles: “en nuestro grupo pasó una cosa algo extraña, es decir, ninguna de las componentes desarrolló el rol que le correspondía de la mejor manera; a veces la que tenía el rol de portavoz hacía la tarea de la orientadora y la secretaria a veces hacía dos roles al mismo tiempo” (A54G13); “cada una intenta realizar las funciones de su rol, pero aún a veces hacemos funciones que no nos corresponden” (A48G9); “me cuesta centrarme sólo en las funciones de un único rol” (A1G1). En todo caso, parece ser que algunas alumnas percibieron una cierta evolución al respecto: “hemos notado una diferencia desde el principio, que casi siempre llegábamos a intercambiar nuestros roles, a ahora, que cada una tiene más asumido cuál es su rol” (A35G7).

Por otro lado, cabe señalar que las alumnas reconocieron que existía una notoria falta de costumbre y de experiencia: “me he dado cuenta de que siempre trabajamos de una forma concreta, y aunque establecer roles nos supone un reto, creo que hay momentos en que no los llegamos a cumplir, pero porque estamos tan metidas en el trabajo que no nos centramos en los roles y como que los dejamos de lado, por decirlo de alguna manera” (A3G2); “lo más difícil de trabajar con roles es que cada una se centre en su papel y deje hacer al resto” (A26G6); “algunas de las dificultades que tuvimos al principio fueron que ninguna de las componentes sabíamos cómo afrontar nuestro rol” (A52G12).

Asimismo, algunas alumnas parecían no estar de acuerdo con el cambio en el rol que tradicionalmente desempeñan en un grupo: “el ejercicio del rol en un principio no lo teníamos en cuenta, porque siempre había una en el grupo a la que le gustaba más ser la que organizaba el trabajo, otra ser la secretaria, una era siempre la portavoz,...hasta que nos dimos cuenta de que era importante pasar por todos los roles, y fue un aspecto que nos ayudó mucho” (A35G7).

Finalmente, mientras algunas exponían las dificultades para ejercer el rol, como es el caso de esta alumna, quien afirma que “lo más difícil fue orientar el trabajo y al grupo porque me doy cuenta de que me cuesta hacerlo” (A2G1), otras hacían gala del uso de las estrategias implícitas en el ejercicio de su rol, señalando que “hemos empezado a trabajar con los roles. Yo he pedido ser la organizadora/secretaria y me he implicado mucho enseguida, calendarizando las tareas y tomando notas” (A1G1).

En clara vinculación con todo lo expuesto, encontramos afirmaciones que informan acerca de la incomprensión del sentido y de la funcionalidad de los roles: “todo el grupo hemos participado de la misma manera y por tanto no teníamos un rol establecido” (A19G2); “esta vez los roles de cada una no se han respetado tanto, ya que cada una va aportando sus ideas, porque estábamos un poco bloqueadas” (A19G2); “nos hemos dividido los roles para la realización de la unidad didáctica, pero aún así, todas realizamos el trabajo en conjunto, exponiendo nuestra opinión y compartiendo nuestros conocimientos” (A5G2); “desde un primer momento en el grupo creado por nosotras tuvimos problemas, ya que no nos poníamos de acuerdo en las opiniones a la hora de realizar las actividades. Creo que fue un

⁹⁶⁵ Las comillas son de la alumna.

momento en el que las personas de un determinado rol asignado por la maestra asumieron todos los roles, quedando el resto anulados” (A4G3). Las alumnas parecen confundir el ejercicio del rol con la participación en la tarea cooperativa; por ejemplo, en una de las sesiones de trabajo en clase, un grupo manifestó la duda de si las portavoces debían intervenir en el trabajo sólo cuando lo había hecho el resto y, de este modo, guardarse sus ideas, opiniones o propuestas para el final.

De otra parte, algunas alumnas destacan el componente de ayuda que proporcionan los roles: “es la primera vez que me decían qué rol adoptar en una actividad y la verdad es que ha sido una experiencia divertida, ya que te ayuda en la distribución del grupo; nos hemos adaptado perfectamente a los roles y si en algún momento estábamos despistadas, entre nosotras nos ayudábamos” (A45G5); “nos distribuimos los roles, cosa que no había hecho antes, y lo encontré interesante, para hacer un buen trabajo cooperativo, para saber tener y asumir tareas y funciones” (A50G11); “aún no estamos muy acostumbradas, aunque creo que asignar roles a la larga puede ser beneficioso para todas” (A25G7).

En otro orden de cosas, debemos señalar que el ejercicio del rol ha guiado la adopción de ciertas estrategias (nótese que la alumna habla de objetivos): “para la realización de este trabajo desempeñaré la función de secretaria, lo que nos irá bien para organizarnos fuera del aula. Tengo en mente algunos objetivos, como el diseño de un horario que iremos guardando, para plasmar de forma conjunta y visual los días que estableceremos para trabajar” (A44G4).

En todo caso, el documento en el que se presentaban las funciones de cada rol permitió a las alumnas clarificar aquello que debían hacer, aunque como hemos señalado, en algunos grupos no se siguieron, o bien se hallaron dificultades para asumirlos. Dos alumnas señalan una función importante de este material: “volvimos a caer en el mismo error, es decir, que todo el mundo dice y hace a la vez, es curioso porque en más de una ocasión tuvimos que mirar la hoja de los roles para intentar hacerlo de manera correcta” (A55G14); “en este trabajo seré orientadora. En un primer momento creo que deberé intentar hacer participar a todos los integrantes del grupo de forma equitativa, como también intentar coordinar las ideas, aunque me volveré a mirar el documento donde se detallan mejor las funciones para abordar este rol de la mejor manera posible” (A6G4); “hemos variado los roles y en esta ocasión seré la portavoz; he repasado las características y tareas asociadas a este rol para llevar a cabo esta función de la mejor manera posible” (A6G4). Alguna alumna no sólo da cuenta del uso de los documentos sino de los beneficios de ejercer roles en el grupo: “seguíamos el guión de roles en los grupos cooperativos. Y puedo decir que, desde que trabajamos así, el trabajo es más fácil de llevar porque cada una asume sus funciones, compartimos el trabajo con la participación de todas, nos apoyamos y contribuimos a nuestro proceso de aprendizaje” (A15G3). Por otra parte, algunas alumnas informan de forma indirecta de un escaso uso de este documento de apoyo: “cada una de las componentes del grupo tenía un rol que ha respetado, pero la verdad es que confundimos los papeles de cada una porque no teníamos claras cuáles eran las tareas que debíamos hacer” (A3G2); “en mi caso tengo que decir que no he interiorizado muy bien mi rol, es decir, no seguía las pautas proporcionadas” (A30G13).

Un papel que parece haber ejercido el documento en el que se describen los roles es el de dar visibilidad a las funciones que les corresponden, algo que sin duda nos interesaba; sin embargo, al mismo tiempo eso favorecía la anticipación de determinados miedos y

dificultades para su ejercicio: “creo que el más me costará será el de portavoz, parece que tiene que resaltar más y siempre he preferido pasar desapercibida” (A12G12); “mi principal problema era el rol de portavoz. No me gusta hablar delante de la clase, lo paso bastante mal, me pongo nerviosa y me tiemblan las manos y la voz. No me gusta esa sensación en absoluto y me molesta terriblemente. De todos modos, aun así he comprendido que es importante saber los diferentes roles que existen y la necesidad de realizar cada uno de ellos. No siempre se puede ser portavoz, o secretario... por lo que debemos practicar los diferentes roles que existen para poder así en el futuro y en la actualidad llevarlos a cabo de la manera más natural y correcta posible”⁹⁶⁶ (A47G8).

Respecto de las explicaciones que podrían permitirnos entender qué condiciones favorecieron la adopción de los roles, además de la aceptación de la propuesta misma, nos encontramos con el reconocimiento, por parte de las alumnas, de que sus características parecen contribuir a su asunción y ejercicio, algo que las alumnas destacaron a lo largo de las tutorías así como en sus portafolios. En este sentido, una alumna señala que “con este rol no tuve ningún problema, ya que las funciones que debía realizar iban con mi personalidad” (A38G5); “estoy capacitada para asumir este rol, ya que mi redacción no es mala y soy capaz de anotar todo lo que se dice y se hace en las sesiones de trabajo” (A16G7); “el hecho de ser ordenada... así llevaré bien organizado todo el material que se necesite” (A10G12). Por otra parte, algunas alumnas comentan que una vez habían ejercido todos los roles le resultaba más fácil anticipar lo que debían hacer y cómo, puesto que disponían de un mejor conocimiento de las funciones así como de la forma como las habían desarrollado. Finalmente, algunas alumnas señalan que los roles los asumen cuando realizan actividades individualmente, por lo que no percibían especiales dificultades en su ejercicio en el seno de un grupo.

Como hemos visto, el ejercicio de los roles se vincula con diversas dimensiones. En resumidas cuentas, las alumnas señalan que les cuesta romper con tendencias previas (estar acostumbradas a asumir ciertos papeles en el grupo), lo que les genera cierta incomodidad o la necesidad de estar pendientes de no pisar el rol de las demás, o bien manifiestan no poder evitarlo u olvidar las responsabilidades ligadas al rol (por falta de costumbre y de experiencia previa), desconocer los roles en sentido formal, no comprender el sentido o función de algún rol, no saber exactamente cómo llevar a cabo las funciones del rol (conductas necesarias), y dificultades para ejercer un rol que no casara con su personalidad o sus habilidades.

La primera de las tutorías realizadas pretendía ayudar a las alumnas en este sentido, y por ello se habló de las dificultades concretas relacionadas con cada uno de los roles⁹⁶⁷. Así, al respecto de una de las funciones del rol de secretaria ciertamente hubo alguna confusión: la función ‘toma notas de las ideas iniciales para el afrontamiento de la tarea’ fue interpretada de un modo tal que la redacción formal de la tarea parecía corresponder exclusivamente a las secretarías. Las funciones relacionadas con la organización (‘anota las tareas pendientes y

⁹⁶⁶ Lo más curioso de esta afirmación es que proviene de una alumna que participaba con regularidad en clase por iniciativa propia.

⁹⁶⁷ Cabe señalar que hasta ese momento, ninguna alumna había manifestado dificultades para la asunción de los roles. Este hecho es llamativo puesto que los grupos cooperativos, sobre todo en la primera mitad del semestre, trabajaban íntegramente en las sesiones de clase, pero es coherente con la falta de costumbre general de las alumnas de no solicitar ayuda en lo referente a cuestiones que no sean puramente académicas.

contribuye a calendarizar su realización') y el control ('maneja el cumplimiento de los requisitos formales de la tarea') fueron las menos ejercitadas, pues algunas alumnas se vieron con la dificultad de asumir tales funciones por falta de costumbre o por desconocimiento de estrategias. Otras dificultades ligadas al rol de las secretarías fueron la organización de los materiales y de los apuntes, tomar nota con agilidad y/o cuando se generan muchas y diversas ideas en el seno del grupo, coordinar los horarios cuando no se ponen facilidades, no disponer de estrategias para una organización eficaz, compaginar la redacción y la escritura con la propia participación (aportar ideas), y tomar la iniciativa para organizar al grupo por timidez o falta de confianza.

En relación con el rol de orientadora se produjeron opiniones más dispares; por ejemplo, algunas alumnas señalaban que no creían que fuera posible delegarlo en una sola persona porque eso cerraba oportunidades al resto de componentes de asumir esas funciones, que quizá podrían desempeñar adecuadamente; para otras existía la posibilidad de que quien ejercitara el rol no fuera la más preparada para asumir esa función así como que temían limitar al resto en cuanto a aquello que podían aportar, en cambio otras consideraron que no fue necesario utilizarlo, y finalmente para otras no hubo dificultades en su desempeño, por lo que les ayudó a centrar la actividad, si bien cabe decir que dentro de este grupo de alumnas, algunas señalaron que algunas de las funciones más propias del comienzo de la actividad (leer instrucciones, analizar las demandas) fueron más tenidas en cuenta que las funciones propias del desarrollo de la misma (asegurar la comprensión). Las orientadoras manifestaron asimismo que en algún caso la no comprensión de las pautas, las instrucciones o la finalidad del trabajo dificultaba el ejercicio del rol así como la falta de preparación o experiencia en este rol, no dominar el contenido al que se vincula la tarea, y falta de habilidades comunicativas necesarias para proporcionar explicaciones o aclarar conceptos.

Finalmente, respecto de las dificultades ligadas a las portavoces, en casi todos los grupos una parte importante del ejercicio de este rol quedó diluido entre las componentes, excepto alguna función concreta como la de comunicar las dudas, que solamente ejercía la portavoz, si bien les resultaba más sencillo cuando la alumna suele adoptar este rol de forma habitual. Respecto de otro tipo de dificultades ligadas a las portavoces se señalaron las vinculadas con la necesidad de comunicarse con adecuación, encontrar los puntos en común de las diferentes aportaciones, intervenir o moderar cuando no se conoce mucho a las personas, promover la participación de todas haciendo uso de estrategias adecuadas, y las derivadas de la falta de confianza, timidez o introversión.

En clara conexión con este aspecto, debemos decir que con el fin de facilitar la comprensión del papel de los roles en los procesos de cooperación, a las alumnas se las invitó en una de las tutorías a reflexionar al respecto de sus beneficios. Por un lado, las alumnas realizaron reflexiones generales, vinculadas al hecho de asumir roles, y en este sentido se señaló que equilibran la participación, predisponen a compartir, evitan los desequilibrios, frenan a algunas alumnas y dinamizan a otras (visto positivamente en ambos casos), proporcionan orden en el momento de realizar las tareas, comprometen a tener que hacer algo y por tanto mejoran el clima de trabajo, permiten trabajar habilidades diferentes, así como experimentar con tareas y funciones diversas, posibilitan asumir responsabilidades y compromisos y, finalmente, conllevan una mayor productividad del grupo. Por otro lado, en

una de las tutorías las alumnas comentaron el peligro de que las funciones ligadas a un rol sean asignadas a una persona que no tiene el perfil necesario para adoptarlo con garantías.

Respecto de los beneficios específicos, las secretarias señalan que organiza el trabajo, fundamentalmente; las orientadoras veían el beneficio de que mejora la competencia respecto de la asignatura; las portavoces consideran que este rol organiza a las componentes, asegura que alguien adopta iniciativa en el grupo y obliga a la participación de todas, además de que quienes no lo ejercen, comprenden la importancia de dar paso y respetar a quien organiza la participación.

Con el mismo objetivo, las alumnas fueron preguntadas en alguna ocasión respecto de las habilidades que están ligadas a cada rol, un aspecto que nos interesaba puesto que de su análisis se pueden extraer conclusiones tanto para la definición de las funciones como para la asignación de los mismos, de hecho, en la misma tutoría se abordó la manera de abordar algunas funciones. Un grupo de alumnas llegó a la conclusión de que todos los roles llevan implícito el autoconocimiento, un aspecto respecto del cual sus compañeras de tutoría estuvieron de acuerdo. En este sentido, una alumna afirma en su portafolio que “me ha tocado el rol de supervisar un poco lo que vamos haciendo, y creo que se me puede dar bien, ya que me gusta ver si las cosas se hacen bien o no, intentar hacer que se hagan lo mejor posible, dentro de lo que nosotras podamos” (A12G12). Para las secretarias, resulta esencial la capacidad de iniciativa así como de organización, anticipación y secuenciación, la atención a los detalles, la responsabilidad, la necesidad estar atenta a lo que se hace en todo momento y manejar distintos recursos (agenda, materiales, etc.), la habilidad para tomar notas y redactar y, finalmente, la escucha (ésta fue, de hecho, la habilidad respecto de la que hubo más acuerdo entre los grupos distintos de tutoría). Para las orientadoras, es necesaria la atención al proceso de comprensión del resto, la comprensión propia y la expresión oral vinculada con los contenidos, la clarificación de conceptos, realizarse preguntas, la iniciativa y, de algún modo, las habilidades para motivar a las demás. Para las portavoces, la expresión oral, la moderación de las intervenciones, el compromiso constante con las demás y las habilidades sociales fueron las habilidades más representativas. Es curioso porque en dos tutorías diferentes, una portavoz y una secretaria comentaron que el rol se ajustaba tanto a ellas, que no sintieron que mejoraran habilidad alguna (es decir, interpretan por un lado que ya han conseguido el máximo desarrollo que podrían lograr y por otro lado, asumen de algún modo que esas habilidades ya las poseían).

En otro orden de cosas, en la segunda de las tutorías las alumnas fueron preguntadas por el modo como podría mejorarse el ejercicio de los roles. Las alumnas realizaron diversas propuestas, que han sido categorizadas en dos grupos principales: las referidas a roles específicos y las referidas a la asunción de roles en general. Cabe destacar que algunas alumnas propusieron una mejora del conocimiento de las compañeras así como un incremento de la confianza como requisitos previos. Por un lado, respecto de propuestas de corte más general, las alumnas proponen concienciarse de su papel e importancia; comprometerse a asumir los roles; evitar acomodarse a la idea de poder ejercer un solo rol, asumiendo los diferentes roles para ganar seguridad y mejorar las habilidades aunque al principio no se ejecuten de forma correcta, si bien otras proponen ejercer el mismo rol durante un tiempo para mejorar las habilidades requeridas; delimitar los roles de cada una cuando se pisan; mejorar la comunicación sobre el funcionamiento y el ejercicio de los roles

(evaluación); prepararse las funciones del rol previamente (anticipar qué hacer, cómo,...); negociar y concretar, en el contexto del grupo, las funciones de los roles para que se ajusten a lo que se necesita; anticiparse y prever posibles dificultades antes de iniciar las tareas e incrementar la conciencia de dificultad en la asunción del rol (autoconocimiento).

Al respecto de los roles específicos, para las secretarías se propone usar recursos de organización (calendarios), adquirir y utilizar estrategias para mejorar la toma de apuntes (por ejemplo, solo palabras o ideas clave) y organizar las intervenciones para no perderse; para las portavoces se propone superar la vergüenza y eliminar los miedos a lo que pensarán los demás, seguir un orden en las participaciones, mejorar las habilidades comunicativas (en concreto tener en cuenta qué hay que decir y cómo organizarlo) y prever posibles preguntas para promover la participación y la comunicación en el grupo; y finalmente para las orientadoras se propone asegurarse de la comprensión de contenidos o instrucciones antes de iniciar cualquier actividad y preguntar las dudas acerca de las instrucciones, pautas o contenidos. De todas maneras, nos llama la atención que algunas alumnas entiendan que la práctica, por sí misma, o la implicación, sin más detalles, son suficientes (por ejemplo, A2G1, A13G1 o A36G3); en concreto, una alumna afirma que “cuanto más trabaje más me expondré o más veces me encontraré en esta situación, cada vez me costará menos” (A13G1).

Finalmente y al respecto de las pautas que se les dio a las alumnas, se insistió a principio de curso que los procesos de cooperación enfatizan la implicación y participación de los miembros en todas las fases del trabajo (más en nuestro caso, en que el método no suponía la división del trabajo), cabe señalar que algunas alumnas recurrieron a la división de tareas, tal como ellas mismas manifiestan: “nuestra intención era quedar un día para juntar las actividades que habíamos hecho cada una (...) ninguna llevábamos las actividades bien redactadas. Algunos miembros del grupo apenas habían descrito la actividad. Dijeron que lo volverían a hacer y que lo mandarían por correo para poder juntarlas. Pero esto tendrá que ser ya en vacaciones” (A12G12). Tal práctica ha sido vista desde distintas ópticas; una alumna señala que “hemos observado que repartiéndonos las tareas le damos una mejora al grupo en el sentido que se pierde menos el tiempo y considero que rendimos mejor de esta manera. Al estar juntas haciendo el trabajo todas al mismo tiempo nos estancábamos mucho, ya sea por el estado de ánimo o por cualquier cosa, en cambio, haciendo cada una de nosotras una tarea estábamos más activas e inspiradas” (A45G5), mientras que otra alumna reconoce que “cuando nos tenemos que repartir el trabajo, para acelerar un poco el ritmo no funciona muy bien del todo” (A12G12); “para un futuro deberíamos hacerlo todo juntas, esto de dividir el trabajo no ayuda demasiado porque si tienes dudas no puedes pedir la ayuda a una compañera y después cuando se junta todo el trabajo no se ajusta y no hay concordancia” (A26G6). En estos casos no sabemos si esa división tenía lugar después de haberse realizado una puesta en común inicial en la que se hubieran definido criterios o parámetros de forma conjunta y se trataba de una cuestión instrumental o bien la división se producía desde el momento del mismo diseño de la tarea.

“Tengo la sensación de ser el motor que debe empujar el grupo”: ¿qué aspectos pueden haber limitado la cooperación en el seno de los grupos⁹⁶⁸?

La importancia de esta cuestión radica sin duda en su influencia sobre el proceso de cooperación, que podría devenir tortuoso en las relaciones y el clima, e inoperativo en la resolución de las tareas; en definitiva, poco funcional para el conjunto de los objetivos educativos. La aparición de dificultades⁹⁶⁹ vinculadas a los procesos de cooperación ocupa un lugar importante en los portafolios de las alumnas, siendo diversos los factores que las originan y siendo distintas también la duración de los conflictos y las consecuencias de los mismos. En ocasiones, las dificultades son experimentadas por una alumna del grupo o por una parte del mismo; en otros casos, las dificultades parecen afectar a todo el grupo y, en este sentido, además ser más constantes. En cualquier caso, esto es, en sí mismo, un dato relevante, puesto que hay alumnas en cuyo grupo se han producido dificultades que parecían afectar al conjunto y que, sin embargo, no han hablado de ello.

Respecto del primer tipo de dificultades, es decir, las que se experimentaban en primera persona, nos hemos encontrado con ciertos miedos, como en el caso de esta alumna, quien señala que “hoy no he dicho todo lo que pensaba, y me gustaría decirlo, pero pienso que quizá estropee el clima que hay en el grupo” (A21G1). Para otras muchas, es una cuestión de falta confianza, inseguridad o timidez: “sólo conocía a una componente del grupo” (A39G10); “no es que no quiera empezar sino que a veces considero más adecuado lo que dirán las demás y me cohibo” (A21G1); “teniendo en cuenta que no nos conocíamos entre nosotras o sí, pero poco, la dificultad que he tenido es que no he aportado demasiado en este trabajo debido a mi dificultad para hablar con gente a la que casi no conozco” (A56G14); “soy una persona que a veces tengo un poco de vergüenza, y si las otras personas no dan un paso me cierro y no apporto todo lo que podría aportar, pero no he tenido problema con el grupo creado por la docente, al contrario, he trabajado muy bien (...) me he sentido a gusto y arropada” (A48G9); “al principio de la actividad me sentía un poco incómoda porque no tenía confianza con ninguna de las componentes del grupo, me ayudó bastante a participar en la realización de la actividad el hecho de que al principio separásemos el grupo en parejas, ya que así pude abrirme con más facilidad” (A39G10); “he pensado que puede que sea yo quien en un primer momento esté cohibida, pero una vez que me dan confianza, los resultados son más satisfactorios” (A10G12); “no me atrajo mucho esta actividad porque el grupo de trabajo que me tocó no lo conocía y no me sentía del todo cómoda” (A29G6).

Para otras alumnas, las dificultades se vinculan al exceso de peso que sienten que llevan en el seno de su grupo, como es el caso de estas dos alumnas: “tanto si me toca redactar el trabajo como si no, me ofrezco a revisar la estructura, la sintaxis y la ortografía, porque normalmente se da alguna carencia de este tipo. Entonces me paso mucho tiempo cambiando frases y estructuras que faciliten la comprensión del trabajo” (A14G9); “tengo la

⁹⁶⁸ Si bien el reconocimiento y el análisis de las dificultades formaría parte del procesamiento del grupo, hemos querido realizar este análisis de forma separada con el fin de poder atender con mayor detalle a esta cuestión.

⁹⁶⁹ Como dato curioso, únicamente hemos hallado un portafolio en el que no aparezca la palabra dificultad (el de la alumna A5G14), en ninguno de los usos que se aprecian en el resto de portafolios. En el otro extremo, encontramos un portafolio (el de la alumna A12G12) en el que dicha palabra aparece 83 veces (usos diversos).

sensación de ser el motor que debe empujar al grupo, siempre tengo que tomar la iniciativa, he intentado incluso no hacerlo, pero entonces la tarea no avanza. Tengo la sensación, también, de que esto provoca la acomodación de algunas personas, porque saben que el trabajo saldrá a costa de las demás. Es injusto, aunque estoy acostumbrada” (A1G1). En relación con este factor, pero desde otra perspectiva, algunas alumnas reflejan la insatisfacción respecto de su papel en el grupo: “parece que nuestro trabajo en grupo no va muy bien; a veces pienso que soy la única que adopta un papel activo, parece que quieren dejarlo todo para el último momento. Creo que mis compañeras se conocen desde hace mucho tiempo y eso no es malo si se toman en serio el trabajo, y como yo soy la ‘nueva’, y me gusta hacer las cosas cuanto antes mejor, siento que voy retrasada en esta asignatura”⁹⁷⁰ (A5G2). Este es también el caso de esta otra alumna, para la que el problema parece localizarse en el hecho de que no comparte la misma visión que el resto acerca de lo que sería un trabajo bien hecho: “yo quiero llegar a un punto mayor del que estamos consiguiendo, y puede que esté pidiendo demasiado, pero si lo hago es porque creo que podemos llegar” (A10G12). En otras ocasiones, las dificultades están en que sienten que no se las tienen en cuenta: “muchas veces no me hacen caso cuando quiero compartir alguna cosa” (A5G2); “en este grupo se podría decir que siempre ha habido una portavoz claramente, y no era yo; a veces me sentía bien y cómoda pero a veces no podía participar demasiado, no sé si porque yo era muy lenta en pensar o porque no les importaba mi opinión” (A32G10).

Como hemos visto, las dificultades expuestas hasta ahora están expresadas en primera persona o bien se plantean desde la perspectiva de un único miembro del grupo; por el contrario, otras dificultades parecían verse más en los demás que en una misma. Es el caso de las quejas relativas a la falta de implicación de uno o varios componentes del grupo, de la que hablan varias alumnas: “la dificultad que tuvimos fue que faltaron dos componentes del grupo y no pudimos avanzar; me molestó que no viniesen porque sabían que íbamos a continuar trabajando” (A32G10); “no hay la misma implicación por parte de todas las compañeras debido a las distracciones; yo he intentado que no pasara diciendo: dejad el móvil, estamos trabajando. Justo después de decirlo prestaban atención, pero poco después la situación se repetía. Por tanto, es un tema que no se ha solucionado y que deberíamos resolver” (A53G13); “muchas veces es difícil que todos los miembros del grupo puedan quedar los mismos días y a las mismas horas; eso hace que se posponga el trabajo hasta que se encuentre un día que vaya bien a todo el mundo, pero no siempre se puede esperar, y más con tanto trabajo acumulado. Por eso, nos encontramos con que una del grupo se tiene que encargar sola de empezarlo, ya que si nadie lo empieza, no está para el día de la entrega” (A14G9).

Alguna alumna realizó de forma individual alguna consulta respecto del funcionamiento de su grupo y, en un momento dado, al finalizar el curso, señalaba lo siguiente: “más adelante hablé de ello, algunas me dieron la razón, pero todo ha continuado igual, y otras pensaron que eso era excederse⁹⁷¹, mira tú las prioridades de cada una otra vez. Pero no pasa nada,

⁹⁷⁰ Las comillas son de la alumna.

⁹⁷¹ Esta alumna deseaba perfeccionar las tareas y revisarlas en profundidad antes de su entrega, sin embargo solía ser ella sola quien acababa asumiendo la revisión y mejora de estos detalles.

porque como he dicho antes, me ha ayudado a crecer de manera personal en este aspecto. Yo he dado el paso que me costaba dar⁹⁷² y creo que eso es lo que cuenta” (A14G9).

En algunos casos las dificultades no parecen sino más sutiles o bien las buenas dinámicas son aparentes o poco sólidas: “como grupo puedo decir que caímos de la montaña. Estábamos muy bien, había mucha predisposición por parte de todas, pero empezamos a perder calidad como grupo, necesitamos más comunicación entre nosotras” (A32G10). Asimismo, la falta de confianza y/o conocimiento mutuo se produjeron también a nivel de grupo cooperativo: “entre nosotras no nos quitamos la vergüenza y el miedo de que funcionase el grupo hasta la tercera o cuarta vez que nos vimos” (A37G10).

Como es natural, algunas de las dificultades tenían su repercusión en las propias componentes del grupo: “sinceramente, es bastante cansado y angustioso, y más cuando ya lo has dicho algunas veces, te dan la razón, pero todo sigue igual” (A14G9); “trabajar en grupo, no me gusta mucho por cosas así, no me gusta depender de nadie ni que dependan de mí. Prefiero ir más a mi ritmo...pero cuando tengo que realizar un trabajo en grupo, doy prioridad a este trabajo, ya que más de una persona depende de la parte del trabajo que haga, es algo que nos afecta a todas. Primero hago el trabajo en grupo y después ya sacaré tiempo y me organizaré como sea para acabar mis tareas. El ser así no sé si puede ser bueno o malo para mí, porque si los demás miembros del grupo no dan prioridad a las tareas del grupo, es cuando me pongo nerviosa. Espero poder llevar bien todos los trabajos en grupo que haga este año y los años siguientes” (A12G12); “el hecho de que ‘X’ presente una actitud pasiva hace que la resta nos incomodemos; al menos yo no trabajo a gusto” (A15G3).

Algunas dificultades sobrevienen cuando se alteran algunas circunstancias vitales, como en este caso, en que una de las componentes debe comenzar a trabajar; una compañera de su grupo señala que “encima de que no coincidimos en ninguna otra asignatura, espero que nos podamos coordinar bien entre todas. Que sepamos trabajar a pesar de este imprevisto que ha surgido, saber superar las dificultades. Pero por lo visto sólo podremos quedar los domingos” (A12G12). En algún caso, no disponemos de demasiada información (de hecho, respecto de este asunto, esto es lo único que supimos a lo largo de todo el curso) pero intuimos que se podría tratar de algo importante para las componentes del grupo: “el objetivo que tenemos es resolver el problema que tenemos con alguna componente del grupo” (A53G13).

También se dieron algunos problemas de carácter personal (enfrentamientos directos, acusaciones y reproches no gestionados de manera adecuada, que solían concentrarse en un miembro del grupo, que quedaba expuesto de algún modo frente al resto), en los grupos G3 y G6, en los que se vivieron momentos de tensión: “la relación con la compañera es cordial para sacar adelante los trabajos pero de cada vez se nota un distanciamiento por parte de ella hacia el resto del grupo” (A23G3). Una de las alumnas del grupo G6 expone la situación de su grupo, a mitad de curso aproximadamente: “al principio de curso, al hacer los grupos hicimos un grupo de tres, nosotras tres nos entendíamos perfectamente y nos adaptábamos a los horarios de cada una y no había ningún problema para hacer los trabajos, luego pasamos a ser cuatro y con esta persona ya no congeniamos tan bien como lo

⁹⁷² La alumna se refiere a lo siguiente: “me ha ayudado a crecer a nivel personal, al reflexionar detenidamente sobre alguna cosa que me cuesta comunicar al grupo porque puede comportar consecuencias adicionales, ya que no sabes si será peor”(A14G9).

hacíamos nosotras tres. Nosotras ya teníamos una forma de trabajar determinada y nos tuvimos que adaptar las cuatro a otra forma de trabajar. Hemos tenido algunos problemas a la hora de quedar para realizar los trabajos y en la forma de organizarnos” (A22G6). Otra alumna de este último grupo detalla lo que ocurría unas semanas después: “tuvimos problemas con una de las componentes que no ayuda a adaptarse al horario de trabajo en grupo⁹⁷³ y no se preocupa mucho por los trabajos. Personalmente esto me cripa ya que soy una persona que le gusta tener todo bastante organizado y que fallen sin motivo a la hora de hacer trabajo no me gusta. Esperemos que esto se arregle antes de llegar al final del semestre ya que si no los trabajos no saldrán adelante” (A29G6), y la tercera componente del grupo creado desde el principio señala: “más adelante, la dinámica cambió un poco, éramos un componente más en el grupo, que no por el hecho de ser una más ha de ir peor, pero en este caso influyó que no teníamos los mismos horarios y disposición” (A31G6).

La forma de abordar las dificultades reseñadas en un grupo y en otro no pareció adecuada a ojos de alguna componente; hay que tener en cuenta que en cada uno de estos dos grupos tres alumnas estaban cohesionadas y se comunicaban bien, porque entre ellas existía una relación que traspasaba la convivencia en el aula, lo que provocaba que la cuarta componente de cada grupo sintiera que algunas decisiones venían impuestas (eran tomadas en momentos en que ellas no estaban) o bien verbalizaban que los reproches tenían lugar sin que ellas hubieran tenido la oportunidad de actuar como se esperaba de ellas (debido a esa falta de información de la que se lamentaron en distintos momentos). En definitiva, sentían que no formaban parte del grupo, como así lo manifestaron en algún momento del curso, y se quejaron en algún momento de que la forma como se les comunicaban las cosas no era la más adecuada.

Asimismo, señalamos algún otro aspecto que ha sido comentado por las alumnas, y que tendría que ver con la propia realización de las tareas cooperativas y las dificultades que ello les generaba. Si bien la mayoría de las referencias a estas cuestiones no tienen demasiado poder analítico, destacamos una de ellas: “me he dado cuenta que no siempre es fácil decidir y ponerse de acuerdo todos los miembros del grupo, sobre todo si se trabaja con temas respecto de los que no tenemos mucha experiencia” (A51G11); “hemos tenido problemas de tipo conceptual, no tener claro por dónde tirar o cómo hacer las cosas, pero entre nosotras no hemos tenido ningún problema. El trabajo en grupo nos ha facilitado mucho hacer el trabajo, tanto este como otros, ya que te permite compartir ideas y motivarte más” (A19G2); “hoy hemos empezado a planificar el trabajo 2, y nos hemos quedado bastante estancadas a la hora de escoger la temática a trabajar, no sabíamos cómo encaminar el trabajo. En el momento que parecía que teníamos la temática escogida, realizábamos los pasos siguientes, nos estancábamos y volvíamos al principio otra vez” (A15G3). Para alguna alumna, no se trata tanto de las dificultades de la tarea como del hecho de que se generan una diversidad de alternativas: “como grupo no hemos tenido dificultades concretas, simplemente una diversidad de ideas, como es lógico en un grupo, que hemos resuelto

⁹⁷³ La alumna a la que se refiere se incorporó algo más tarde (la cuarta semana) a las clases, cuando ya se había comenzado una de las tareas cooperativas. A este respecto señalaba: “me preocupaba que mis compañeras pensarán mal de mí, porque me había incorporado tarde, pero no, me ayudaron a avanzar y a aportar mi parte del trabajo” (A26G6).

conversando y justificando cada opinión, poniéndolas en común y llegando a un consenso” (A17G5).

Las principales dificultades mentadas atienden al carácter abierto de las tareas, a la necesaria creatividad para desarrollarlas (recordemos que todas ellas hacían referencia a cuestiones de ámbito didáctico) o a la falta de comprensión real de los contenidos subyacentes (en especial, lo que éstos suponen a un nivel aplicado). En todo caso, creemos que se trata de un aspecto suficientemente importante como para tenerlo presente en el diseño de las tareas cooperativas.

Finalmente, cabe señalar que todos los fragmentos hasta ahora destacados hacen referencia a los grupos creados por las propias alumnas; por tratarse de condiciones distintas, señalamos de forma separada algunas de las dificultades que afloraron en los grupos creados de forma externa, mucho menores en número y naturaleza, con alguna excepción: “había momentos en que nos poníamos a hablar de nuestra vida, porque como no nos conocíamos, nos hacíamos preguntas sobre nosotras mismas, y había momentos en los que estábamos hablando de nuestras cosas más que haciendo el trabajo” (A43G2). Únicamente en un grupo se produjo una dificultad; una alumna en concreto afirmaba que no se la tenía en cuenta, mientras que el resto aseveraba que simplemente no participaba o no contestaba: “esta compañera de grupo no se ha sabido adaptar de ninguna de las maneras, o porque no le ha interesado o simplemente porque no tenía ningunas ganas de trabajar con nosotras, incluso lo que también me molesta mucho es que las otras dos compañeras y yo hemos puesto mucho interés para realizar todas las tareas y ella no ha aportado prácticamente nada y tendrá la misma nota”⁹⁷⁴ (A54G13). La alumna en cuestión señalaba la misma semana en su portafolio lo siguiente: “me sentí bastante excluida del grupo. Sólo hubo una integrante que me pedía mi opinión y que intentaba integrarme un poco en el grupo. Para el resto, mis opiniones no contaban, no me preguntaban ni lo que pensaba ni si estaba de acuerdo” (A39G10).

“A partir de ahora debemos dejar nuestras diferencias fuera del grupo”: ¿tiene lugar el procesamiento respecto de la cooperación?

Las alumnas dan muestra en sus portafolios de analizar su actuación individual o la de su propio grupo, así como refieren las medidas que deben y pueden adoptar en un futuro, un aspecto especialmente interesante tal como hemos visto en el capítulo referido a la cooperación. Sin embargo, este procesamiento no se da por igual en los grupos, ni tan siquiera en las alumnas de un mismo grupo⁹⁷⁵. Hemos realizado un análisis de cada uno de

⁹⁷⁴ Lo cierto es que las tareas que se realizaban en estas agrupaciones, tal como se ha comentado en el procedimiento, no eran calificadas.

⁹⁷⁵ Queremos realizar un apunte al respecto de los cuestionarios de la segunda tutoría en los que las alumnas, pese a encontrarse con preguntas específicas y directas referidas al procesamiento del grupo, han mostrado diferentes niveles de elaboración, ofreciendo algunas de ellas respuestas poco ajustadas a las preguntas, respuestas duplicadas o estándar para responder a diferentes preguntas o simplemente respuestas con poca profundidad (“en cada trabajo he aportado todo lo que he podido”, A31G6); otras, en cambio, ofrecen respuestas mejor ajustadas a las preguntas, y éstas presentan más matices, muchos de ellos relacionados con aspectos como el autoconocimiento (como apunte, queremos señalar que de las 11 alumnas que adoptan un enfoque profundo y asistieron a la segunda tutoría, ocho alumnas -A1G1, A6G4, A7G11, A10G12, A11G8, A14G9, A34G4 y A18G8- profundizaron en sus respuestas mientras que tres alumnas -A2G1, A4G3 y A41G5-

los portafolios con el fin de saber de qué hablan las alumnas al respecto de la cooperación, y hemos encontrado que en un momento u otro se refieren a: la valoración de las aportaciones derivadas de la cooperación, la identificación de las dificultades del grupo, la explicitación de objetivos a conseguir, la evaluación de la propia actuación en el seno del grupo, el diseño de pautas para la mejora del grupo, el reconocimiento del progreso del grupo, la identificación de aquello que se aporta al grupo (como individuo) y la descripción de la puesta en marcha de estrategias para la mejora del grupo así como de su seguimiento. Una vez localizamos el contenido a que se refieren las alumnas cuando describen y analizan los procesos de cooperación, revisamos cada portafolio con el fin de registrar las producciones de las alumnas desde esta perspectiva, dándole a este análisis un tratamiento individual, grupal, y desde el clúster al que pertenecen. En este sentido, y tal como señalábamos, encontramos que no en todos los grupos este análisis se produce en la misma medida, como tampoco se produce por igual en todas las alumnas de un mismo grupo, ni desde el punto de vista cuantitativo (número de referencias) ni desde el punto de vista cualitativo (contenido de las mismas).

Cuantitativamente hablando, en trece de los catorce grupos cooperativos encontramos que al menos una alumna destaca por su dedicación al procesamiento del grupo (entre 8 y 20 referencias) mientras que al menos una de cada grupo realiza escasas referencias a tal aspecto (seis referencias o menos, siendo altamente llamativo el hecho de que dos alumnas no hablan en ningún momento de la cooperación y tres hacen una única referencia a ello); el único grupo en el que las referencias se encuentran equilibradas numéricamente hablando es el grupo G6. Por otra parte, el número de referencias totales que se halla de la suma de las referencias de los cuatro portafolios de las alumnas de cada grupo es bastante similar en diez de los grupos (entre 23 y 26 referencias totales por grupo). Sin embargo, cabe señalar que encontramos cuatro grupos en los que se producen más referencias en relación con el procesamiento del grupo cooperativo (entre 33 y 50). Curiosamente, tres de ellos pertenecen al clúster de grupos irregulares (G10, G11 y G12) y uno (G7) pertenece al clúster de grupos con buen funcionamiento global.

Por otra parte, si analizamos los contenidos de las referencias de las alumnas que dedican poco espacio a la reflexión sobre la cooperación nos encontramos con que fundamentalmente se refieren a la valoración de las aportaciones derivadas de la cooperación y, en menor medida, a la identificación de las dificultades del grupo y al reconocimiento del progreso del grupo; por contra, ninguna de ellas habla en momento alguno de la explicitación de objetivos a conseguir, de la evaluación de la propia actuación en el seno del grupo, del diseño de pautas para la mejora del grupo, de las propias contribuciones al grupo o de la puesta en marcha de estrategias para la mejora del grupo. En cambio, las alumnas que se

proporcionaban respuestas genéricas, estándar o con escaso contenido). De todas maneras, si analizamos los cuestionarios de cada grupo de forma conjunta, aquellos en los que se aprecia mayor presencia de argumentaciones, matices, detalles, justificaciones, diversidad de respuestas y una mayor y mejor adecuación o grado de elaboración de las respuestas, pertenecen a los grupos G1, G4, G7, G8, G9, G12 (los cinco primeros pertenecen al clúster de grupos con buen funcionamiento global y el último al clúster de grupos irregulares). Los cuestionarios correspondientes a los grupos G6 y G11 (el primero perteneciente al clúster de grupos con mal funcionamiento global y el segundo al clúster de grupos irregulares) apenas están elaborados, y los de los grupos G3, G5, G10, G13, G14 (que pertenecen a los tres clúster) son más irregulares, en el sentido que son únicamente algunas componentes del grupo las que se dedican en esta línea al cuestionario.

dedican más al procesamiento del grupo cooperativo se refieren a una mayor diversidad de aspectos; en concreto estas alumnas sí realizan referencias a los objetivos a conseguir y a las estrategias puestas en marcha. Respecto de aquello de lo que menos se habla, en general, cabe señalar que se trata de la identificación de lo que la alumna aporta al grupo (únicamente 8 alumnas hacen referencia a este aspecto y en algunos de estos casos, lo hacen en el contexto del ejercicio de los roles) así como del seguimiento de las estrategias puestas en marcha (sólo una alumna habla de ello).

Por otra parte, hemos realizado un análisis para determinar si los grupos difieren en relación con aquellos aspectos acerca de los que las alumnas reflexionan, y para ello hemos utilizado el agrupamiento realizado por el clúster. En este sentido cabe señalar que encontramos algunos datos que podríamos considerar de relevancia: únicamente en el clúster de grupos con buen funcionamiento global se da la condición de que al menos una alumna de cada uno de los grupos refiere cuáles son las aportaciones de la cooperación a su proceso de aprendizaje individual, es decir, que en los otros dos clúster (de grupos irregulares y de grupos con mal funcionamiento global) no se da esta circunstancia; de hecho, de los seis grupos que están ubicados en esos dos clúster, esto sólo se produce en un grupo (G10). Asimismo, en todos los grupos de ese clúster se da la condición de que al menos alguna alumna refiere, en términos generales, aquello que permite el progreso del grupo.

Continuando con este análisis nos encontramos que en ninguno de los clúster se da la condición de que al menos una alumna de todos los grupos que lo componen se atribuye las dificultades a sí misma, si bien los grupos en los que esto se produce pertenecen a los clúster de grupos irregulares y al clúster de grupos con buen funcionamiento global (curiosamente esto no se da en los grupos en los que se produjeron acusaciones a personas concretas, que forman parte del clúster de grupos con mal funcionamiento global); en el clúster de grupos irregulares, los cuatro grupos coinciden en atribuir las dificultades al funcionamiento del grupo; en el clúster de grupos con mal funcionamiento global, las alumnas atribuyen las dificultades tanto a las demás como al propio funcionamiento del grupo y en este mismo clúster, los dos grupos coinciden en describir la puesta en marcha de estrategias a nivel general (de hecho ninguna alumna de estos dos grupos describe la puesta en marcha de estrategias a nivel individual). Por último, sólo los grupos G5, G10, G11 y G12, que pertenecen a clúster distintos (un grupo forma parte del clúster de grupos con buen funcionamiento global y los tres restantes forman parte del clúster de grupos irregulares), describen estrategias a nivel grupal; las alumnas que refieren estrategias desarrolladas a título individual pertenecen a los grupos G12 y G14, que pertenecen al clúster de grupos irregulares.

Finalmente, respecto de los objetivos para la mejora del grupo, cabe señalar que ninguna alumna de los dos grupos pertenecientes al clúster de grupos con mal funcionamiento global se plantea objetivos a nivel individual; en los dos clúster restantes, no hay coincidencias, pues sólo algunas alumnas de algunos de los grupos de cada clúster lo hacen (pertenecen a los grupos G1, G2, G12, G13 y G14), y respecto del planteamiento de objetivos a nivel de grupo tampoco coinciden todos los grupos del mismo clúster, de hecho, ninguna de las alumnas de los grupos G3, G4, G7 y G14 se refiere al planteamiento de objetivos de carácter grupal.

A continuación pasamos a reflejar todo lo señalado hasta ahora, de boca de las propias alumnas, presentando de forma separada aquellas reflexiones que hacen referencia a la dimensión de grupo y aquellas que hacen referencia a la dimensión individual en relación con el grupo. Tanto en un caso como en otro, nos encontraremos referencias a los objetivos, las estrategias o a la valoración del proceso del grupo.

Comenzando por todo aquello que se refiere a la dimensión de grupo, cabe decir que en algunos grupos parece ser que se produjeron reflexiones colectivas al respecto del proceso que ese estaba realizando, como se desprende de la siguiente afirmación: “ha habido problemas en el grupo, por falta de comunicación entre los miembros. Nos hemos centrado y de manera tranquila hemos llegado a la conclusión de que a partir de ahora debemos dejar nuestras diferencias fuera del grupo, que debe haber más comunicación entre nosotras y que debemos ponernos de acuerdo sobre qué días debemos quedar y lo que debemos tratar para aprovechar el tiempo” (A51G11); “lo que más me ha gustado de mi grupo es que entre todas hemos llegado a la conclusión de que es más importante el proceso que llevaremos a cabo para realizar las actividades que el resultado que conseguiremos” (A24G9); “aunque yo fui una de las personas que a principio de curso no realicé el cuestionario⁹⁷⁶, pude ver las claras diferencias que existían en las demás y pudimos llegar a una serie de conclusiones como grupo, en las que todas estábamos de acuerdo. Fue muy gratificante porque nos realizamos críticas, las supimos aceptar y además iban acompañadas de alabanzas. Creo que ha sido una sesión muy positiva a nivel personal porque nos ha hecho ver los cambios que hemos realizado a lo largo del semestre” (A48G9); “llegamos a la conclusión de que a veces alguna trabajaba más que las otras o que alguna se colgaba un poco pero era en momentos puntuales, no siempre ni en cada trabajo (...) también hemos hablado que debemos cambiar el hecho de que siempre lo dejamos todo para el final, y después vamos con prisas, así que decidimos no volverlo a hacer ya que así sólo conseguimos hacer peor el trabajo, en cambio, si nos ponemos antes nos ponemos con más ganas y lo hacemos de mejor manera” (A33G14, tras la primera tutoría de grupo); “el hecho de atender, relacionar, poner en común, aclarar dudas, equivocarte, rehacer,... ha hecho que poco a poco vaya entendiendo mejor los conceptos a trabajar, pero considero que aún nos queda un poco pendiente cooperar de forma más equitativa en el grupo, ya que no sé si es porque todavía no han adquirido la confianza suficiente que les permita exponer sus ideas con seguridad... lo digo porque en los grupos nuevos espero que poco a poco nos vayamos coordinando mejor y cogiendo confianza” (A6G4, sobre los grupos creados de forma externa).

Las alumnas realizan reflexiones acerca del proceso de su grupo, aunque en ocasiones esto se produce en un sentido muy global e inespecífico: “la verdad que desde el primer día de curso ha habido muchísima diferencia tanto en nuestra relación afectiva como de trabajo” (A20G11). En otros casos, sin embargo, se explicita de forma concreta aquello que se ha conseguido: “las estrategias que hemos mejorado como grupo son las de la gestión del tiempo. A medida que transcurre el tiempo el trabajo es más productivo, y hay más entendimiento” (A34G4); “es el último trabajo y podemos ver cómo nos resulta más fácil que en el primero hacerlo todo, ya sabemos cómo organizarnos y cómo es la dinámica que debemos utilizar para realizarlo de la mejor manera posible” (A46G7); “creo que la asignatura

⁹⁷⁶ La alumna se refiere al cuestionario, creado *ad hoc*, que se realizó acerca del trabajo cooperativo en el momento de su composición y que se realizó de nuevo al final del curso.

nos ha aportado seguridad a la hora de cooperar con las compañeras y he aprendido a confiar en el trabajo de las demás personas. Se ve claramente como la forma de trabajar ha mejorado en rapidez, en colaboración y en organización, aspectos que en un principio me parecían complicados. Por esta parte, estoy muy contenta con el progreso” (A44G4); “en el grupo formado por la profesora hemos mejorado mucho en el ámbito de la comunicación, hay más participación por parte de las componentes ya que hay más confianza entre nosotras, entonces es más fluida la realización de la tarea, ya que hay más puntos de vista y opiniones diversas” (A34G4); “hemos mejorado como grupo, ya no tenemos problemas de comunicación, y los niveles de tolerancia han mejorado bastante, y gracias a que hemos mejorado la relación entre nosotras, hemos podido avanzar de manera notable en nuestro trabajo” (A51G11); “como avance, hay que decir que estamos participando en la misma proporción, pero el objetivo de llevar las tareas al día de momento no lo estamos cumpliendo” (A46G14); “estamos avanzando, en el sentido de que cada vez hacemos el trabajo de manera más ágil y participativa por parte de todos los componentes, cada una hace lo que puede dentro de sus límites de expresión y atención” (A49G10); “cada vez más aprendemos a escuchar a las compañeras, a valorar las intervenciones y aportaciones que realizan” (A5G2); “en un principio sí que hubo dificultades a la hora de trabajar en grupo porque había componentes que no querían trabajar o que siempre lo dejaban todo para último momento y otras que lo queríamos tener todo organizado. Todos estos problemas se han solucionado y hemos acabado concluyendo que somos un buen grupo pero no nos podemos despistar a la hora de hacer los trabajos. Creo que ha habido una mejora en este aspecto” (A35G7).

En algún caso se buscan explicaciones que permitan comprender a qué se debe el progreso observado: “quizá por la proximidad de los exámenes y porque poco a poco hemos aprendido entre todas las componentes a trabajar mejor, creo que este trabajo ha sido realmente como me hubiera gustado que fueran todos, un trabajo de equipo, donde todas nos enriquecemos con las distintas aportaciones de las demás, un trabajo en el que no me he sentido obligada a llevar todo el peso, porque éste ha sido compartido. Me gustaría pensar que este también ha sido un aprendizaje de este cuatrimestre” (A1G1); “lo que ha contribuido a la mejora ha sido que nos conocemos un poco más y que cada una ha aportado al grupo esfuerzo y ganas de trabajar de forma conjunta” (A20G11); “siento que nuestro grupo funciona de manera favorable y la comunicación por parte de todas nos facilita el trabajo” (A44G4); “el trabajo con el grupo ha ido mejorando día a día, ya que en el primer momento, quizá, estábamos un poco cohibidas a decir nuestra opinión sobre un determinado tema por miedo a equivocarnos” (A54G13); “parece que lo que dije ha dado resultado, y al menos veo mucha más inquietud y mucha más implicación por su parte” (A10G12); “las estrategias que hemos mejorado como grupo es, sobre todo, la gestión del tiempo; a medida que pasa el tiempo el trabajo es más productivo y hay más entendimiento” (A34G4); “el avance que destacaría es que desde el primer momento supimos organizarnos” (A37G10).

Asimismo, algunas pocas alumnas concretan aquello que no se ha conseguido, y en algunos casos se buscan explicaciones al respecto, por ejemplo, una alumna afirma que “no nos hemos coordinado lo suficiente de cara a nuestros horarios, y no todas tenemos la misma disponibilidad” (A6G4).

Algunas alumnas realizan atribuciones respecto de lo que dificulta ciertos procesos de grupo: “supongo que es por la falta de confianza, porque en el grupo que formamos nosotras

me encuentro mucho más cómoda” (A12G12), “considero que dimos un paso hacia atrás, ya que se nos olvidó establecer los roles, nos faltaron horas de dedicación debido a que teníamos muchísimos trabajos y los exámenes estaban ‘muy cerca’, estábamos muy desmotivadas debido a la experiencia negativa que tuvimos el año pasado sobre este tipo de trabajos... lo que no faltó a la hora de trabajar en grupo fue el hecho de que todas supimos respetar las opiniones de las demás; supimos escucharnos y valorarnos”⁹⁷⁷ (A40G8); “creo que el tema de los roles está bien si los grupos son grandes, pero el hecho de llevarlos a cabo en grupos pequeños, más si las componentes son ‘amigas’, hace que no se lleven a cabo. Está mal hecho por nuestra parte, ya que si hubiésemos asumido los roles quizá nos habría facilitado la tarea a todas” (A30G13).

Parece ser que algunas alumnas esperaban que la situación cambiara aunque lo curioso es no especifican de qué modo ese cambio podría tener lugar: “no me gusta tirar del grupo, espero que este aspecto mejore más adelante” (A10G12); una alumna del mismo grupo parece tener claro que alguien debe asumir alguna responsabilidad en ese sentido, al señalar que “creo que si no estiro un poco de esas dos personas, se descolgarían con bastante facilidad” (A12G12).

En algunos casos, se concretan las estrategias necesarias, aunque hemos encontrado una definición poco clara de las mismas en algunos casos: “todos estos aspectos mencionados anteriormente los resolvimos mediante algunas estrategias, como por ejemplo, coger la agenda y ponernos de acuerdo en qué día quedábamos y apuntarlo todas para que a ninguna se le olvidara. También tuvimos algunas conversaciones para intentar resolver los problemas y hacer que todas participásemos de la mejor manera” (A20G11); “hemos decidido que para el próximo trabajo insistiremos más en la coordinación de horarios para que todas nos podamos comprometer de manera equitativa” (A6G4).

Algunas alumnas refieren asimismo el recurso a estrategias vinculadas a circunstancias o momentos puntuales: “nos hemos dedicado a valorar mucho nuestras propias aportaciones, porque nos hemos visto muy agobiadas” (A48G9). Otras, parecen orientarse a personas concretas y, tal como señala la siguiente alumna, no han tenido el efecto deseado: “me sabe muy mal porque una compañera del grupo (creado por la profesora) no ha vuelto a participar, ella sola se excluye, yo le pregunto si está de acuerdo o si no... no le puedo sacar las palabras ni mandarle tareas del grupo ya que creo que somos mayorcitas (...) sinceramente ha llegado un punto que no sé qué hacer y considero que es su problema, ya que he tratado de darle oportunidades para que colabore o intervenga, he esperado el tiempo suficiente para ver si coge confianza... y no sé... no ha habido demasiado avance en este sentido, el conflicto no se ha terminado de resolver, ya que anteriormente intenté hablar con ella y sinceramente no ha habido ninguna respuesta ni progreso,... así que las que no hacen trabajos en grupo son ellas mismas que no ponen en práctica lo que van aprendiendo, ni se enriquecen de las diversas opiniones, me sabe mal por ella, sinceramente, que no aproveche estas oportunidades” (A6G4).

El fragmento anterior está relacionado con éste que presentamos a continuación, y que resulta relevante considerar, por cuanto aporta respecto de la importancia del conflicto y de cómo se resuelve, además de aportar una visión externa al mismo: “hoy, trabajando con los

⁹⁷⁷ Las comillas son de la alumna.

grupos propuestos por la profesora, ha surgido un conflicto entre las compañeras de otro grupo. Sé que no debía escuchar sino prestar atención a mi grupo, pero como habíamos terminado, escuchar era inevitable. Y creo que he aprendido una lección muy importante de esta experiencia. El conflicto iba con un miembro del grupo que no colaboraba con sus compañeras, y sus compañeras han reaccionado de manera diferente a la hora de comunicarse con ella. Como es evidente unas han reaccionado mal al conflicto, preguntando por qué no quería colaborar y por qué no hacía nada, así que se han ido enfadando de cada vez más. Tengo que decir que con razón la compañera no quería responder a cada pregunta, mantenía una actitud pasiva y sin querer resolver el problema que tenía que ver con ella. Pero cuando estas compañeras han desistido, otra se ha intentado poner en su situación y le ha preguntado qué le pasaba, si tenía algún problema, si el grupo había hecho alguna cosa mal... en definitiva, la intentaba ayudar, aunque esa compañera no ha querido contestar ni solucionar nada. Pienso que la actitud y la forma como ha querido ayudarla ha sido la forma ideal como deberíamos actuar como maestras y como personas. Creo que a veces es muy difícil actuar de esta manera, preocupándose por la otra persona, ver cuál es el problema, intentar solucionarlo, ponerse en su lugar y dar posibles soluciones. He aprendido mucho de esa compañera. No es fácil, más cuando la otra persona no te facilita tu actuación, pero creo que es el modelo a seguir” (A8G9).

En otro orden de cosas, son bastantes las alumnas que hablan de objetivos futuros: “tendríamos que aprender a organizarnos mejor las tareas que debemos llevar a cabo” (A3G2); “el objetivo que nos querríamos plantear entre todas por ahora sería que no nos influya nuestro estado de ánimo para hacer las actividades” (A45G5); “los únicos aspectos que debemos mejorar son tener más claras las características de cada rol, ya que era la primera vez que establecíamos roles. Además, debemos realizar los trabajos con mayor antelación para así poder dedicar el tiempo necesario” (A40G8); “nos hemos propuesto que en el próximo trabajo cada una intentará no salir de su rol” (A51G11); “tendríamos que mejorar el factor tiempo, muy importante pero que casi nadie tiene en cuenta” (A14G9); “uno de los objetivos que propondría para el próximo trabajo es motivarnos más” (A52G12); “creo que el grupo cojea en otros aspectos, como la manera de trabajar en equipo, las aportaciones individuales y, sobre todo, las prioridades que tiene cada miembro del grupo” (A14G9). En algún momento alguna alumna da muestras de proyectar el análisis a situaciones futuras: “creo que si desde el principio de curso hubiéramos sido todas responsables a la hora de quedar y hacer los trabajos no hubiéramos tenido los problemas que tuvimos hace un mes. Esto me ha servido para ver que si una persona del grupo se cuelga, hay que hablar con ella al principio, no al final como nos ha pasado a nosotras, que ‘tomamos medidas’ demasiado tarde”⁹⁷⁸ (A22G6).

Por otra parte, desde la dimensión individual se detectan algunas reflexiones de interés, como aquellas en las que las alumnas vinculan el análisis de las dificultades con que se encuentran para participar en el grupo con variables individuales: “la verdad es que no entiendo por qué hay tanta dificultad en coger mi idea como buena en lugar de las de las compañeras, es decir, casi siempre prestan más atención a las ideas o propuestas de las demás, aunque ya he averiguado porqué. Simplemente se trata de la forma como me explico,

⁹⁷⁸ Las comillas son de la alumna.

es decir, que no es que lo que yo diga sea mejor o peor que lo que dicen las demás, sino que no me explico bien, por tanto no me entienden y acaban eligiendo otra propuesta” (A21G1); “al no conocer mucho a mis compañeras de grupo y al no haber trabajado nunca con ellas, no me sentía muy a gusto y no sabía cómo tenía que trabajar. Por mi parte, esto me pasa porque me siento cohibida y sin confianza. Me suele pasar cuando no conozco a la gente, por el miedo a hablar en público y equivocarme. Tiendo a pensar que lo que diga no estará bien. Alguna vez me ha pasado que digo algo, y por ciertos motivos (no se me oye bien o mi tono convence), no hacen caso a mi aportación. Esto me crea un bucle y posiblemente me cierre más aún” (A12G12). Del mismo modo, una alumna vincula el análisis de algunas de sus características con los objetivos a lograr y las estrategias, aunque como veremos, éstas no están del todo definidas y presuponen que la práctica, por sí misma, conduce a la mejora: “extraer conclusiones de forma conjunta no me gusta, porque todas me miran y no digo todo lo que quiero decir, por eso siempre, en estas ocasiones, no doy mi visión, nada más escucho lo que dicen y lo comparto con lo que yo he interiorizado; debería ser más lanzada y hablar más, al menos dar mi punto de vista, pero siempre hablan las que son más ‘valientes’. La única manera de solucionar mi conducta es participando mucho más en público, así poco a poco llegará un momento que no sentiré este miedo a equivocarme y a pensar que todo el mundo me mira”⁹⁷⁹ (A10G12). Una alumna, que admite que le cuesta mucho expresarse en público, señala que “intentando dejar un margen de tiempo para poder expresarlo por escrito y después comentarlo con el grupo” (A39G10).

Las alumnas se refieren a los objetivos que deben perseguir para asegurar una mejora del funcionamiento del grupo o un incremento de la cooperación, desde un punto de vista individual: “por mi parte, intentaré no ‘avanzarme’ tanto en el próximo trabajo”⁹⁸⁰ (A1G1); “los objetivos individuales que me marco en el grupo que formamos nosotras son intentar que mis opiniones o las aportaciones que pueda realizar sean aceptadas por el resto del grupo” (A4G3); “mis objetivos hacia el futuro, a la hora de trabajar en equipo son abrirme desde un principio, disfrutar de hacer el trabajo en grupo, respetar las opiniones de los demás y no querer imponer las mías y finalmente animar a mi grupo para coger más competencia, para ser más competentes y no conformarnos con una única nota” (A12G12); “me propongo como objetivo coger más confianza para dar mi opinión, y creo que cuento con un elemento a mi favor: una de las componentes del grupo es muy extrovertida, y creo que me ayudará a perder timidez” (A49G10); “debo ser más flexible en cuanto a las horas de reunión para hacer el trabajo, debo ser consciente y aprender a tolerar que no todo el mundo tiene la misma disponibilidad en cuanto a horario que yo” (A40G8); “no sería un objetivo lo que me propondría, sino un cambio de actitud, intentar no ser tan vergonzosa con la gente que me rodea” (A37G10); “me cuesta mucho hablar en público, no me gusta nada, y aunque haya ensayado lo que tengo que decir, siempre parece que no lo he hecho, debido a los nervios y los bloqueos. Por eso, lo siento si he hecho ‘cojear’ a mi grupo en este sentido. A ellas eso les da mejor que a mí”⁹⁸¹ (A14G9); “yo sigo con mis objetivos de ser más participativa (aunque he mejorado bastante desde principio de curso) y el de organizarme el tiempo para ayudar en la mejora y consecución de los objetivos del grupo” (A56G14).

⁹⁷⁹ Las comillas son de la alumna.

⁹⁸⁰ Las comillas son de la alumna.

⁹⁸¹ Las comillas son de la alumna.

Asimismo, las alumnas se refieren a la consecución de objetivos: “yo he mejorado en la capacidad de escucha, en respetar las opiniones de los más y en llegar a consensos teniendo en cuenta todos los puntos de vista” (A20G11); “he observado una mejora casi absoluta a la hora de hacer trabajo en grupo por mi parte; ya no me siento cohibida, sé que puedo hablar sin que el resto me critique” (A45G5); “he potenciado mi capacidad para aportar, comunicarme y escuchar. Muchas veces mi vergüenza no me permite intervenir como desearía, pero estoy avanzando, tal como me he propuesto” (A5G2); “el rol de portavoz nunca lo hacía porque me daba vergüenza hablar en público, pero con el tiempo voy perdiendo la vergüenza y voy expresando mis ideas” (A35G7); “he mejorado en la habilidad de escuchar y respetar que hay diferentes opiniones además de la mía y que no siempre la que yo dé será la correcta” (A20G11); “me sentí muy participativa, interesada, integrada, porque he estado repasando apuntes de inclusiva y me desarrollé bien en el tema, al igual que ayudé a algunas de mis compañeras a aclarar dudas. ¿Qué significa esto?, pues que todos aquellos objetivos, contenidos... que hemos estado estudiando para los niños, rol de la profesora, etc., se me han ocurrido en ese momento, en el momento de desarrollar la actividad y es por eso que al final tanta teoría, se ve y se aplica” (A55G14); “me noto distinta a la hora de actuar, con más confianza, me siento un poco más responsable dentro del grupo” (A12G12).

En ocasiones y de forma relacionada con el planteamiento de objetivos, se hace referencia a las medidas que se adoptan para la mejora de la cooperación; por ejemplo, se ha dicho que “a veces he intentado quedar callada y animar al resto a hacer alguna aportación, pero no he tenido demasiado éxito” (A1G1). Asimismo, dicen que “ahora a veces cedo, o pregunto si están de acuerdo, e intento tener en cuenta mi tono de voz para que se sientan cómodas, ya que no me gusta causar esta impresión, porque no impongo, al contrario, me gusta contrastar ideas y llegar a acuerdos y conclusiones” (A6G4). Si bien las algunas medidas tienen un origen individual, la mirada parece estar puesta en el grupo, haciéndose del portafolio un uso como instrumento de regulación: “creo que hablaré con ellas, para ver si soy yo la persona que está cohibida o son ellas quienes están cohibidas” (A10G12); “una manera de mejorar la organización sería hablar con mis compañeras y plantearles lo que sucede, el problema es que no sé cómo reaccionaran y eso me espanta” (A10G12); “tengo que comunicarme más con mis compañeras, por el hecho de que hay veces que me gustaría decir que se centrasen en el trabajo y dejarasen de hablar” (A5G2); “me he propuesto aumentar la participación y colaborar mucho más con mis compañeras, ya que desconecté un poco del trabajo porque no organizamos bien los horarios y yo tengo limitaciones en este aspecto” (A44G4). Una alumna realiza un comentario al respecto de una medida puesta en marcha en su grupo, si bien no parece estar muy satisfecha con el resultado: “estoy haciendo todo lo posible para que mis compañeras no noten que no me gusta trabajar con ellas, porque yo quiero más. Si yo fuese ellas, y me hubieran dicho lo que yo les he dicho, me pondría las pilas” (A10G12).

Para finalizar, recordamos el papel de las tutorías en el estímulo del procesamiento del grupo cooperativo; en este sentido, alguna alumna refiere las bondades de las mismas: “nos han servido para ver de qué manera funciona cada una dentro del grupo y qué aspectos debíamos mejorar, observando qué cosas habían ido bien y cuáles no, como grupo” (A25G7). Otra alumna añade: “en la tutoría pudimos tomar conciencia de la evolución que habíamos

hecho tanto a nivel de grupo como de manera individual” (A48G9). Parece ser que en algún caso incluso se cerró algún conflicto: “esta semana tuvimos tutoría de grupo y los problemas que tuvimos durante todo el curso y en la realización de los trabajos se solucionaron porque la compañera que estaba en contra del resto admitió que lo que hizo era culpa suya porque había pasado por un mal momento personal y su colaboración había disminuido mucho” (A23G3). Por último, en algunos casos las tutorías promovieron la comunicación en el grupo: “la solución es hablarlo de cara como hemos hecho hoy, poder decirlo que nos ha ido mejor o peor y cómo nos hemos sentido” (A21G1).

Respecto de la revisión del grado de consecución de los objetivos⁹⁸² marcados al principio del semestre en el seno de cada grupo, al poco de comenzar el curso (primera tutoría) la mayoría de los grupos señala que están trabajando en su consecución, y que es pronto para hablar de una consecución real, si bien han conseguido encauzar en algunos casos su logro, modificando o introduciendo dinámicas más adecuadas. Respecto de lo que permite la consecución de tales objetivos, dos grupos señalan que el hecho de que esté todo tan estructurado les facilita la consecución de los objetivos que se plantearon, y otros dos que el hecho de conocerse les ayuda a conseguir las metas que se han marcado. En este sentido, un grupo señala precisamente que el hecho de no conocerse dificulta la puesta en marcha de las estrategias que consideraron necesarias, y seis grupos de los trece que acudieron a esta primera tutoría (en concreto G4, G5, G6, G12, G13 y G14) añaden nuevos objetivos partiendo del análisis de las dificultades con que se encuentran⁹⁸³. El resto de grupos atribuye la consecución a la puesta en marcha de las estrategias, aunque señalan que algunas de ellas no las tienen del todo en cuenta. El objetivo cuya consecución parece resultarles más compleja es el relativo a la organización, en especial todo aquello relacionado con la previsión y con la secuenciación.

Por otra parte, al finalizar el semestre (tercera tutoría) cada grupo destaca el que cree que ha sido el objetivo que mejor han alcanzado, y cabe decir que del proceso seguido por cada grupo, hay aspectos a destacar, así como otros cuya consecución no logramos comprender. Por un lado, la mejora en la comunicación es resaltada por tres grupos (en el G1 aparece como único objetivo y en los grupos G4, G10, G13 y G14 su logro se comparte con el logro de otras metas), y dos de los grupos ofrecen matices: en el grupo G4 se mejora en la capacidad de escucha y en el grupo G14 se mejora en el logro de consensos. La mejora en los aspectos organizativos es señalada por dos grupos (G4 y G6) y, curiosamente, ambos señalan también el logro de una mayor confianza, algo que también se refiere en el grupo G13. Dos grupos se refieren a las mejoras producidas en relación con la asunción de los roles (G9 y G13). La coordinación es una consecución que sólo se reconoce en el grupo G10, además de un mayor conocimiento mutuo (recordemos que fue un grupo de composición forzada y sin trayectoria previa como tal). Por otra parte, cabe decir que los grupos G8 y G9 son los únicos que no tienen demasiados elementos en común con los demás, y son los que

⁹⁸² Éstos figuran en la ficha de descripción de cada grupo cooperativo. En cualquier caso, existía mucha diversidad al respecto, y los objetivos se referían a dimensiones distintas, en función del grupo.

⁹⁸³ Los objetivos que son añadidos por los seis grupos se refieren a: mejorar la organización, gestión y optimización del tiempo; realizar aportaciones en el seno del grupo eliminando los miedos; incrementar la creatividad; incorporar y/o mejorar el ejercicio de los roles; tener más presente la coordinación horaria y buscar consensos.

más se centran en reconocer logros que parecen estar más vinculados con las tareas que con el proceso de grupo (recordemos que eran dos grupos en los que existía un buen conocimiento mutuo, una cierta trayectoria previa e incluso algunas relaciones de amistad); por un lado el grupo G8 se refiere a una mayor agilidad en la toma de decisiones, una mayor compenetración y una mejora en la clarificación del esquema de trabajo, mientras que el grupo G9, además del ya citado reconocimiento de la mejora en la asunción de los roles, refiere la búsqueda de la mejora y el incremento del esfuerzo así como una mayor riqueza en la aportación de ideas. Por último cabe destacar el hecho de que tres grupos (G7, G11 y G12) simplemente señalan que han logrado trabajar mejor en grupo, sin añadir más detalles y que dos grupos únicamente mencionan el hecho de haber resuelto de forma satisfactoria las dificultades⁹⁸⁴ (G3, G5), si bien cabe decir que en ningún momento dispusimos de información acerca de las dificultades del grupo G5 (quizá las alumnas de este grupo se referían a las propias de las actividades, con las que ciertamente se encontraron, mientras que las alumnas del G3 se referían a las propias del proceso de grupo que no fueron resueltas en sentido estricto, simplemente, se eliminó la condición que parecía provocarlas y que aparentemente estaba localizada en una alumna).

Finalmente, en la segunda tutoría las alumnas fueron preguntadas por las principales satisfacciones e insatisfacciones al respecto de sus respectivos grupos, con el fin de contribuir al reconocimiento de los logros y a la revisión y planteamiento de nuevos objetivos. En relación con las satisfacciones, las alumnas se refieren a aspectos vinculados con las tareas mismas (resultados positivos, creatividad en las actividades realizadas, motivación, realización de trabajos elaborados, cumplimiento de plazos de entrega y riqueza de aportaciones o ideas), a aspectos relacionados con el clima del grupo (dinamismo, buena comunicación, establecimiento de buenas relaciones, sentirse valorado y apoyado, seguridad y comodidad, aceptación de diversidad de puntos de vista y opiniones, ambiente favorable de trabajo, entendimiento mutuo y conocimiento del otro) y, para finalizar, a aspectos vinculados con los requisitos necesarios para cooperar (similar visión del grado de responsabilidad y de los requisitos de un trabajo bien hecho y participación equilibrada). Finalizamos con las principales insatisfacciones declaradas, que se han agrupado en función de su relación con aspectos organizativos (incompatibilidad horaria, baja coordinación gestión del tiempo y asunción de roles), con determinadas condiciones provocadas por causas externas (cansancio generalizado y estrés en momentos puntuales del curso), con los resultados de las tareas (resultados de algunos trabajos y repercusión de las dificultades del grupo en las calificaciones) y por último con los requisitos necesarios para cooperar (participación no equilibrada, no cumplimiento de algunas responsabilidades por parte de algunos miembros, no separar lo personal de lo profesional). Resulta curioso que dos grupos en los que existió buen clima y relaciones entre componentes se resalten aspectos más vinculados con las tareas que con el proceso de grupo, como si el clima y las relaciones vinieran dadas y no fueran fruto de un trabajo consciente por parte de las componentes.

⁹⁸⁴ Una alumna del G3 señala en su portafolio que la alumna con quien tuvieron lugar la mayor parte de desencuentros cambió de actitud y que debido a ello mejoró el clima del grupo, por lo que podemos entender que no puede hablarse de aprendizaje de estrategias.

“Trabajar en grupo hace que te sepas poner en la piel de los demás”: ¿qué valoran las alumnas de la cooperación?

Al igual que otras cuestiones, éste fue un aspecto que procuramos hacer emerger en las tutorías, en las que las alumnas comentaban y discutían diversos aspectos, algo que quedó reflejado en las producciones que realizaron durante las mismas; sin embargo, también realizaron algunas referencias libres en los portafolios.

Por un lado, encontramos afirmaciones amplias vinculadas con el futuro profesional, como la siguiente: “pienso que en un aula de educación infantil y también en primaria se tendría que motivar más a los alumnos para que realizaran trabajos en grupo, exposiciones orales o asambleas. Esto hecho facilitaría mucho más la comprensión de los contenidos de clase a la vez que se establecen vínculos sociales y se aprende a trabajar cooperativamente” (A42G12). Sin embargo, la mayor parte de las alumnas se refieren a uno o dos aspectos, referidos principalmente al momento presente. Hemos creído conveniente categorizar los beneficios ligados a la cooperación, vistos por las alumnas, en tres categorías principales: beneficios vinculados con el desarrollo de capacidades sociales y comunicativas, beneficios ligados a la realización de tareas y a la comprensión de contenidos y beneficios referidos a los requisitos necesarios para cooperar.

En primer lugar y respecto de los beneficios ligados al desarrollo de capacidades sociales y comunicativas, en las tutorías las alumnas hablaron de aprender a negociar y/o ceder, de mejorar las habilidades comunicativas (escucha, respeto por los turnos de palabra, moderar intervenciones), de adquirir la confianza necesaria para comunicarse, de incrementar el conocimiento mutuo, y, en términos más generales, de mejorar las relaciones. En este sentido, algunas de las afirmaciones más destacadas son las siguientes: “creo que con los trabajos en grupo lo que más se aprende es a escuchar y a valorar las decisiones y propuestas de los otros” (A56G14); “la habilidad de expresión y comunicación siempre se mejora cuando se realiza un trabajo en grupo, ya que debes saber expresar a tus compañeras aquello que quieres decir o piensas, dando tu opinión, que en un trabajo de grupo puede servir mucho” (A5G2); “pienso que son actividades muy buenas para relacionarnos con más compañeras de clase y para adquirir nuevas habilidades, como dialogar, llegar a un acuerdo, escuchar ideas diferentes a las nuestras; son aspectos positivos ya que me ayudan a aprender. Sobre todo, lo que más destacaría es que desde que trabajo en grupo no soy tan tímida y doy mi opinión, ya que he comprobado que se debe decir lo que se piensa sin pensar en lo que pensarán los demás” (A53G13); “trabajar en grupo hace que te sepas poner en la piel de los demás, que puedas calzarte sus zapatos” (A13G1); “me ha servido para conocer a nuevas compañeras” (A1G1).

En segundo lugar y en relación con los beneficios ligados a la realización de las tareas, a la comprensión de contenidos y al proceso de aprendizaje, las alumnas señalan que el aprendizaje cooperativo permite reconducir opiniones y modificar ideas o concepciones erróneas, abrir el contenido, las ideas o la mente, no dar por buena una idea o una propuesta sin antes analizarla y discutirla, conocer puntos de vista diferentes al propio, movilizar un mayor número de ideas y propuestas, lograr metas más ricas y mejores aprendizajes, complementar las propias habilidades y capacidades, admitir el error como una posibilidad, ganar en flexibilidad, utilizar la reflexión, transferir las habilidades adquiridas a otras

situaciones similares, mejorar la capacidad de iniciativa, incrementar la motivación, incrementar la confianza en uno mismo y en los demás, dar y recibir ayuda y trabajar a niveles mayores de análisis. A nivel general, una alumna afirma que “si el grupo funciona hay una gran ventaja, ya que el aprendizaje es más fructífero” (A53G13), mientras que de forma específica señala que “ya he comentado en diversas ocasiones en este portafolio que la aportación de las compañeras de clase me hace crecer como persona, y me hace avanzar en mi capacidad crítica y de autocrítica” (A13G1); “siempre existe diversidad de intereses, de pensamientos y de valoraciones, y es por eso que no hemos coincidido en algunas cosas, pero no es ninguna dificultad, ya que de eso aprendes cuando trabajas en grupo. Surgen ideas que sola no podría conseguir” (A5G2); “personalmente me gusta mucho hacer los trabajos en grupo porque si tengo dudas siempre lo podré solucionar mejor si tengo la ayuda de mis compañeras que si estoy sola” (A19G2); “las aportaciones de mis compañeras me han servido para aumentar y mejorar mis definiciones y mis conocimientos, además de ver diferentes puntos de vista o diferentes maneras de describir las cosas que me gustan, más que la mía, o forma como la desarrollan” (A8G9); “como son compañeras con las que no me había relacionado mucho, cada vez que hacemos una actividad de grupo aprendo cosas nuevas” (A19G2); “la parte más positiva es la puesta en común que tuvimos que hacer, porque muchas veces me quedan las ideas generales pero tengo dudas con los conceptos en particular, y el hecho de escuchar las opiniones de las demás para mí es muy positivo”(A13G1).

En tercer y último lugar, otros de los aspectos señalados por las alumnas hacen referencia más específica a aspectos estrechamente vinculados al hecho de trabajar junto a otras personas, como obligar al cumplimiento de acuerdos, asegurar la participación de todas las componentes e incrementar la responsabilidad. Una alumna afirma que “he aprendido que la responsabilidad y la demostración de interés hacia nuestra tarea tienen un papel imprescindible para el funcionamiento del grupo” (A44G4).

Por otro lado, en una de las tutorías las alumnas fueron preguntadas por aquello que creen que más han aportado a sus compañeras de grupo, y nos hemos encontrado con el hecho de que lo más referido es, sin lugar a dudas, el hecho de aportar y expresar ideas y opiniones, así como de realizar propuestas para abordar las actividades o soluciones para los problemas: “creo que soy una persona muy creativa y he podido aportar ideas bastante originales y creativas” (A48G9). Aún así, encontramos algún caso en que existen ciertas dudas al respecto: “sinceramente no lo sé, yo he aportado todo lo que sabía en los trabajos” (A29G6⁹⁸⁵), una cuestión que, entendemos, remite a la importancia del autoconocimiento y, por qué no, del establecimiento de dinámicas en las que los alumnos verbalicen aquello que los demás les aportan. Otras alumnas, en una línea similar señalan que sus mejores aportaciones han sido las de “mi asistencia cuando quedábamos para reunirnos y mi disponibilidad a la hora de colaborar en cualquier aspecto del trabajo” (A39G10); “mi disponibilidad, mi entusiasmo y mi preocupación porque el trabajo se realice bien” (A32G10).

Otros de los aspectos citados son los relativos a la capacidad para gestionar y resolver de forma positiva los conflictos, la búsqueda de consensos; la flexibilidad, la humildad (“destacaría mi capacidad para aceptar críticas de los demás, aunque sean negativas”,

⁹⁸⁵ Resulta curioso que tres de las alumnas de este grupo (de hecho las tres que lo formaron en un principio) realizan una afirmación similar.

A37G10), la comprensión de los demás o la confianza mostrada en diferentes momentos. Para algunas alumnas, las estrategias organizativas, vinculadas con el aprovechamiento y la gestión del tiempo (“buen uso del tiempo disponible”, A18G8) o la regulación del grupo en este sentido (“la iniciativa a la hora de ponernos de acuerdo para quedar para trabajar”, A49G10) han sido sus mejores contribuciones. Para otras, el hecho de cumplir con los acuerdos, la implicación en la realización de las tareas, las ganas de trabajar, la actitud positiva y la motivación de sus compañeras así como la iniciativa y la preocupación por hacer bien los trabajos han sido las mejores aportaciones realizadas en el seno de sus respectivos grupos. Aunque mucho menos referidas, las aportaciones derivadas del hecho de orientar la tarea así como mejorar/asegurar su comprensión “contribuir al entendimiento profundo de la tarea”, A6G4), ofrecer ayuda (“me desarrollé bien en el tema, igual que ayudé a algunas de mis compañeras a aclarar las dudas”, A55G14) y la preocupación y capacidad para superar los bloqueos del grupo constituyen los aspectos más valorados y puestos al servicio del grupo (“considero que mi intervención es muy útil, ya que me caracterizo por aclarar dudas y por aportar ideas cuando el resto se queda en blanco”, A5G2; “las ideas, cuando en un momento dado nos hemos bloqueado, considero que he sabido aportar ideas, aunque después no hayan sido las definitivas, nos han ayudado a salir del bloqueo”, A12G12). Finalmente, y también de forma muy asilada, algunas alumnas hablan de aspectos como su facilidad de expresión, su creatividad (“me gustó mucho que todas las componentes del grupo me dijeran que una de las cosas que yo aporté es mucha creatividad a los trabajos”, A48G9) o el hecho de tener experiencia con niños.

Asimismo, se les preguntó a las alumnas por aquello que han aprendido del resto⁹⁸⁶, y en este aspecto encontramos una mayor diversidad y amplitud de aspectos. Por un lado, las alumnas se refieren a todos aquellos elementos vinculados a las relaciones en el grupo: delegar y confiar en las demás; aceptar ideas ajenas y dejar de lado las propias; adaptarse a las características de las demás; comunicar lo que no agrada de forma adecuada; ponerse en el lugar del otro; adoptar una actitud positiva y abierta ante los conflictos; escuchar y respetar los turnos de palabra; valorar la riqueza y diversidad de ideas; reconocer que es posible cambiar de idea o de opinión cuando se argumenta correctamente. Una alumna manifiesta que “a veces hay que tener en cuenta y aceptar lo que dice una compañera y no lo que dices tú” (A23G3⁹⁸⁷), mientras que otra afirma que “al trabajar en grupo estoy aprendiendo a escuchar a los demás y a confiar en sus posibilidades” (A40G8), algo similar a lo que afirma esta otra alumna, que parece haber aprendido “a delegar funciones a otras compañeras teniendo la suficiente confianza de que lo harán bien” (A40G8).

⁹⁸⁶ Nos hemos fijado en las aportaciones que en este contexto realizan las alumnas de los dos grupos ubicados en el clúster de grupos irregulares. En el G3 varias señalan la importancia de la comunicación y la confianza (hay acuerdo) y dos señalan que dejar fuera los problemas personales (quizá eran las dos que estuvieron más enfrentadas), muy representativo también lo que ocurrió en el G6, en el que se dijo que “ser empático, saber entender y echar una mano, exponer dificultades y no tener rencor” (A26G6).

⁹⁸⁷ Es curioso que tres de las cuatro componentes del grupo G3 señalan también esta idea, y la que no lo hace señala que lo que ha aprendido es a ver las cosas de manera diferente. En el grupo G6, que también forma parte del clúster de grupos irregulares, la alumna A26G6 responde a esta pregunta hablando de cómo son las tres componentes restantes del grupo, diciendo: “son una piña, tienen muy buena relación”.

Por otro lado, las alumnas se refieren a aspectos que se relacionan con la realización de las tareas y con el aprendizaje, y en este sentido reconocen que sus compañeras les han ayudado a trabajar de forma ordenada y estructurada, a pulirla realización de los trabajos, a trabajar con una diversidad de aportaciones que se convierten en una producción más rica, a incrementar o consolidar conocimientos y comprender conceptos o ideas. A este respecto, una alumna sostiene que “se puede transmitir una idea integrando los diferentes puntos de vista, llegando a acuerdos e intentando entre todas que haya una sinergia positiva” (A6G4).

Otras alumnas se centran en la dimensión que podríamos considerar más relacionada con la cooperación⁹⁸⁸, y de hecho nos llama la atención que algunos de los aspectos referidos tienen que ver, de algún modo, con las creencias o concepciones acerca de la misma. Así, las alumnas hablan de las habilidades para introducirse y participar en un grupo, de la importancia y necesidad de llegar a acuerdos así como de comunicarse, de adaptarse a tiempos diferentes, de entender que la responsabilidad y el interés son esenciales para trabajar de forma cooperativa, de reconocer que lo que las demás aportan tiene sus virtudes aunque difieran de lo que uno aporta, de respetar y valorar ideas, opiniones y formas de trabajar diferentes, de conseguir que puntos de vista diferentes converjan en un punto común, de reconocer que las demás pueden aportar mucho, de aceptar que existen otras perspectivas distintas a la propia, de desarrollar habilidades ligadas al rol y de reconocer que en el seno de un grupo la riqueza es mayor (ideas, puntos de vista, propuestas, soluciones, etc.). En este sentido, una alumna señala lo siguiente: “poder tener diferentes opiniones sobre el mismo tema y que cada una de ellas tenga una virtud: tranquilidad, calma, organización” (A54G13).

Resulta llamativo que en relación con la pregunta que se les realiza a las alumnas aparezcan toda una serie de aspectos que no aparecen cuando les preguntamos por lo que ellas aportaban a las demás, y que tendrían que ver con lo que podríamos considerar estrategias relacionadas con el aprendizaje: aprender de los propios errores; no anticiparse a las dificultades; exigirse y exigir menos, disminuyendo el estrés; calmarse y estar tranquila; ser más responsable; estrategias organizativas; aprovechar el tiempo; adoptar una actitud positiva y abierta ante las dificultades; pensar de forma más abierta o ser más flexible. En este sentido, una alumna afirma que “quizá no debería querer hacerlo todo antes, no me tengo que preocupar tanto por anticiparme y preparar el terreno, no me tengo que exigir tanto a mi misma cuando se trata de un trabajo de equipo” (A1G1); otra reconoce que sus compañeras le han enseñado “a introducirme más en el grupo, ya que soy una persona que me gusta mucho tener las cosas a mi manera, y ellas me han enseñado a también aceptar otras maneras que también son acertadas” (A10G12).

⁹⁸⁸ Nos encontramos también con alguna reflexión peculiar, por no decir totalmente opuesta a lo deseable: “he aprendido a saber repartirnos el trabajo de manera conjunta” (A39G10), una reflexión por otra difícil de comprender. Otra alumna señala que valora “el compañerismo, porque en una ocasión falté a una reunión y ellas lo terminaron sin recriminármelo” (A55G14). Como apunte, estas dos alumnas pertenecían a grupos clasificados en el clúster de grupos irregulares.

“Lo más importante es el compromiso de cada uno de los miembros”. ¿Qué requisitos consideran necesarios para trabajar de forma cooperativa?

Aunque en las tutorías se habló de algunos de los requisitos que debían estar presentes para que la cooperación tuviera lugar (especialmente para facilitar la identificación y adopción de estrategias), lo cierto es que las alumnas se refieren a ello en sus portafolios, ya sea de una forma más directa o más indirecta; en este sentido, algunos requisitos no son explicitados como tal, si bien podemos deducirlos cuando las alumnas hablan de su grado de satisfacción respecto de alguna dimensión de la cooperación, algo que es especialmente notorio cuando se refieren a las dificultades con que se encuentran. En todo caso, hemos creído oportuno presentar la información obtenida en las tutorías junto con las citas de las alumnas obtenidas de sus portafolios, pues ilustran adecuadamente diversas cuestiones.

Por una parte, en las tutorías se habló de cuáles eran los requisitos para asumir funciones complementarias en el grupo; a este respecto, una alumna señala que el principal requisito es “desearlo, desear adquirir funciones complementarias” (A53G13). En este sentido cabe señalar que en todos los grupos al menos dos personas se referían explícitamente a los roles, algo que puede denotar un cierto reconocimiento de su función, pese a las dificultades, ya comentadas, respecto de cómo ejercerlos o de cómo abordar las dificultades con las que se encontraban. Así pues, respecto de los roles las alumnas señalaron que era importante conocerlos bien, plantearse ejercerlos correctamente y de forma efectiva, delimitarlos en caso de existir confusión, mejorar las habilidades ligadas a cada rol, poner en común las preferencias de cada una respecto de los roles y, por último, asumir las responsabilidades y los compromisos establecidos al respecto. A destacar, el hecho de que una alumna, al respecto de la división de tareas que tenía lugar en el seno de su grupo en algunos momentos, señala que “si las compañeras del grupo quedan la tarea resulta más fácil de hacer, ya que de esta manera si tenemos una duda nos podemos ayudar unas a otras” (A54G13), algo que nos hace pensar en la importancia concedida a la ayuda mutua.

Otras alumnas se referían a requisitos que están más directamente vinculados con el abordaje y la realización de la tarea, como hacer una puesta en común previa acerca de cómo abordar el trabajo, tener claros los objetivos del trabajo para ir hacia el mismo lugar, introducir la reflexión sobre el trabajo realizado, organizarse adecuadamente, y buscar la motivación en aquello que se hace. Finalmente, otras se referían a todo aquello que se vincula con la comunicación, el clima y el funcionamiento del grupo: observar y explicitar las dificultades que se tienen en el seno del grupo; comunicarse cuanto sea necesario (incidencias, problemas, dificultades), hacerlo de forma fluida y creando un clima favorable para ello; escuchar y respetar a las demás; estar atentos a la coordinación; ofrecer y proporcionar ayuda; estar abierta a las necesidades de las demás poniéndose en su lugar ante todo; contribuir a la resolución de problemas; valorarse y valorar a las demás para poder actuar sin miedos, y tener actitud de colaboración y voluntad para participar de forma activa y cooperar. Una alumna se refiere a todo ello cuando afirma que “debemos valorarnos todas por igual tanto a nivel personal como de cara a las demás y así poder aportar sin miedo nuestras ideas” (A47G8), mientras que otras muchas ponen el acento en la cuestión de la comunicación, tal como hemos señalado: “sin la comprensión y la comunicación que tengo con las compañeras, no habría podido participar en la elaboración de este trabajo” (A56G14);

“poco a poco a medida que íbamos pasando por los rincones me sentía más cómoda, había más comunicación y eso favorecía una mejor realización del trabajo y una mejor relación entre todas” (A39G10). De hecho, la importancia de este aspecto se reconoce incluso cuando está ausente: “me he dado cuenta que si no había una iniciativa a la hora de hablar, todas nos quedábamos paradas y en consecuencia el trabajo se veía paralizado” (A30G13). Respecto de la importancia del clima, son numerosas las reflexiones que las alumnas realizan al respecto, si bien extraemos sólo algunas de ellas: “mis compañeras y yo nos llevamos bastante bien, trabajamos de forma más relajada y no existe la tensión de saber si les gustará o no lo que he pensado, sino que decimos lo que pensamos y las compañeras opinan; mi compañera de primero, al decir mi opinión se enfadaba y casi nunca le gustaba” (A45G5); “con los miembros de este grupo me he sentido muy bien, escuchada y aceptada por todas las compañeras” (A36G3); “a nivel de grupo trabajamos muy bien porque tenemos mucha confianza y seguridad en nuestro grupo, y eso nos ayuda a hacer un buen trabajo; además, son perfeccionistas y creativas, por tanto me siento a gusto con ellas” (A48G9). Tal como señalábamos, los requisitos también se vislumbran cuando las condiciones son desfavorables, como es el caso de esta alumna, que no se encontró a gusto en los grupos creados de forma externa, y llegó a afirmar que “sentí como si no estuviera en el grupo y eso hizo que me sintiera incómoda realizando esta actividad (...) casi no participé ni aprendí demasiado de las opiniones de las otras componentes del grupo debido al mal ambiente” (A39G10).

Por otra parte, también se habló de cuáles serían los requisitos para contribuir al aprendizaje de las compañeras, siendo muy diversos los aspectos comentados, desde los más instrumentales, representados por las habilidades comunicativas (principalmente las alumnas hablan de tener las habilidades necesarias para explicar y para escuchar así como de prestar atención y mostrar interés cuando las demás realizan aportaciones), hasta los más actitudinales y transversales, como por ejemplo, respetar y valorar a las demás animarse mutuamente e intentar motivar a las compañeras e implicarlas en aquello que se aprende, ser tolerante y ponerse en el lugar de las demás, reconocer el esfuerzo que hacen las compañeras, interesarse por el aprendizaje de las demás y por contribuir a su mejora con lo que una puede aportarles, tener voluntad para dedicarle tiempo a quien lo necesite así como la intención y la actitud necesarias para compartir lo que uno tiene y, en definitiva, ser solidaria. En este sentido una alumna señala que debe existir “disposición para explicar a las demás algo que no entienden, intención de contribuir al grupo con lo que uno tiene, compartir con los demás” (A47G8), mientras que otra afirma que “me di cuenta de que lo importante no es el grupo con el que realices un trabajo o una actividad, sino el interés y la dedicación al mismo” (A42G12). Al respecto de la importancia de la comunicación, una alumna señala que “he visto que las dos tienen bastante carácter y carisma, insisten en sus opiniones y en lo que ellas creen que es lo acertado, por eso a veces parecía que iban a acabar discutiendo por cabezonería. Entonces, en algún momento tenía que intervenir de manera sutil para ponernos de acuerdo (...) el hecho de que ellas expresen su opinión tan abiertamente me ayuda a aprender y también a decir lo que pienso” (A49G10).

Entre unos requisitos y otros se encontrarían aquellos que se vinculan de forma más directa con el proceso de aprender con y de los demás. Por un lado porque dan forma a la situación interactiva que define cualquier situación de aprendizaje, como contrastar y lograr

consensos, aportar ideas, opiniones y ejemplos, sugerir posibles soluciones o formas de abordar algo, efectuar crítica de las opiniones con el fin de mejorarlas, proporcionar explicaciones, o reforzar aquello que más les cuesta a las demás; a este respecto, una alumna sostiene que “explicar tu punto de vista todas las veces que sea necesario, no querer terminar las cosas con rapidez, dejar que las compañeras expresen sus dudas y preguntas” (A40G8), mientras que otra enfatiza que “el hecho de que ellas dos a veces parezca que no se ponen de acuerdo es incluso positivo, ya que así podemos ver diferentes puntos de vista, todos expresamos nuestra opinión y se aprende a trabajar cooperativamente de verdad” (A49G10). Dos alumnas muestran la importancia de estos requisitos cuando no están presentes: “mis compañeras han estado de acuerdo en todo, pero esto no me ha aportado demasiado, sinceramente” (A1G1); “muchas veces me he encontrado con que todo lo que yo decía estaba bien para ellas, y no se oponían, pienso que ellas confiaban demasiado en mí dado el hecho que soy repetidora de la asignatura y ellas parecían pensar que yo lo tenía que saber todo” (A30G13).

Por otro lado, porque se trata de requisitos en los que se hace evidente la necesidad de procesar la información, como intentar comprender los contenidos para poder ofrecer ayuda, conceder tiempo para asegurarse de que todo el mundo comprende y se puede avanzar, escuchar las dudas y explicaciones de las demás para localizar vacíos o errores, proporcionar ayuda e implicarse en resolver las dudas del resto y, finalmente, no dejar pasar las cuestiones que no quedan claras. Una alumna afirma que se trata de “no dejar pasar las cuestiones que no quedan bien ‘fijadas’, hablar tanto como sea necesario para no desatender el trabajo y llevar un buen ritmo de aprendizaje”⁹⁸⁹ (A1G1), y como muestra de ello, una alumna de otro grupo afirma que “en esta actividad me he sentido un poco inútil porque las otras componentes del grupo iban muy deprisa haciendo la actividad, y cuando iban por la segunda parte yo aún no había entendido la primera. Me he sentido un poco mal porque no contribuía nada al grupo” (A32G10). En todo caso, queremos destacar que una alumna matiza que todo ello debe hacerse “siempre desde el respeto” (A44G4).

Por último, se comentaron cuáles serían los requisitos para contribuir a la mejora del grupo como tal, y de nuevo emergieron aspectos vinculados a la comunicación, como mantener una comunicación eficiente respecto de las dificultades o percepciones negativas, no posponer ni callar lo que se desee decir, usar el diálogo, compartir visiones, opiniones, ideas, problemas..., así como destacaron la importancia de la sinceridad, la claridad y la transparencia. Algunas alumnas señalan en este sentido que “me di cuenta de lo importante que es escuchar al otro y ceder si es necesario hacerlo, dando oportunidad para que todos participen” (A2G1); “siempre hay opiniones diversas, pero si das razones que las respalden y tu opinión es correcta, tus compañeras la valoraran más que si lo dices nada más” (A5G2).

Asimismo, las alumnas se refieren también a dimensiones vinculadas con lo que supone la formación y el seguimiento de un proceso de grupo, como reconocer lo que va bien, tener en mente la necesidad de coordinarse, mantener el compromiso, el interés y la responsabilidad respecto de lo que supone un grupo cooperativo, e introducir la reflexión de grupo, dedicando un tiempo a ello. Algunas de las citas más ilustrativas de esta cuestión son las siguientes: “el año pasado no tuve mucha suerte con la formación de los grupos y trabajé

⁹⁸⁹ La cursiva es de la alumna.

con compañeras que no aportaban nada, sólo hubo pasividad, incomunicación y desacuerdos... pero este año estoy contenta con el grupo, ya que tengo confianza con mis compañeras, sé que son trabajadoras, que aportan ideas y que se involucran en el trabajo” (A8G9); “todas participamos por igual, lo que creo que es esencial en un grupo, aparte de la cooperación. Las cuatro aportamos nuestro granito de arena al trabajo, supongo que fue eso lo que nos ayudó a que saliera bien” (A16G7); “mis compañeras de grupo son las tres muy trabajadoras y están muy dispuestas a hacer bien el trabajo. Eso me gusta, ya que así no perdemos el tiempo y podemos hacer la tarea” (A46G7); “debe hacerse frente a una lucha en la que no siempre se ven buenos resultados; el hecho de que no se compenetren estas prioridades hace que el trabajo que debería ser en grupo, tenga que recaer más sobre las componentes que priorizan los estudios ante otras cuestiones personales que, evidentemente, ¡tenemos todas!” (A14G9); “lo más importante es el compromiso de cada uno de los miembros del equipo. Debes remar con la misma fuerza y dirección que los demás, sino, pierdes la confianza en el resto y ello no lleva a buen puerto, aunque también cabe el desacuerdo, porque puede que sea donde se encuentra la mejora de las tareas que queremos hacer” (A13G1).

Asimismo, estuvieron presentes todos aquellos aspectos vinculados con el establecimiento de un clima adecuado, como dejar de lado posibles problemas personales; crear un buen ambiente de trabajo que permita a todo el mundo sentirse seguro, confiado y valorado; resolver los problemas en el momento en que se originan; hacer uso de la creatividad para aportar soluciones a los problemas, proponerse metas de grupo; querer mejorar la cooperación; olvidar las dificultades, no ser rencorosa; buscar activamente soluciones, y por último, poner en marcha las estrategias que pueden servir y que el grupo crea que pueden ayudar, pero sólo si son compartidas por todas. En algún caso se realiza incluso alguna atribución respecto de porqué el clima es positivo, como es el caso de esta alumna, que señala que “en este grupo hubo muy buen ambiente de trabajo, y creo que es sobre todo porque nos escogimos las cuatro para trabajar juntas a principio de curso” (A24G9).

Para finalizar, las alumnas se refirieron a cuestiones que tienen que ver con las relaciones sociales y con el conocimiento del otro, siendo los requisitos necesarios el hecho de conocer y potenciar las fortalezas de cada una, respetar y valorar a las demás, ponerse en su lugar, comprender al resto, incrementar el conocimiento mutuo, mostrarse receptiva, ser flexible y paciente, ser generosa (dar lo mejor de una misma), reconocer lo que agrada de las demás, y ayudar al resto. Algunas alumnas señalan que “me sentí muy bien porque ya conocía un poco más a las compañeras del grupo y me sentía a gusto haciendo con ellas las actividades porque nos completamos unas a otras” (A23G3); “ya nos conocíamos todas, ninguna tenía que romper el hielo y eso ayudaba a sentirnos cómodas con la actividad” (A14G9). Sin embargo y al respecto de la necesidad de conocerse, en sus portafolios algunas alumnas reconocen las bondades de trabajar con personas con las que no se trabaja habitualmente: “el hecho de que no hubiéramos trabajado juntas con anterioridad ha hecho que todos los miembros hayan dado el cien por cien en la realización de la actividad, cosa que a veces, al estar con un grupo que conoces, no sucede” (A3G2); “al trabajar con personas con las que no tenemos un contacto más cercano, hemos trabajado de manera más

rápida, ya que nos hemos centrado en el trabajo y no nos hemos despistado con cosas que no tienen que ver con la tarea” (A51G11).

“Me he dado cuenta de que esta vez no simplemente he memorizado”. ¿Hacen uso las alumnas del portafolio como herramienta para la reflexión sobre el propio aprendizaje?

Se recogen aquí las reflexiones que las alumnas realizan acerca de su propio proceso de aprendizaje. Por un lado, cabe señalar que hemos realizado un análisis por grupos cooperativos. En una primera fase, a medida que se leían los portafolios de las alumnas se tomó nota de los aspectos a los que se referían en relación con su aprendizaje, que fueron los siguientes: explicita las metas conseguidas, identifica y/o valora estrategias útiles y/o necesarias para salvar obstáculos en su proceso de aprendizaje, explicita objetivos a conseguir, evalúa su proceso de aprendizaje y detecta las propias dificultades en el proceso de aprendizaje. En una segunda fase, se ha llevado a cabo un análisis, que se ha realizado primero a nivel individual y después a nivel grupal, y cabe decir que hay aspectos reseñables en ambos sentidos, debido a que de algunas alumnas disponemos de la información relativa a sus enfoques tanto a principio como a final del semestre.

Desde una dimensión estrictamente individual y, en primer término cuantitativa, de las 12 alumnas que en los dos momentos adoptan un enfoque profundo, tenemos 4 casos (33%) en los que la reflexión acerca del aprendizaje no es muy notoria (entre dos y seis referencias) frente a las 8 restantes (66%), que realizan entre ocho y catorce referencias; si analizamos las producciones de las 19 alumnas que adoptan un enfoque superficial en ambos momentos y usamos el mismo criterio, 14 de ellas (73,7%) realizan seis referencias o menos a su proceso de aprendizaje, las 5 restantes (26,3%) realizan entre ocho y dieciocho referencias. En el caso de las 4 alumnas que no reflexionan demasiado y adoptan un enfoque profundo, cabe decir que revisamos las puntuaciones de sus enfoques en las dos mediciones y observamos que en dos de ellas las puntuaciones en las subescalas de estrategia son similares en todo momento (para los dos enfoques y para las dos mediciones), mientras que las otras dos se inclinan por estrategias más coherentes con el enfoque profundo en el postest.

Por otra parte, si nos centramos en la dimensión de contenido, respecto de aquellas que adoptan un enfoque profundo se da la coincidencia de que las que realizan más referencias a su aprendizaje hablan de una mayor diversidad de aspectos (de hecho hablan de todos ellos) mientras que las que realizan menos referencias a su aprendizaje, se puede decir que sus producciones se concentran en dos aspectos, las dificultades localizadas y las metas conseguidas. Esto mismo se produce en el caso de las alumnas que adoptan un enfoque superficial, si bien entre aquellas que realizan más referencias a su proceso de aprendizaje cabe decir que no todas hablan de todos los aspectos (sólo una alumna habla de todos ellos), siendo los aspectos que no aparecen en todos los casos la evaluación del propio aprendizaje, la explicitación de objetivos a conseguir y la valoración de estrategias.

Desde la óptica también individual, seleccionamos las 22 alumnas que reflexionan regularmente sobre su aprendizaje en su portafolio; 5 de ellas deben ser descartadas de este análisis puesto que no disponemos de las dos medidas del CPE. En este grupo de 17 alumnas observamos los movimientos en sus enfoques: 8 alumnas mantienen un enfoque

profundo, 5 mantienen un enfoque superficial y 4 alumnas han pasado de un enfoque superficial a un enfoque profundo. Cuando seleccionamos las 20 alumnas que menos reflexionan acerca de su aprendizaje (5 son descartadas por no disponer de las dos medidas del CPE) vemos que 9 de ellas mantienen un enfoque superficial, 3 mantienen un enfoque profundo y 3 alumnas pasan de un enfoque superficial a un enfoque profundo.

Desde la perspectiva del grupo cooperativo, hay cuatro grupos en los que se concentran muy pocas referencias al propio aprendizaje: son los grupos G6, G11, G13 y G14 (dos de ellos pertenecen al clúster de grupos irregulares, uno al clúster de grupos con mal funcionamiento global y otro al clúster de grupos con buen funcionamiento global). En estos cuatro grupos las referencias están bastante equilibradas, numéricamente hablando (entre 3 y 6 referencias por alumna). Dentro de estos grupos hay alguna excepción, como la de una alumna del grupo G11 que realiza 9 referencias (esta alumna adoptó un enfoque profundo en el postest y empató las puntuaciones en el pretest), y otra alumna del grupo G6 que realiza 8 referencias (adoptó un enfoque superficial en el pretest y empató las puntuaciones en el postest). Por otra parte, los grupos en los que más referencias se encuentran en relación con el propio aprendizaje son los grupos G3, G4, G9, G10 y G12 (dos de ellos pertenecen al clúster de grupos con buen funcionamiento global, otro pertenece al clúster de grupos con mal funcionamiento global y otros dos al clúster de grupos irregulares), y en todos ellos hay al menos una alumna que realiza pocas referencias a su aprendizaje (siendo llamativo el caso de una alumna que adopta un enfoque profundo en ambos test) y al menos una que realiza muchas referencias a su aprendizaje (por ejemplo, 14 referencias realiza una alumna del G4, 18 referencias una alumna del G9 o 22 una alumna del G12, y únicamente una de ellas adoptaba un enfoque superficial).

Recogemos a continuación algunos fragmentos de las alumnas que ilustran estas cuestiones. Por un lado, las alumnas reflexionan acerca del aprendizaje en general. En algunos casos lo hacen para referirse a estrategias que adoptan de forma particular: “buscar información sobre esta asignatura, buscar artículos, me ayuda a entender mejor lo que es la asignatura y a entender todo lo que hacemos en clase, como un repaso” (A50G11); “mi sistema para aprender es: asistir a clase, escuchar con la mayor atención posible y tomar apuntes (...) en casa paso los apuntes a limpio y a veces me leo la teoría, cosa que debería hacer más a menudo y que al final de curso siempre me arrepiento de no haber hecho” (A7G11). En otros casos se refieren al aprendizaje desde el reconocimiento de lo que lo acompaña o promueve: “es muy importante que una vez realizado un trabajo, podamos hacer una reflexión, corrección y valoración de esto (...) poder ver nuestros errores y entender su porqué potenciará un mejor aprendizaje” (A5G2); “cualquier práctica que hacemos relacionada con una teoría dada antes me ayuda a comprender mejor los conceptos y las finalidades” (A56G14); “se ve que el hecho de ir a clase, de ir progresivamente entendiendo los conceptos con las actividades prácticas que realizamos en el aula, con la reflexión que realizo y con las dudas que me planteo, voy realizando un buen aprendizaje en la asignatura” (A6G4).

Por otra parte, reflexionan acerca de situaciones de aprendizaje concretas, referidas tanto al momento presente como proyectando hacia un futuro cercano. Por un lado, las alumnas explicitan aquello que están consiguiendo (“estoy dándome cuenta de que cada vez entiendo mejor lo que significa el concepto de inclusión”, A13G1; “me he dado cuenta que los

términos propuestos los he podido definir todos sin ningún problema, más o menos bien, y eso me ha aportado autoestima y motivación, por lo que he visto reflejada mi evolución en la asignatura y la carrera, ya que antes de empezar no sabía que significaba nada de esto”, A8G9), y las estrategias que están utilizando (“después de haber presentado el tema en clase, hice una reflexión sobre lo que había entendido y lo que no me había quedado tan claro, no me surgieron muchas dudas, ya que había cogido anotaciones que me ayudaban a aclarar los conceptos más complejo”, A18G8; “por lo general prestaba atención, ya que en algunos términos que consideraba más complicados de entender iba tomando apuntes y notas para que a la hora de estudiar me resulte más fácil la comprensión”, A12G12; “me ha servido mucho tener los apuntes ya leídos y llevarlos al aula mientras la maestra va explicando, ya que puedo hacer anotaciones y puedo guiarme más, porque esto de llegar al aula y que la maestra explique y no saber de dónde sale todo no me ayuda a tener controlada la asignatura”, A10G12; “creo que ha estado bien tomar apuntes de los materiales creativos de mis compañeras, ya que no sirve de nada estar sentada observando lo que los otros han hecho si no tomas nota de su creatividad para mejorar la tuya”, A5G2, tras una exposición en gran grupo de materiales diseñados por los grupos cooperativos). Asimismo reconocen aquello respecto de lo que presentan ciertas dificultades: “creo que lo que me cuesta más es relacionar lo que tiene el niño con lo que necesita, o sea, para mí aún resulta abstracta la solución que debe dar la maestra a según qué necesidades de sus alumnos (...) pienso y pienso y no se me ocurre nada, aquí es cuando se ve lo que comentaba del pensamiento abstracto. Justo después, en clase se dice que se puede ayudar a este niño dándole un rotulador más grueso (...) entonces me digo que es una solución sencilla, ha sido fácil ayudar a este niño, en cambio yo he encontrado muy difícil dar una solución tan fácil. Esto me pasa con otras necesidades educativas” (A14G9); “aquí está el problema, que no entiendo demasiado bien la diferencia entre objetivos abiertos y cerrados” (A21G1); “me he dado cuenta de que hay muchos términos que aún no conozco demasiado, me tengo que poner las pilas” (A32G10). Como vemos, el nivel de detalle varía de unas alumnas a otras, algo que podría repercutir en la puesta en marcha de estrategias para resolver tales dificultades.

Por otro lado, los fragmentos ilustran una cierta proyección futura; son momentos en los que las alumnas identifican los cambios que deben producirse (“tengo que cambiar mis hábitos de estudio y debo afrontar las asignaturas desde una perspectiva más participativa e implicada”, A7G11) o bien en los que determinan las medidas que tomarán (“si en los próximos días no me quedan más claros estos conceptos tendré que pedir una tutoría para resolver dudas”, A10G11) o las estrategias que utilizarán (“una de las estrategias que utilizaré será la de la doble lectura, una vez que haya revisado todos los apuntes y haya entendido cada uno de los conceptos, empezaré a interiorizarlos, antes no, porque esta estrategia me fue bien para el otro examen”, A10G12; “hoy hemos acabado de corregir los recursos que utilizaríamos para alumnos con necesidades específicas; lo voy entendiendo mejor, pero me quiero mirar, tranquilamente, todo lo que hemos hecho para ver la relación entre todo, para relacionarlo y asumirlo mejor”, A6G4). En algún caso, incluso realizan alguna atribución respecto del porqué de las dudas o dificultades que experimentan en su aprendizaje: “si veo que no mejora la cosa, pediría una tutoría pero prefiero esperar y seguir leyendo ya que quizá sea falta de atención o de práctica” (A21G1).

De forma separada presentamos aquellas referencias que incluyen a sus compañeras, dados nuestros intereses: “a estas alturas todavía me falta aclarar dudas y sobre todo repasar conceptos clave, porque todavía estoy en la etapa de que todo me suena igual, y a estas alturas de curso debería tener las cosas más claras. He buscado la solución de pedir ayuda a algunas compañeras” (A26G6); “para estudiar, he quedado con compañeras que me han hecho entender mejor los conceptos y las relaciones, con sus palabras, ejemplos... No he podido utilizar el mapa conceptual que hicimos, porque no estaba bien confeccionado. Sin embargo, el hecho de quedar con las compañeras y explicarnos los conceptos tal como los habíamos entendido nosotros, me ha ayudado mucho” (A56G14); “me surgió una duda sobre una cosa que la profesora había explicado, y una compañera me lo explicó y en seguida lo entendí, ya que ella me lo explicó de manera coloquial para que yo lo entendiera y después, lo pudiera relacionar con lo que estaba escrito y había explicado la profesora” (A33G14); “para poder comprender mejor algunos conceptos, hablé de ello con algunas compañeras de clase, así nos resolvíamos las dudas” (A35G7).

Asimismo, presentamos de forma separada fragmentos referidos a una actividad en particular⁹⁹⁰ que se realizó en el aula y que ha tenido mucha presencia en los portafolios de las alumnas; si la destacamos es precisamente porque las referencias a esta actividad en particular son muy numerosas, lo que significa que para las alumnas bien se trataba de una novedad bien les reportó alguna clase de beneficios, dificultades o, en todo caso, elementos para la reflexión. Destacamos algunas de las citas al respecto, agrupándolas en función del aspecto con el que las alumnas relacionan tal actividad. Por un lado, se refieren a aquello que la realización del mapa conceptual les aportó en relación con los contenidos esenciales de la asignatura que habían sido trabajados hasta la fecha: “este mapa conceptual me ayudó a relacionar y entender mejor todos los conceptos y la relación que hay entre ellos” (A50G11), “la elaboración del mapa conceptual es una cosa que ha resultado positiva (...), si lo miras detenidamente te das cuenta de qué es y de donde proviene la escuela inclusiva que perseguimos” (A30G13); “he podido ver que con los conceptos que hemos trabajado en clase todos están relacionados entre sí. Desde un principio mientras íbamos definiendo los conceptos, los entendía, pero hasta que no hicimos la actividad en clase no me había dado cuenta todos los conceptos estaban relacionados” (A45G5); “nos dimos cuenta de que todo lo que aprendemos está relacionado entre sí, y así estudiamos de otro modo, es decir, entendiendo lo que estudiamos y no memorizando sin sentido” (A35G7). Por otro lado, las alumnas hablan de las aportaciones de la estrategia: “aprendimos también a relacionar conceptos que conocíamos pero que no sabíamos relacionar entre sí” (A33G14); “creo que he entendido como hacerlo, como hacer las conexiones entre unas palabras y otras... en casa intento hacer mi mapa conceptual propio. Intento reflexionar sobre cada término y buscar las relaciones entre unas palabras y otras” (A28G4), así como de las dificultades que les supuso: “tuvimos problemas para hacer el mapa conceptual porque no sabíamos cómo

⁹⁹⁰ Se realizó en la formación creada de forma externa y consistió en la elaboración de un mapa conceptual que debía incluir una serie de términos cuya conceptualización había sido trabajada por cada uno de los grupos (un concepto cada uno de ellos) a partir de un material proporcionado por la docente, y que había sido expuesta en clase justo antes de realizar el mapa. Respecto de esa primera fase de la actividad, una alumna señala sus ventajas: “entre nosotras comentamos todos los términos y los explicamos con nuestras palabras, cosa que nos facilita un mejor aprendizaje de los mismos” (A50G11).

organizarlo” (A23G3). Finalmente, las alumnas vinculan el mapa conceptual con la evaluación (en concreto con los exámenes): “después hemos elaborado un mapa conceptual a partir de lo que se había explicado anteriormente. También es una buena herramienta para saber si se ha entendido bien y para interiorizar todos los conceptos, tener claro de dónde vienen, qué significa cada uno y relacionarlos entre sí. Me irá bien para estudiar el examen” (A14G9); “la relación de los conceptos mediante un mapa conceptual sirve para aclarar ideas que tal vez no queden del todo claras por la dificultad de relación. Lo que hemos hecho hoy en el aula servirá para estudiar de manera significativa para el examen teórico” (A44G4).

Por otra parte, es obvio que nos interesaba localizar en los portafolios de las alumnas diferentes referencias que pudiesen ser vinculadas con los enfoques adoptados, o cuanto menos, con los motivos y las estrategias propias de cada enfoque, por lo que presentamos a continuación algunos fragmentos que representan la cuestión, señalando para cada caso el enfoque adoptado por la alumna⁹⁹¹. Algunas alumnas hablan abiertamente de las estrategias, como en el caso siguiente: “me he dado cuenta de que esta vez no simplemente he memorizado, como hago para muchos exámenes, sino que he entendido” (A16G7, que adoptó un enfoque superficial); “en mi caso, se puede decir que siempre he llevado a cabo un aprendizaje memorístico, lo que supone que cuando he llegado a la universidad esto me ha supuesto un gran problema” (A25G7, que adoptó un enfoque superficial); “he definido los conceptos con mis palabras para así entenderlos mejor y no aprenderlo de memoria” (A36G3, que adoptó un enfoque superficial); “cuando realizas un examen, estudias y por tanto, obtienes una mejora en tus conocimientos, pero para ser efectivo, también debes comprender y saber cómo llevarlo a la práctica” (A5G2, que adoptó un enfoque profundo); “tras finalizar la asignatura, me voy con la sensación de haber aprendido mucho, mi implicación y motivación con la asignatura ha ido en aumento, he adquirido habilidades para saber trabajar en grupo.... Además, he aprendido a estudiar de manera significativa, en ningún momento me he visto con la obligación de memorizar ningún aspecto. Sin duda, para futuras asignaturas voy a intentar llevar la misma dinámica que he llevado en esta asignatura ya que sin duda es la manera que mas frutos me va a dar” (A40G8, que adoptó un enfoque

⁹⁹¹ Por cierto, las alumnas vinculan sus reflexiones acerca del aprendizaje con algunas experiencias previas o actuales; destacamos dos casos. Por un lado, una alumna relata que “la semana pasada estuve con ella y estaba repasando los colores en inglés. La niña se aburría cantidad repitiendo y memorizando los colores uno tras otro. Se resistía a seguir repasándolos, se mostraba inquieta y distraída. Su madre se puso muy nerviosa y le obligaba con malas formas a sentarse en la mesa y memorizar los problemas. Entonces, le dije a mi tía que no se preocupara, que podríamos intentar una alternativa para que aprendiera los colores en inglés. Mi tía, desganada, aceptó y le propuse a mi prima hacer una canción con los colores que tenía que aprender. Mi tía me miraba curiosa pero no me dijo nada y se asombró cuando vio que la niña estaba entusiasmada y fue corriendo a buscar su micrófono. La canción la creó ella sola y yo la ayudé a poner el ritmo. Se aprendió los colores en un momento e incluso se inventó una coreografía que me ‘obligó’ a hacer delante de sus padres para enseñarles lo bien que se sabía los colores. Fue una experiencia muy beneficiosa para mí, para la niña y para los padres que se dieron cuenta que si cambiamos las maneras se pueden conseguir los resultados de forma más beneficiosa” (A9G14, una alumna que en el pretest empató las puntuaciones y en el posttest adoptó un enfoque profundo). Por otro lado, otra alumna reflexiona a partir de uno recuerdos de cuando estudiaba secundaria: “recuerdo que conmigo venia un chico al que le costaban mucho los estudios, y aún más la memorización, que era lo único que hacíamos en esa asignatura. Cuanto más avanzábamos en el temario, menos motivado estaba debido al etiquetaje y el autoconcepto negativo generado por esa metodología. Él consideraba que nunca conseguiría aprobar” (A16G7, que adoptó un enfoque superficial en ambos momentos).

superficial); “para estudiar el glosario, por ejemplo, he definido los conceptos con mis palabras para así entenderlo mejor y no aprenderlos de memoria” (A36G3, que adoptó un enfoque superficial); “para el examen estudié relacionando los conceptos entre sí, me va mejor así porque me obligo a hacer aprendizaje significativo y alejarme del memorístico” (A9G14, que adoptó un enfoque profundo en el postest y empató las puntuaciones en el pretest). Una alumna, al referirse a una de las actividades realizadas en clase (un juego similar al tabú), señala que “es útil para aprender a definir conceptos utilizando otras palabras, esto hace que no tengas la necesidad de memorizar todos los conceptos, porque aparte es imposible” (A12G12, una alumna que empató las puntuaciones en el pretest y adoptó un enfoque profundo en el postest).

Después encontramos otro tipo de referencias en las que las alumnas no hablan directamente de las estrategias de comprender o de memorizar, sino que describen la forma como aprenden, o bien dan muestra de ciertas intenciones o motivaciones al respecto: “esta pregunta nos resultó al principio un poco difícil (...) ahora que tenemos las correcciones, veo que algunas expresiones sí las formulamos bien pero otras no las supimos expresar bien, y no reflejan del todo lo que queríamos decir” (A33G14, que adoptó un enfoque superficial en ambas medidas, acerca de una actividad planteada en clase); “ahora, especialmente cuando no entiendo alguna cosa, busco por otras vías la información para llegar a entender con la máxima precisión, y después vuelvo a los que nos proporciona la maestra e intento entenderlo. Aunque entienda lo que he encontrado, aunque se extienda de lo que requiere la maestra, lo adjunto en mis apuntes; lo mismo con temas que me despiertan más la curiosidad” (A15G3, que adoptó un enfoque superficial en el pretest y un enfoque profundo en el postest); “a medida que iba leyendo el dossier e identificando los términos importantes me di cuenta de que tenía una mala concepción de inclusión, ya que se refiere al sistema educativo. Pensaba que la inclusión ya se llevaba a cabo cuando en una escuela había niños que recibían apoyo fuera del aula, pero no es así” (A23G3, que adoptó un enfoque superficial en ambas medidas).

Llama la atención el hecho de que muchas de estas observaciones hayan sido realizadas por alumnas que adoptaron un enfoque superficial en ambos test, algo que podría interpretarse como que se encontraban en proceso de realizar un cambio en sus motivos y estrategias, sin que ello se reflejara en el postest, por la dificultad de abandonar con cierta premura creencias, motivaciones o estrategias que se han desarrollado durante mucho tiempo. En todo caso, pese a la relevancia de algunas de estas citas, algunas de ellas aparecen muy ligadas a reflexiones acerca de momentos y pruebas de evaluación, más que a reflexiones generales acerca del aprendizaje, lo que quizá significa que son las situaciones particulares las que animan este tipo de procesos reflexivos.

Nos hemos encontrado, por otra parte, con diversas reflexiones de una misma alumna (A44G4, que no realizó ni el pretest ni el postest) que nos han llamado la atención, puesto que encontramos elementos que podrían ser representativos de ambos enfoques; por un lado, la alumna señala que “el día antes había estudiado un poco los conceptos que formaban parte de la prueba y no había tenido ningún tipo de problema, pero aquella tarde sentí como si la forma de estudiar, de integrar la teoría en mis conocimientos fuese de manera conceptual y no significativa, ya que no fui capaz de relacionar el trabajo que había realizado la tarde anterior” así como que “en el punto en el que nos encontramos empiezo a

encontrar alguna dificultad en la asignatura. Pienso que estamos trabajando aspectos que no hemos tratado de forma tan directa en algún momento y me preocupa un poco la comprensión” (A44G4); por otra parte, en otro momento afirma que “lo que hemos hecho hoy en el aula servirá para estudiar de manera significativa para el examen” (A44G4), así como que “ya he pasado la prueba parcial y estoy contenta de haber podido tener contacto directo con la resolución de preguntas que aparecerán de nuevo al final del semestre, para establecer confianza con lo que hemos trabajado hasta el día de hoy” (A44G4). De algún modo, la alumna persigue el establecimiento de relaciones significativas y la comprensión profunda de lo que se trabaja, y parece realizar esfuerzos para lograrlo⁹⁹², si bien no abandona del todo la perspectiva de considerar como referente aquello que aparece o podría aparecer en las pruebas de evaluación. En este sentido, el examen que las alumnas realizaron a los dos meses y medio de comenzar el curso provocó que se realizaran otras observaciones que deseamos destacar: “esto nos ha servido para ver cuáles son los contenidos que cada una de nosotras hemos adquirido y así practicar para el examen; el *feedback* de esta actividad nos sirve para estudiar” (A27G13, que adoptó un enfoque superficial); “en referencia al examen, había conceptos teóricos que no había acabado de entender” (A52G12, una alumna de la que no disponemos de ninguna de las dos medidas).

Ya hemos señalado con anterioridad que las alumnas, al realizar el postest, revisaron el pretest con el fin de realizar comparaciones y reflexiones al respecto. En su portafolio, una alumna, tras comparar los dos cuestionarios, señala que “lo que me sorprendió es que ahora ya no únicamente me conformo con lo que se nos proporciona o lo que sé que puede salir en el examen, cosa que antes era así” (A15G3, que adoptó un enfoque superficial en el pretest y un enfoque profundo en el postest). Por desgracia es la única referencia que hemos encontrado respecto de este proceso de comparación, por lo que no podemos conocer la percepción que el resto de alumnas tuvieron al observar con detalle sus respuestas en ambos cuestionarios.

En otro orden de cosas, y para finalizar, analizaremos las reflexiones de las alumnas acerca de su aprendizaje, pero esta vez en relación con el contenido mismo de aprendizaje más que en relación el proceso, y lo haremos también desde sus portafolios. En este sentido cabe referir que hemos realizado el mismo proceso para el análisis de contenido que ya ha sido descrito con anterioridad; primero, la lectura de los portafolios revela las dimensiones que se consideran en los mismos (en este caso en relación con contenidos de la asignatura), y después se realiza una segunda lectura gracias a la cual se registran las producciones de las alumnas, que son analizadas de forma individual, desde el grupo cooperativo y desde el clúster.

Así, en la primera lectura nos hemos encontrado que las alumnas se refieren a diversos aspectos, desde una dimensión puramente descriptiva (de las sesiones realizadas, de otras actividades realizadas fuera del aula o bien realizando simplemente síntesis de contenidos) y/o desde una dimensión analítica, desde la cual las alumnas ofrecen diversas

⁹⁹² Del mismo modo, podría decirse que valora aspectos relevantes del contexto de enseñanza por la incidencia que tienen sobre su desarrollo individual: “he aprendido muchísimas cosas mediante los trabajos que hemos realizado y los aspectos que hemos trabajado en el aula siempre partiendo de reflexiones. Además, he aprendido muchos valores a la hora de relacionarme con otras personas que han compartido las tareas conmigo” (A44G4).

posibilidades: se reconoce la relevancia de los contenidos y tareas para su formación, se integran y relacionan contenidos, se analizan contenidos o situaciones (causas, implicaciones, consecuencias), se demuestra comprensión utilizando conceptos, se explicitan relaciones entre contenidos trabajados y experiencias o conocimientos previos, se vinculan situaciones de aula con aprendizajes relevantes y con contenidos esenciales, se justifican y argumentan afirmaciones y/o se efectúan proyecciones futuras vinculadas con su actuación docente (se desarrollan pautas).

Respecto de la fase de análisis individual y grupal, cabe decir en primer lugar que los grupos que concentran un mayor número de producciones desde la perspectiva descriptiva son los grupos G11 y G12 (ambos forman parte del clúster de grupos irregulares) mientras que los que concentran un menor número de producciones desde la perspectiva descriptiva son los grupos G4 y G5 (ambos pertenecen al clúster de grupos con buen funcionamiento global). Si observamos lo que sucede dentro del clúster de grupos irregulares, nos damos cuenta de que de las 16 alumnas que pertenecen a él, 10 se dedican sobre todo a la descripción de sesiones y/o de contenidos, y sólo 3 abordan los contenidos desde una dimensión analítica, algo que resulta altamente llamativo. Quizá en estos grupos las dificultades existentes (muy vinculadas a las tareas y a la coordinación y organización del grupo) dificultaron un abordaje de los contenidos implícitos en las tareas puesto que la resolución de éstas concentraba gran parte de la dedicación de las alumnas, quedando las posibles influencias en el aprendizaje individual de los contenidos en un segundo plano.

Por otro lado, los grupos que concentran un mayor número de producciones relacionadas con el análisis de contenidos pertenecen a los grupos G1, G2, G4, G8 y G13 (todos ellos forman parte del clúster de grupos con buen funcionamiento global, y es particularmente relevante el hecho de que en el grupo G4 todas analizan más que describen y en el grupo G8 tres de ellas analizan más que describen; la alumna restante describe más que analiza y, curiosamente, adopta un enfoque profundo en el pretest y en el postest) mientras que aquellos en los que se localiza un menor número de producciones relacionadas con el análisis de contenidos son los grupos G7, G9, G10 y G14 (los dos primeros forman parte del clúster de grupos con buen funcionamiento global mientras que los dos últimos forman parte del clúster de grupos irregulares). De hecho, hay cinco grupos en los que el número de producciones relativas a la dimensión descriptiva es superior al número de producciones relativas a la dimensión analítica, aunque las diferencias son más notorias en tres de ellos (G10, G12 y G14, que pertenecen al clúster de grupos irregulares). Asimismo, hemos observado las diferencias intragrupo; en algunos grupos el número de producciones es bastante similar, al menos para una de las dos dimensiones (por ejemplo, en los grupos G2, G7, G8, G10 y G13 hay bastante homogeneidad con respecto a la dimensión descriptiva) pero en relación con la dimensión analítica en casi todos los grupos hay al menos una alumna de la que se localizan pocas producciones frente a otra de la que se encuentran numerosas producciones (estas diferencias son muy notorias en el caso de los grupos G1, G3, G6, G8, G11, G12 y G13, que representan los tres clúster).

Por otra parte, y como ya realizásemos con respecto a otros aspectos analizados, nos hemos detenido en observar qué sucedía en el caso de las alumnas que adoptaron el mismo enfoque en las dos medidas realizadas. Así, respecto de las 12 alumnas que adoptan un enfoque profundo cabe decir que 8 de ellas (66%) realizan entre 18 y 38 producciones, y de

éstas, sólo tres abordan todos los aspectos referidos (del resto, sólo una aborda únicamente tres aspectos) mientras que 4 de ellas (33%) realizan entre 3 y 13 producciones, y principalmente se refieren al análisis de contenidos o situaciones, a los vínculos entre situaciones de aula y aprendizajes relevantes o contenidos esenciales y a la realización de proyecciones futuras vinculadas con su actuación docente (desarrollo de pautas).

Respecto de las alumnas que adoptan un enfoque superficial, si usamos el mismo criterio, encontramos 7 alumnas de 19 (36,8%) que realizan entre 18 y 33 producciones y, de ellas, 3 abordan todos los aspectos, mientras que 12 alumnas (63,1%) realizan entre 0 y 17 producciones, y los aspectos que más refieren éstas son los tres siguientes: reconocer la relevancia de los contenidos y tareas para su formación, vincular situaciones de aula con aprendizajes relevantes y con contenidos esenciales y efectuar proyecciones futuras vinculadas con su actuación docente (desarrollar pautas). Resulta curioso que estos dos últimos aspectos sean abordados por alumnas que realizan poco análisis respecto de los contenidos, sea cual sea el enfoque que adoptan, si bien cabe decir que ambos pueden concretarse en producciones simples y con poca profundidad.

Por cierto que al hilo de los datos que íbamos obteniendo, nos preguntamos en este momento del análisis si las mismas alumnas que reflexionan más o menos acerca de los contenidos lo hacen también acerca del proceso de aprendizaje, y además, buscamos alguna conexión con los resultados de la taxonomía SOLO. En relación con las que adoptan un enfoque profundo, eran 4 alumnas las que reflexionaban poco acerca de su proceso y también 4 las que realizaban poco análisis de los contenidos trabajados, pero sólo podemos hablar de una coincidencia (y esta alumna obtiene resultados inferiores de SOLO en los dos análisis realizados). Sin embargo, resulta curioso que las cinco alumnas que reflexionan más acerca de los contenidos y acerca del aprendizaje tienen más probabilidades de obtener resultados superiores en la taxonomía SOLO (de los diez datos que tenemos de estas cinco alumnas, sólo encontramos 3 respuestas ubicadas en niveles inferiores frente a 7 ubicadas en niveles superiores) que las alumnas que reflexionan sólo acerca de uno de estos dos aspectos (de los catorce datos correspondientes a las siete alumnas, 11 corresponden a los niveles inferiores de SOLO y únicamente 3 corresponden a los niveles superiores de la taxonomía).

Respecto de las alumnas que adoptan un enfoque superficial hay una coincidencia de 9 alumnas que reflexionan poco acerca de su aprendizaje y que analizan poco los contenidos trabajados (de las 18 respuestas de la taxonomía SOLO que disponemos de ellas, sólo encontramos un resultado de nivel superior) y una coincidencia de 3 alumnas que reflexionan acerca de su proceso de aprendizaje y que abordan los contenidos desde una perspectiva analítica (sin embargo, de los seis estudios de la taxonomía SOLO que les corresponden, únicamente hay un resultado de nivel superior). Las 8 alumnas restantes reflexionan más acerca de uno de los dos aspectos (cinco analizan más los contenidos y tres reflexionan más acerca de su aprendizaje), y sorprendentemente es aquí donde encontramos más resultados de nivel superior de SOLO (cinco de dieciséis posibles), algo que no es coherente con lo que ocurría respecto del enfoque profundo, de lo que podríamos sospechar que tienen efectos distintos dadas unas condiciones similares, aunque debemos ser cautelosos dado el tamaño de las muestras que manejamos para cada caso.

Ilustramos ahora algunos de estos aspectos, referidos al abordaje de los contenidos, desde las producciones de las alumnas. Respecto de aquellas que adoptan un enfoque profundo nos encontramos con reflexiones como éstas⁹⁹³: “dicho esto, creo que lo que he descrito es una situación generalizada en las escuelas que tenemos, hecho que me hace plantearme si realmente caminamos hacia una escuela inclusiva o si simplemente ‘hacemos como que caminamos’⁹⁹⁴” (A1G1); “los artículos que hablan de diversidad, hablan de metodologías para poder atenderla, pero no destacan la relevancia de la actitud que deben tener todos los docentes, y no podemos olvidar que estas actitudes son la base de una escuela inclusiva” (A11G8, tras la lectura de un artículo); “hacer esta actividad me ha recordado a una niña que tuve en una escuela de verano, saharai, que no entendía demasiado bien a los monitores y además, a la hora de hacer las actividades estaba un poco perdida, porque no estaba acostumbrada a algunas cosas, por ejemplo, a jugar con pintura. Al principio yo me sentía insegura teniendo a esta niña en mi grupo (...) esta experiencia me hizo darme cuenta de que cada niño es diferente y de que no puedes pretender hacer la misma actividad con la misma dificultad para todos” (A41G5); “nos transmitió muchos valores, como el de respetar la diversidad de las personas y no tener estereotipos hacia las personas con discapacidad. En todo momento transmitió que él era consciente de que era diferente del resto pero no por eso menos persona que otro. Después de esta conferencia sentí que crecí como persona, porque fui más consciente de la importancia de respetar a la persona para poder favorecer su desarrollo, tenga o no discapacidad” (A34G4, tras asistir a una conferencia de Pablo Pineda); “me ha tocado hacer de alumna que no puede participar y que ha quedado apartada junto a otra coloreando una ficha. Al ver que mi compañera y yo trabajábamos separadas del grupo pensé: ¿qué debemos tener o qué debemos ser para no poder participar en una actividad en la que participan alumnos sordos, ciegos y con movilidad reducida? Como no nos explicaron nada, al principio realizábamos hipótesis de lo que podría representar aquella situación: ¿estábamos separadas de los alumnos con necesidades específicas?, si era así, ¿por qué hacíamos fichas?, o bien ¿éramos nosotras las que teníamos algún tipo de dificultad diferente a la del resto?” (A14G9); “ahora puedo darme cuenta de lo importante que es no poner etiquetas y de tratar de ajustarnos al ritmo de los niños, creo que es una tarea en la que he de trabajar mucho para lograrlo, pero me alegra darme cuenta que siempre se aprenden cosas para luego ponerlas en práctica” (A2G1); “pienso que actualmente los alumnos con este tipo de dificultades son más aceptados tanto en nuestra sociedad como en nuestras escuelas y reciben más ayudas que antes” (A7G11).

Respecto de las alumnas que adoptan un enfoque superficial, nos encontramos con las siguientes aportaciones: “por mucha teoría que se nos haya dado hasta entonces acerca de que todo el mundo es capaz de realizar las mismas tareas sean cuales sean sus características personales, no he sido totalmente consciente, hasta que realice la actividad, de que es totalmente cierto y posible; el problema con el que me vi al realizar la actividad fue cuando debía atender a las necesidades del compañero ciego ya que me costaba dar las instrucciones de forma adecuada y clara para que él pudiera entenderlas. Para intentar que

⁹⁹³ Se han seleccionado fragmentos que puedan representar un trabajo distinto de los contenidos, para representar la diversidad en la forma como las alumnas abordaron el trabajo de los mismos; asimismo, se ha procurado recoger citas que no fueran excesivamente extensas.

⁹⁹⁴ La cursiva es de la alumna.

participara activamente lo que hice fue ir dándole información corta para que el pudiera retenerlas en la memoria y tomar una decisión antes de pasar a otro punto” (A40G8); “echando la vista atrás me he dado cuenta de que desde que éramos pequeños siempre hemos puesto etiquetas a nuestros compañeros, y en mi caso, los maestros nunca intentaron quitarlas, y para algunos compañeros, esto fue un gran problema (...) es un sufrimiento que los maestros pueden eliminar desde las aulas. Es un proceso que se alarga y lleva mucho trabajo, pero a largo plazo se sienten las consecuencias positivas que provoca (eliminar las etiquetas)” (A3G2); “(cursar la asignatura) además de aprender teoría y conceptos, me ha servido para ver la sociedad desde otro punto de vista, para ver que todos tenemos un lugar en el mundo y que podemos aportar nuestro granito de arena” (A42G12); “a través del juego, es una buena forma de aprender, ya que sin darnos cuenta, aprendimos una serie de cosas que antes no sabíamos, y también aprendimos a relacionar conceptos que conocíamos pero que no sabíamos relacionar entre sí” (A33G14, tras una sesión de trabajo por rincones); “esta actividad me pareció interesante porque aunque no fuese muy larga, nos hizo pensar y reflexionar, y a la vez repasamos el tema de la clase anterior” (A31G6); “gracias a esta actividad me he dado cuenta de lo importante que es atender a las necesidades de cada alumno, saber cada uno como es y sus características y saberlo todo sobre él para ayudarle en todo” (A36G4); “los modelos de apoyo tienen mucho que ver con la asignatura, ya que es importante que los maestros trabajen y conozcan que hay apoyos” (A37G10); “la sensación que me ha producido ver los vídeos ha sido negativa porque si yo hubiera tenido que encontrar una solución antes de conocer lo que implicaba una educación inclusiva hubiera intentado cambiar a la persona y no el contexto” (A23G3); “la verdad es que los videos me han llamado en especial la atención, ya que metafóricamente interpretan la realidad actual, a la que me enfrentaré de aquí pocos años. Me ha hecho pensar en si sería capaz de adaptar el aula a los niños, si algunos de mis alumnos se toparían con problemas contextuales, si conseguiría ser como la maestra de Lorenzo y les ayudaré a vivir con sus problemas... con estos videos y el trabajo he comprendido lo difícil que es vivir juzgado por los demás, sin la ayuda de los demás y habiéndose de adecuar uno mismo a un contexto lleno de complicaciones” (A16G7); “me fui dando cuenta de que lo que yo pensaba que eran necesidades en realidad son apoyos para esas necesidades” (A29G6); “he pensado todo el tiempo que nos estaban observando y apuntando (...) lo último que pensé fue que era un ejemplo de escuela no inclusiva, y que aquellas alumnas estaban excluidas de la actividad, hasta que no lo hemos hecho no lo he visto con tanta claridad, la gran importancia de incluir a los niños con necesidades especiales, ya que si no es así no les haces ningún bien, lo único que conseguimos es descompensar al alumno del grupo, y después a la hora de quererlo integrar en el mecanismo del grupo o de la actividad, aún es más fácil para el niño y para todos” (A8G9); “este anuncio me ha hecho reflexionar y darme cuenta de que realmente somos los adultos los que pensamos que la gente con algún tipo de discapacidad ya no puede hacer cosas tan sencillas como jugar o leer un libro y que somos nosotros los que les ponemos límites. En cambio la niña lo único que le pregunta al padre es si puede hacer y jugar a las cosas que juegan todos los niños y al ver que la respuesta de su padre es positiva no entiende por qué esa niña es especial, porque si puede hacer todo lo que ella hace tendría que ser como ella y no tener ningún problema” (A22G6); “pienso que es un video que está relacionado con la asignatura ya que nos explican diferentes conceptos relacionados con

ésta, pero sobre todo por la frase inicial, *Educación inclusiva, una solución desde la globalidad*. Tenemos que trazar el tema de la inclusión entre todos, ya que si no es así nunca será un concepto integrado socialmente⁹⁹⁵ (A24G9); “me he dado cuenta de la realidad en la que vivimos, ya que cada niño tiene unas características diferentes las cuales deben respetarse, y además, no es tan difícil darles solución. Deben hacerse esfuerzos para cambiar la acomodación en las aulas y estar más pendientes de cada uno de los niños, porque así ellos aprenderán mejor y el trabajo como docente tendrá más repercusiones positivas” (A20G11); “por lo que respecta a la actividad que hemos realizado sobre el tema del etiquetaje, querría detenerme en una serie de cosas que me ha hecho pensar. Hay toda una serie de preguntas que me han surgido después de haber realizado esta actividad, como por ejemplo, ¿cómo puede llegar a sentirse aquella persona que ha sido etiquetada y que sabe que lleva esa etiqueta?, o ¿qué fuerza debe tener la etiqueta para hacer que la persona la acepte como una característica personal?, o ¿qué diferencia hay entre un tipo de etiqueta y otra?, o ¿llevar una etiqueta es algo que no puede modificarse?, ¿hasta qué punto puede llegar a causar consecuencias la etiqueta?” (A30G13).

Como vemos, tanto en un caso como en otro encontramos algunos fragmentos que representan un trabajo distinto al esperado para el enfoque que adoptan las alumnas. Quizá la explicación pueda encontrarse en la motivación de la alumna por el contenido que se trabaja, en los conocimientos previos que posee, en su competencia comunicativa o en las experiencias vividas,... variables que podrían explicar la mayor o menor reflexión y análisis de los contenidos trabajados, más allá del enfoque adoptado.

⁹⁹⁵ La cursiva es de la alumna.

9. Discusión de los resultados

Siguiendo a León y Montero (2002), la discusión se orienta a describir la consecución de los datos, a señalar semejanzas y/o diferencias con otras investigaciones y a analizar posibles implicaciones, y en ello nos centraremos en este apartado. Aunque hemos presentado el análisis de datos en función de la metodología utilizada, en esta ocasión no realizaremos tal separación, puesto que los datos se complementan mutuamente y nos apoyamos en ellos para tratar de explicar nuestros resultados tanto por lo que se refiere a los enfoques como por lo que se refiere a la cooperación.

En primer lugar y respecto de los enfoques adoptados por los alumnos, cabe señalar que entre los dos grupos no han existido diferencias significativas, por lo que de entrada no parece que podamos asociar los cambios significativos y positivos al aprendizaje cooperativo. No obstante, creemos que el hecho de haberse presentado diferencias significativas dentro del grupo experimental entre el pretest y el postest sí podría explicarse, al menos en parte, por la metodología desarrollada, aunque no necesariamente por la dimensión de grupo. En este sentido y en relación con las diferencias existentes entre el pretest y el postest, hemos visto en el análisis de los resultados que las variaciones significativas⁹⁹⁶ se produjeron en relación con la estrategia profunda y el enfoque profundo; ello podría explicarse porque en el curso de la asignatura se trabajaron fundamentalmente estrategias vinculadas a la comprensión, principalmente en las tareas relacionadas con el trabajo de los contenidos clave de la asignatura (búsqueda de significados, revisión de ideas y concepciones, establecimiento de relaciones entre conceptos, análisis de información, etc.) que, aunque se realizaron en el seno de grupos cooperativos, la interacción entre docente y alumnas estuvo presente en todo momento (de hecho se desarrollaron sesiones en gran grupo en las que asimismo se abordaban los contenidos del modo señalado), por lo que existe la posibilidad de que la influencia haya sido compartida entre compañeras de grupo y docente, o de que algún modo haya sido la interacción de la alumna con la tarea la que haya promovido algunos cambios.

Una posible explicación respecto de por qué en algunos casos aumenta el enfoque superficial en la segunda medición podría ser el hecho de que las alumnas tuvieran muy presentes las demandas de la evaluación (tengamos en cuenta que en el postest se vio incrementado el motivo superficial, aunque de forma no significativa); en este sentido cabe señalar que el instrumento se pasó poco tiempo antes de los exámenes. En conexión con ello, podría haber ocurrido que las alumnas que adoptaron un enfoque superficial percibieran una elevada carga de trabajo (Kember et al. 1996), un aspecto que desconocemos (no lo hemos medido); aunque en algunos momentos las alumnas se refieren a ello, se trata de algo puntual y que revela poca información. En todo caso, sería una variable respecto de la que profundizar en el futuro, especialmente si tenemos en cuenta que, siguiendo a estos autores, la carga de trabajo percibida no se corresponde con las horas de dedicación ni con la carga de trabajo impuesta por el currículum.

⁹⁹⁶ El nivel de significación estadística se determina en gran parte mediante el número de casos: a más número de casos, la correlación necesita ser menor para ser significativa en un nivel dado de confianza (Cohen y Manion, 1989).

Por otra parte, las alumnas estaban cursando paralelamente otras asignaturas y, teniendo en cuenta que al responder a las preguntas del CPE se posicionaban respecto de lo que suelen hacer habitualmente, es posible que las demandas y condiciones de otras asignaturas, en caso de haber sido contradictorias con nuestro diseño, hayan contaminado algunas de las puntuaciones del postest. Se impone, pues, resaltar el hecho de que la adopción de un enfoque profundo no puede conseguirse únicamente desde el ámbito de una asignatura, por muy situacionales que sean los enfoques⁹⁹⁷, pues la desorientación del alumno respecto de cómo enfrentarse a su aprendizaje desde demandas dispares no descarta la posibilidad de adoptar un enfoque superficial, y ello limitaría la generalización de las estrategias ligadas al enfoque profundo, que requerirían de espacios y oportunidades para ser conocidas, comprendidas, utilizadas, reflexionadas, etc. Recordemos que, siguiendo a algunos autores (Vermetten et al., 1991), las estrategias de aprendizaje superficiales se desarrollan desde los primeros años de escolarización. En todo caso, deberíamos aceptar que quizá hemos dispuesto de poco tiempo (apenas cuatro meses) para promover enfoques profundos de aprendizaje (siguiendo a Entwistle, 1987, la adopción de un enfoque profundo requiere tiempo).

Respecto de otras posibles explicaciones, que sacamos a colación especialmente para orientar nuestras líneas de investigación futuras, nos remitimos a la idea de que si los enfoques y concepciones sobre el aprendizaje son coherentes, algo que ha sido referido en la fundamentación de este trabajo, es posible que algunos cambios no tengan lugar debido al mantenimiento de ciertas concepciones de aprendizaje y a la naturaleza de las creencias epistemológicas que sostienen las alumnas; recordemos en este sentido que, siguiendo a Brownlee, Purdie y Boulton-Lewis (2001), éstas filtran el modo como se abordará el aprendizaje y también la enseñanza, del mismo modo que las concepciones que los sujetos tienen de sí mismos podrían influir sobre el enfoque adoptado (Richardson, 2005). En particular, las creencias epistemológicas afectan al procesamiento de la información; recordemos que Schommer (1990) encontró que cuanto más se cree que el conocimiento es rápido y absoluto más se simplifican las conclusiones, más se sobreestima la propia comprensión y peores resultados se obtienen, y cuanto más se cree que el conocimiento es cierto, más absolutas son las conclusiones.

Por último, otra posible explicación sería que quizá nuestras alumnas no han percibido el contexto en la forma como lo hemos diseñado; es posible además, que algunas alumnas se encontraran con una propuesta metodológica a la que estaban poco habituadas o en la que no se sentían del todo cómodas, lo que pudo haber activado ansiedad o percepción de amenaza (en contra de lo que pretendíamos, como ocurrió con el estudio de Fransson, 1977), que se vinculan más al enfoque superficial.

En relación con todo ello, habría que intentar explicar por qué algunas alumnas que adoptan un enfoque superficial (31%) reflexionan acerca de su proceso de aprendizaje (es algo que no cabría esperar de quien adopta este enfoque) y algunas alumnas que adoptan un

⁹⁹⁷ Recordemos, siguiendo a Beckwith (1991), que se ha discutido la dependencia/independencia situacional de los enfoques de aprendizaje; en este sentido, Biggs interpreta los enfoques como preferencias que pueden materializarse o no en función del contexto, Marton y Säljö son de la idea de que el contexto los condiciona, para Ramsden conviven la variabilidad con la consistencia y Laurillard cree que el proceso de aprendizaje es un proceso de toma de decisiones en el que el alumno selecciona en respuesta a las condiciones del contexto de enseñanza tal como las percibe.

enfoque profundo (33%) no lo hacen (siendo un aspecto característico de este enfoque). Las explicaciones para uno y otro caso podrían ser distintas (aunque vinculadas con lo que acabamos de exponer); las que adoptan un enfoque superficial se hallarían en un proceso de cambio, del que su propio portafolio sería estímulo y testigo, pero que sin embargo no se vería trasladado a las puntuaciones del CPE, mientras que las que adoptan un enfoque profundo podrían no disponer de las herramientas cognitivas, metacognitivas o comunicativas necesarias para hacerlo. El hecho de que cantidad y calidad se relacionen sería una muestra de la entidad que las distintas formas de abordar el aprendizaje poseen. Recordemos que en nuestro análisis encontramos que quienes más reflexionan, más aspectos abarcan, aunque esto se produce de forma más evidente entre las alumnas que adoptan un enfoque profundo (lo cual a su vez indicaría la pobreza de resultados que se logran adoptando un enfoque superficial), así como las que abordan en menor grado la reflexión acerca de su aprendizaje se centran en menos aspectos (en concreto, en dificultades localizadas y en metas logradas).

Por otra parte, debemos remarcar que no disponemos de las medidas del pretest y del postest de las 56 alumnas (de hecho, sólo disponemos de la información completa de tres grupos cooperativos), por lo que difícilmente podemos establecer relaciones entre el movimiento de los enfoques y los procesos cooperativos. Sin embargo, en los tres grupos en los que la información de las cuatro alumnas está disponible, uno de los grupos, con buen funcionamiento global, experimentó cambios deseables, pero en cambio dos grupos con mal funcionamiento global también los experimentaron. En definitiva, nuestro diseño cooperativo (constitución de los grupos, diseño de tareas cooperativas, apoyo de las dinámicas de grupo, seguimiento y supervisión, guía para la reflexión individual) podría haber tenido una incidencia relativa con respecto de otras variables.

No se ha podido asociar, por otro lado, la mayor o menor presencia de la reflexión acerca del propio proceso de aprendizaje al clúster de tipología de grupos, quizá por la variabilidad existente a nivel intragrupo en relación con este aspecto, y quizá sea más el enfoque y/o otras variables individuales que el proceso de grupo lo que pueda explicar las diferencias en relación con la reflexión sobre el propio aprendizaje, tal como acabamos de señalar respecto de los enfoques. De todos modos, haciendo una lectura a nivel de grupo clase, cabe decir que las alumnas parecen valorar la posibilidad de conocer aquello que pueden mejorar de sus tareas, localizando los errores, así como de establecer vínculos entre teoría y práctica (aunque ellas preceden la teoría a la práctica, una distinción que nos resulta artificial y errónea), de poder tomar notas en clase disponiendo de los materiales con anterioridad, de realizar actividades que tengan que ver con el contexto profesional, y de poder reflexionar y discutir acerca de los contenidos. Asimismo, refieren algunas actuaciones individuales que parece ayudarles también, como el hecho de plantearse interrogantes, buscar la aclaración de dudas, estar atentas en clase manteniendo una actitud activa, cuestionarse las cosas o realizar lecturas haciendo uso de estrategias activas. En general, las alumnas dan a entender que les motiva ver una evolución en su proceso de aprendizaje, si bien cabe decir que muchas lo hacen desde la perspectiva de los resultados de la evaluación. De algún modo, conviven intereses, motivaciones y estrategias que acompañan el enfoque profundo con la preocupación por la evaluación, que hasta cierto punto podría configurar el patrón de aprendizaje de nuestras alumnas. En todo caso, es curioso que nos hayamos preocupado de no realizar ni alimentar comentarios de tipo instrumentalista acerca de la

evaluación, y sin embargo, las alumnas la tengan presente en diversos momentos (tal como señalaba Entwistle, 1986).

Respecto de la coherencia entre enfoque adoptado y discurso acerca del aprendizaje, sorprenden algunos comentarios, por parte de alumnas que adoptan un enfoque superficial, referidos a la intención o a la necesidad de comprender. Algunas posibles explicaciones serían que estas alumnas están activando un proceso de reflexión sobre su aprendizaje, coherente con la adopción de un enfoque profundo, que aún no se ha trasladado del todo a prácticas, hábitos o creencias, en las que el peso de las experiencias anteriores todavía ejercería una influencia importante, o bien el miedo al fracaso y el hecho de que hayan vivido como alumnas muy sujetas a las condiciones de la evaluación las hace 'conservar' de algún modo parte de su patrón anterior de conductas relacionadas con el aprendizaje. Queremos pensar que hemos contribuido a promover ese cambio, algo que es factible teniendo en cuenta que muchas de las reflexiones están vinculadas a situaciones particulares de aprendizaje vividas durante el curso de nuestra asignatura.

Respecto del análisis realizado sobre el trabajo que nuestras alumnas efectúan a propósito de los contenidos abordados en clase, los grupos en los que más se procesa la información desde el nivel analítico pertenecen al clúster de grupos con buen funcionamiento global (cinco de ocho grupos, es decir, un 62%), lo que sí podría apuntar que la calidad de la interacción, el clima de grupo positivo, el uso de la comunicación, pese a dificultades puntuales en este sentido, o la propia resolución de sus dificultades facilitaría o promovería un trabajo individual sobre los contenidos, sin embargo debemos ser cautos, pues entre los grupos en que esto apenas se produce, dos pertenecen a este mismo clúster, lo que indica que no sería únicamente influencia del proceso de grupo sino también de variables individuales. Tengamos en cuenta también que existe variabilidad intragrupo, lo que podría contaminar las conclusiones al respecto. Ahondando en este análisis, vemos que tres de los grupos en los que las diferencias entre el abordaje a nivel descriptivo y a nivel analítico (a favor del abordaje descriptivo de los contenidos) es mayor pertenecen al clúster de grupos irregulares, de lo que se podría deducir que el proceso de grupo podría haber ejercido alguna influencia en el tipo de aportaciones que se realizan al aprendizaje individual, pues cualquier alumna puede describir los contenidos trabajados en el aula al margen de la presencia de un grupo de compañeras que apoyen el aprendizaje, pero disponer de un grupo en el que las interacciones y las aportaciones son de calidad podría revertir en un mayor nivel de profundidad en el trabajo de los contenidos.

Respecto de los resultados de aprendizaje obtenidos por nuestras alumnas, debemos tener en cuenta en primer lugar que se ha considerado que los resultados no constituyen una variable dependiente pura, pues existen variables moduladoras, como la carga de trabajo percibida o el tiempo de dedicación (Kember et al., 1995), algo que podría explicar perfectamente las diferencias entre las producciones de las alumnas (portafolios), si los consideramos asimismo resultados de aprendizaje. Respecto de los bajos resultados académicos obtenidos por alumnas que adoptan un enfoque profundo, debemos recordar que adoptar este enfoque no garantiza buenos resultados, pues se ha demostrado que otras variables (por ejemplo los conocimientos previos) son influyentes (Prosser, et al., 2000). Por otra parte, la relación entre el enfoque superficial y la presencia de resultados superiores de la taxonomía SOLO podría explicarse por la inestabilidad factorial de la escala superficial así

como por el hecho de que la posible disparidad de demandas o contaminación con otras asignaturas.

Hemos visto a lo largo de nuestra fundamentación que el enfoque profundo y el enfoque superficial se acompañan de diferentes tipos de producciones y resultados de aprendizaje, de distinto nivel de complejidad, elaboración y profundidad (Biggs, 1979). Sin embargo, aunque ciertamente nos hemos encontrado con esta correspondencia, en nuestro análisis también hemos visto algunas excepciones, y cabe decir que si realizamos un estudio de los casos en los que esto se produce tanto de los resultados cualitativos (mediante la taxonomía SOLO) como de la calidad de las producciones del portafolio de aprendizaje (entendida en este caso como resultado de aprendizaje), nos encontramos que existe una cierta constancia o continuidad. Por ejemplo, para tres alumnas que adoptan un enfoque profundo (A2G1, A4G3 y A41G5), los resultados en la taxonomía se situarían en niveles inferiores para las dos pruebas en que esto se ha analizado, así como las producciones revelan escasa profundidad y amplitud en relación con el aprendizaje (excepto una de las alumnas sí profundiza en esta cuestión) y con la cooperación, y al respecto de los contenidos, dos de ellas se centran sobre todo en reconocer la relevancia de los contenidos, vincularlos con experiencias y efectuar proyecciones futuras. Otras tres alumnas que adoptan un enfoque profundo (A11G8, A14G9 y A10G12) presentan resultados inferiores y superiores de la taxonomía SOLO, y las producciones de sus portafolios son irregulares: dos de ellas se dedican principalmente a reflexionar sobre su aprendizaje pero apenas lo hacen acerca de la cooperación y los contenidos trabajados, mientras que las otras se centran más o bien en los contenidos o bien en la cooperación. El mismo análisis realizado para las alumnas que adoptan un enfoque superficial y presentan resultados contradictorios en el análisis de la taxonomía SOLO (A3G2, A16G7, A17G5, A20G11 y A30G13) revela asimismo que para al menos alguna de las dimensiones del portafolio las reflexiones son elaboradas y habituales. En todo caso, y respecto de los resultados de aprendizaje obtenidos a través de la taxonomía SOLO cabe decir que puesto que en gran parte se ubican en el nivel inferior, es difícil que se encuentren más asociados a un clúster que a otro.

En relación con los resultados cuantitativos cabe destacar el hecho de que cuando se analizan los movimientos de los enfoques del pretest al postest en relación con la calificación promedio de cada alumna encontramos diferencias significativas entre tipo de evolución (positiva o negativa) y calificaciones.

Para finalizar con estos aspectos, cabe señalar que nos hemos encontrado que la calidad de análisis de los contenidos trabajados durante el curso no siempre correspondería con el enfoque adoptado por la alumna, si bien en este sentido cabe decir que no hemos realizado un análisis exhaustivo (por ejemplo, haciendo uso de la taxonomía SOLO) ni extenso, sino que hemos escogido algunos fragmentos precisamente para ilustrar que no siempre existe esa correspondencia esperada. Asimismo, cabe decir que el hecho de que las alumnas que adoptan un enfoque profundo y hacen uso de la reflexión sobre el propio aprendizaje y sobre los contenidos desde una perspectiva analítica tienen más probabilidades de obtener resultados superiores en la taxonomía SOLO; es más, adoptándose un enfoque profundo esta combinación revierte en mejores resultados que adoptándose un enfoque superficial. Quizá es el uso combinado de la reflexión orientada en esas dos dimensiones (contenidos y aprendizaje) lo que revierte en mejores resultados, al ponerse la capacidad

metacognitiva al servicio del trabajo sobre los contenidos, permitiendo acceder a resultados de calidad superior. El hecho de que ello sea más efectivo si se adopta un enfoque profundo podría explicarse porque las alumnas que adoptan un enfoque superficial utilizan procesos de bajo nivel cognitivo cuando se requieren de nivel superior (en este caso el análisis de los contenidos constituía una demanda en la realización del portafolio), quizá porque la preocupación por los resultados y por las consecuencias de la evaluación las lleva a desarrollar tareas de dificultad media baja, que las exponen menos al fracaso.

Para finalizar con los análisis derivados de los enfoques y los resultados de aprendizaje, las relaciones encontradas parecen apuntar que los fenómenos deseados se vinculan con mejores resultados, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo (de hecho, a nivel descriptivo se relacionan de forma coherente), así como que el recurso a estrategias y motivos superficiales se relacionan con resultados de aprendizaje de menor calidad.

Respecto de otra serie de cuestiones, nos ha llamado profundamente la atención que las alumnas no hagan uso ni se refieran al aprendizaje cooperativo como tal en ningún momento, algo sobre lo que cabría profundizar, pues no sabemos si ello se debe al hecho de que se interpreta que se está haciendo uso del trabajo en grupo que han experimentado siempre o si se debe a una cuestión meramente lingüística (en algunos casos no hacen uso del término en sí aunque sí se refieren a algunos de sus elementos, requisitos o beneficios). En relación con esta cuestión, debemos reseñar el hecho de que las alumnas hacen un uso desigual de los términos referidos a la cooperación o vinculados con ella, ya sea desde el punto de vista cuantitativo (algunas apenas, otras mucho) como cualitativo (algunas en un sentido puramente descriptivo, otras entrando en una dimensión más analítica). Entendemos que es importante exponer y discutir de forma abierta acerca de lo que supone trabajar con un determinado método, y en este caso, sería necesario conocer por qué, pese a haber remarcado las diferencias con el trabajo en grupo, no se incorpora el uso de la terminología. Asimismo, debería abordarse el análisis de lo que supone cooperar (voluntad para mejorar, asumir compromisos, compartir, comunicarse,...) y de los esfuerzos que requiere (trabajar las relaciones, establecer un buen clima, preocuparse por el aprendizaje de los demás, salir de la zona de confort, etc.) a fin de facilitar una comprensión amplia del método. En todo caso, lo que sí parece estar claro es que algunas alumnas entienden la importancia que los principios esenciales del aprendizaje cooperativo poseen para su trayectoria profesional.

A lo largo del análisis de los resultados de la investigación descriptiva, hemos visto de un modo u otro que las alumnas han concedido una mayor importancia (tienen mayor presencia en su discurso) a aquellos aspectos que remiten a todo aquello que tenga que ver con el escaso, inadecuado o limitado funcionamiento de sus grupos, y en este sentido, el análisis de las dificultades, el planteamiento de nuevos objetivos o la definición de estrategias predominan más que la valoración, el reconocimiento de logros, las aportaciones de o hacia las compañeras o los beneficios específicos de la cooperación y/o de los procesos grupales. Ello puede ser interpretado en el sentido de que ese conjunto de aspectos han preocupado más a las alumnas en tanto que pueden haber sido más o menos obstaculizadoras de procesos de trabajo, de aprendizaje o de relación en el grupo, enmascarando o imposibilitando la visión, la atención o el análisis de los aspectos más positivos y favorables de tales procesos.

Respecto del tipo de dificultades surgidas, cabe decir que su naturaleza coincide con algunas de las causas de conflicto en los grupos señaladas por López Noguero (2005): falta de cohesión grupal o sentimiento de pertenencia al grupo, inseguridad de algún miembro, falta de participación y/o creación de subgrupos, y finalmente disparidad de valores, ideologías u opiniones que dificultan la toma de decisiones⁹⁹⁸. Asimismo, algunos de los efectos no deseados referidos por autores como Johnson, Johnson y Holubec (1999b) o Kerr y Bruun (1983, en Salomon y Globerson, 1989) se han producido, especialmente aquellos en los que algunos miembros sobreviven a costa del trabajo de otros y, en función del grupo cooperativo y de la dificultad que ha tenido lugar, esto parece haber afectado a la responsabilidad individual o a la productividad del grupo. Aunque desconocemos el origen de ciertas conductas de algunas alumnas, cabe recordar que se ha señalado que la actitud hacia la materia podría jugar un papel importante (Johnson, Johnson y Scott, 1978), de modo que quizá la implicación de algunas alumnas en sus respectivos grupos podría deberse a ello. Por este motivo (además de por su evidente influencia sobre el proceso de aprendizaje en general), cabría incorporar este aspecto entre los elementos respecto de los que realizar el seguimiento de los grupos. En todo caso, hay que tener en cuenta que parte de estas situaciones han sido silenciadas durante el curso y sólo las hemos conocido al final, por lo que creemos que la promoción de una auténtica comunicación y transparencia así como el abordaje abierto de los conflictos debe constituir un eje importante de la intervención del docente, máxime teniendo en cuenta que no se rendían cuentas de la responsabilidad individual, aspecto del que hablaremos en breve.

Por otra parte, quizá debamos entender que las principales demandas de las alumnas en relación con todo lo que acabamos de comentar, aunque no explicitadas como tal, apuntan a la necesidad de considerar espacios para la generación de recursos y estrategias para el afrontamiento y resolución de sus dificultades que, por otro lado, deberían ser explicitadas, visibilizadas y consideradas un elemento más del proceso de cooperación en los grupos así como una oportunidad para el crecimiento y la mejora. A este respecto, entendemos que es importante no sólo que el docente conozca el grupo de alumnos sino que promueva el autoconocimiento (respecto de las habilidades, actitudes y expectativas acerca de la cooperación), que haga emerger todos los aspectos del proceso como parte natural del mismo y que facilite los recursos necesarios para la resolución de los conflictos de carácter social y/o comunicativo. Todo ello se vincula con las propuestas de algunos autores de enfatizar el proceso de formación en las habilidades sociales y comunicativas (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a; León del Barco et al., 2014) y morales (Gozálvez et al., 2011) necesarias en tal proceso, desde una perspectiva formadora, preventiva y contextualizada en el mismo proceso educativo⁹⁹⁹. En el futuro, sería importante hablar del liderazgo en el grupo,

⁹⁹⁸ Recordemos, por ejemplo, la disparidad de criterios respecto de lo que constituye un trabajo bien elaborado, que pareció existir en los grupos G9 y G12 o, por el contrario, la armonía que parecía caracterizar los grupos G7 y G8 precisamente porque se compartía la visión respecto de la forma de trabajar; o la inseguridad de algunos miembros del G10, en el que además coincidieron varias alumnas tímidas a las que costó participar en determinados momentos.

⁹⁹⁹ Recordemos que en nuestro caso no se realizó un trabajo de tales habilidades en sentido estricto por falta de tiempo antes de iniciar la experiencia, lo cual no significa que no se considerara su importancia en las tareas de seguimiento y supervisión, tanto en el aula como en las tutorías, si bien

de los procesos de toma de decisiones, del establecimiento de vías y modalidades de comunicación interna, de la construcción de la confianza, de la resolución de conflictos, de las vías más adecuadas para ayudar y ser ayudado, del papel de las normas y las pautas de actuación dentro del grupo, etc. con el fin que se pueda comprender el papel que tales procesos juegan en las situaciones de aprendizaje cooperativo; del mismo modo, como decíamos, sería necesario explicitar los recursos que podrían ser necesarios partiendo del análisis individual, así como promover su adquisición, su uso y su evaluación en el seno de los grupos.

En este punto creemos que resulta inevitable hablar del proceso de formación de los grupos, si bien no debemos olvidar que lo que para algunas alumnas puede haber constituido un obstáculo, para otras puede haberse experimentado como una oportunidad (no conocer demasiado a las compañeras, por ejemplo). En este sentido, creemos que se impone el conocimiento y la autoevaluación de habilidades, actitudes, creencias e incluso rasgos de personalidad¹⁰⁰⁰ que podrían incidir, influir y afectar a los procesos de cooperación, con el fin de ayudar a los alumnos en el proceso de conocimiento, adquisición, desarrollo o mejora de las propias competencias, como parte del proceso de composición, seguimiento y evaluación de los grupos cooperativos. El hecho de analizar determinadas cuestiones antes de usar el método en sentido estricto, podría aprovecharse asimismo para perfilar pautas de actuación, en este caso, respecto de los criterios a tener en cuenta para la formación de los grupos cooperativos y, una vez formados, para introducirse de forma eficaz en ellos. Acerca de los grupos creados de forma externa, cabe decir que se ha valorado de forma positiva tanto el hecho de cambiar de grupo como la asignación realizada, con una única excepción; creemos que esto es consistente con el hecho de que la variable composición del grupo no fuera significativa en el análisis de varianza vinculado a la formación de los clúster. Asimismo, en este contexto algunas alumnas han realizado algunas comparaciones entre el funcionamiento de sus dos grupos de referencia así como entre su actitud y conductas en cada uno de ellos, lo que podría significar que el hecho de simultanear grupos distintos podría actuar a modo de espejo, tanto para la dimensión de grupo como para la dimensión individual.

Por otra parte, entendemos que en un semestre ha habido poco tiempo para generar la interdependencia necesaria (remarcada por Salomon y Globerson, 1989 o por Johnson y Johnson, 1992) que, de no haber existido, podría haber afectado al sentimiento de pertenencia al grupo, al establecimiento de relaciones de confianza, a la percepción de esa misma interdependencia y su relevancia, etc.; nótese que estas condiciones se han manifestado en grupos que no tenían una trayectoria previa (aunque no se ha producido en todos ellos). Del mismo modo, la falta de interdependencia podría haber impedido o

tales acciones dependían de la detección de las dificultades de las alumnas así como de su explicitación y/o verbalización, cosa que como hemos visto no siempre se produjo.

¹⁰⁰⁰ En alguna experiencia posterior hemos partido de esta premisa: creamos un cuestionario de autoevaluación que permitiera al alumno, de forma individual primero, reflexionar acerca de estas cuestiones. Inmediatamente después se les pedía que se anotaran algunas conclusiones respecto de los posibles obstáculos que pudieran dificultar la participación en procesos cooperativos así como de los diversos recursos que el alumno o la alumna podría aportar en favor del grupo cooperativo. Estas conclusiones eran puestas en común y analizadas por cada grupo cooperativo con vistas a definir los compromisos individuales y los mecanismos de seguimiento e intervención futuros. Aunque no se desarrolló de igual modo en todos los grupos, en algunos de ellos se reveló como especialmente útil

dificultado que en el seno de esos grupos germinaran procesos de aprendizaje individuales. Recordemos en este sentido que Perret-Clermont (1981) señalaba que la interacción social es el punto de partida de una coordinación cognoscitiva que se manifiesta en el plano individual con posterioridad, y entendemos que ello podría incluir tanto competencias relacionadas con el aprendizaje mismo como competencias relacionadas con el proceso de cooperación, por lo que desarrollar procesos cooperativos a medio o largo plazo, con una cierta continuidad, podría posibilitar la cristalización de ese conjunto de competencias; de otro modo, y como les puede haber sucedido a algunas de nuestras alumnas, ciertos procesos de aprendizaje se pueden haber visto de algún modo interrumpidos al dejar de existir el grupo como tal.

Por otro lado, la presencia de la división del trabajo en algunos grupos, puede dar a entender que no ha existido interdependencia, lo que a su vez puede significar que no se comprende su importancia o, como señalábamos con anterioridad, que las alumnas no han percibido un cambio metodológico con respecto de lo que supone el trabajo en grupo que ellas han experimentado. En todo caso, es conveniente profundizar en el conocimiento de estas dinámicas, pues desconocemos en qué condiciones exactas se produjeron; en todo caso podemos decir que tuvo lugar en tres grupos de los cuatro agrupados en el clúster de grupos irregulares, si bien también se produjo en dos grupos con buen funcionamiento, y todos ellos presentaron en algunos momentos dificultades de coordinación y/o de organización, aunque no sabemos si éstas son previas o posteriores a tal división del trabajo, es decir, si la división del trabajo constituya la causa o la consecuencia de tales dificultades. En todo caso, debemos reseñar que para algunas alumnas tal reparto de tareas se percibía de forma positiva (permite agilizar el trabajo, evita perder tiempo o distraerse) mientras que para otras se percibía de forma negativa (no es posible dar ni recibir ayuda), algo que podría guardar relación con las concepciones particulares que se poseen acerca del aprendizaje cooperativo.

En estrecha vinculación con todo esto que venimos comentando, recuperamos las expectativas que se generaron algunas de nuestras alumnas. Unas, recordemos, manifestaban su grado de confianza respecto de su propio grupo, mientras que otras se mostraban recelosas respecto del funcionamiento de su grupo, y lo cierto es que en este caso se han producido ciertas dificultades. La pregunta clave sería si esas expectativas derivan del grado de conocimiento o desconocimiento de las compañeras, de posibles experiencias previas negativas con esas compañeras, de la forma como se compone el grupo (no natural y forzada) o de otras informaciones y, en todo caso, convendría determinar si tales expectativas condicionan a ciertos niveles la conducta de las alumnas respecto de su grupo.

Respecto de algunas variables que se postulan como relevantes en relación con el funcionamiento de los grupos, cabe señalar que el conocimiento mutuo o la confianza que se mantiene con las compañeras son importantes en función de la alumna; en cambio, existe más acuerdo respecto de la importancia concedida a la capacidad de trabajo, a la dedicación y a la implicación en los procesos de realización de las tareas cooperativas de las compañeras de grupo, lo que apunta a la importancia de tener en cuenta aspectos como la responsabilidad, la empatía, el respeto, la solidaridad o el compromiso en el proceso de implementación de este método didáctico. En conexión con todo ello cabe señalar que en los casos en los que los procesos cooperativos han sido experimentados de forma positiva, un

clima de grupo favorable y la presencia de la comunicación (aunque con mayores o menores dificultades) constituyen variables relevantes. Por otro lado, la presencia de un clima negativo en el grupo (real o percibido) parece influir en la participación e implicación de las alumnas, lo que quiere decir que hay que estar especialmente atentos a esta cuestión tanto desde las tareas de supervisión y seguimiento como desde el diseño de los contextos cooperativos (especialmente por lo que se refiere al procesamiento del grupo).

En estos casos, en los que los procesos no se han experimentado de un modo tan favorable, la desigual implicación, el desinterés o la disparidad de criterios referidos a la calidad de las tareas tienen un peso importante. Sin embargo, parece que las dificultades como tal no han sido resueltas, pese a que en varios casos se ha producido una lucha importante por lograr el equilibrio en la participación. Podría decirse que o bien las alumnas han cubierto a sus compañeras, o bien se han terminado resignando, aceptando la situación. En el caso de las dificultades de tipo personal, cabe decir que también han quedado sin resolver o tal cual aparecieron, desaparecieron. Así pues, muy a nuestro pesar, no parecen haberse producido aprendizajes importantes o procesos de maduración grupales. Aún así, parecen haberse generado conductas o pautas orientadas a incrementar la responsabilidad individual y/o el logro de determinados miembros, algo que Slavin (1980) señalaba que aparecía gracias a la presencia de una estructura cooperativa de recompensas que, en este caso, no existía más allá de la calificación grupal, que no consideraba en modo alguno las contribuciones individuales. De todos modos, estas pautas o normas se encontraban asociadas a situaciones puntuales, por lo que sospechamos han sido poco transferidas, interiorizadas o generalizadas. En definitiva, la recién comentada cuestión del poco crecimiento del grupo parece requerir de tiempo, dedicación y formación pero también de una necesaria transparencia, apertura y resolución activa de las distintas dificultades que emergen en los procesos cooperativos.

En todo caso, cabe recordar que se han experimentado dificultades tanto a nivel de grupo como individuales en relación con el grupo, y que la tipología o naturaleza de éstas parecía depender de quién las experimentaba y/o a quién afectaban, lo que significa que la forma como las alumnas experimentan y conciben el proceso cooperativo y el proceso de aprendizaje mismo podría mediar en la relevancia que se concede a determinados aspectos, aspecto que nos conduce a resaltar el papel de las creencias (Pajares, 1992). A este respecto hay que tener en cuenta que no ha habido ningún caso en que las cuatro alumnas hayan experimentado las dificultades del mismo modo, o lo que es lo mismo, no le han puesto 'el mismo nombre' (en concreto, en los dos grupos con mal funcionamiento global, las dos partes explicaban de modos distintos las dificultades que se producían en sus respectivos grupos). Lo que sí parece claro es que las dificultades que se han generado han afectado tanto al clima de grupo como a la resolución de las tareas, y todo ello remite, entendemos, a la forma como debemos abordar los inicios de los procesos de cooperación así como a la forma como debemos realizar el seguimiento de los mismos.

Una cuestión que queda definida como hipótesis o pregunta de investigación es si la menor participación o implicación de algunas alumnas (según sus compañeras) podría explicarse por aspectos motivacionales (un dato curioso es que las alumnas que con más fervor parecían perseguir una mejor y mayor implicación de sus compañeras, sobre todo respecto de la calidad de las tareas, adoptaban un enfoque profundo, y las alumnas respecto

de las que se exigía esa mayor implicación no) o por aspectos referidos a la apertura de las tareas, que ya hemos visto que poseen un carácter más complejo y suponen la necesidad de interactuar respecto del proceso de planificación y realización de las mismas (Hertz-Lazarowitz, 1989, siguiendo a Steiner, 1972). Recordemos a este respecto que no todos los alumnos están dispuestos a abandonar “áreas seguras de conocimiento que ya se posee o de habilidades automatizadas” (Vedder y Veendrick, 2003: 533), o bien no pueden hacerlo de forma satisfactoria. En este sentido, hubo algunos grupos con una excesiva dependencia del docente para la toma de decisiones, pues se sentían inseguros y orientaban sus preguntas a la confirmación de los pasos que iban realizando en la resolución de las tareas. Las posibles desventajas del carácter abierto de las tareas se han procurado neutralizar con la provisión de una guía, representada en diagramas, aunque como hemos visto, su uso no se extendió a todos los casos y tareas, bien por falta de costumbre, bien por no considerarlas necesarias.

Así, si recordamos los motivos que, en opinión de Johnson y Johnson (2009), podrían haber conducido a una menor responsabilidad individual podemos afirmar que se han hecho presentes, de un modo u otro, en unos grupos o en otros: es difícil identificar las contribuciones individuales (y además en nuestro caso nadie iba a ser penalizado), hay falta de cohesión grupal (algo que ha ocurrido en algunos grupos) y se asume una responsabilidad reducida en relación con el resultado final (algo de lo que se han quejado algunas alumnas). Si bien para Slavin (1991) estos efectos estarían supuestamente generados por el hecho de centrarse en la realización de un producto más que por centrarse en el aprendizaje individual, en nuestro caso no tenemos claro que ello se deba al hecho de que la tarea cooperativa se centrara ‘sólo’ en la realización de un producto; basándonos en el discurso de las alumnas, parece que todo ello se debió a cuestiones como la confianza con el grupo, el conocimiento de las compañeras o la dificultad para exponer las propias dudas, por timidez o inseguridad. De todos modos, no entendemos que sea conveniente establecer sistemas de recompensa puesto que éstos, generados externa y artificialmente, distan de la realidad en la que nuestras alumnas se insertarán en el futuro: en una escuela no encontrarán una recompensa externa por cooperar; deben cooperar como una necesidad del propio proceso y contexto educativo, y por ello, nos interesa que se impliquen en ello porque comprenden su importancia y funcionalidad. No obstante, creemos que pueden introducirse ciertos mecanismos para el seguimiento de las contribuciones individuales, no tanto como mecanismo de control del docente sino de autorregulación del alumno y del grupo (y así deberían ser presentados y utilizados), a través de registros que los miembros de cada grupo debieran cumplimentar y que estarían supervisados por el resto, así como a través de la propia interacción docente-alumnos, que se orientaría, en parte, a esta cuestión.

Por otra parte, en la literatura revisada hemos visto que parecía que los métodos cooperativos podrían centrarse únicamente en la productividad del grupo o en el aprendizaje individual de las alumnas, si bien debemos señalar que no hemos encontrado unos límites tan claros entre estas dos posibles dimensiones y, por tanto, no las concebimos desde la incompatibilidad. Es más, entendemos que las actividades cooperativas diseñadas presuponían la necesidad de comprender principios, conceptos o teorías que después debían

ser utilizados en la resolución de la tarea¹⁰⁰¹, y que el aprendizaje previo de la alumna podría contribuir a la productividad del grupo, o bien que la realización de la actividad en grupo podría favorecer el aprendizaje individual, tanto de procedimientos y actitudes como de principios o de conceptos vinculados con la inclusión educativa. Otra cosa distinta sería que ese aprendizaje individual se viera reflejado en la productividad del grupo o bien en las producciones individuales de la alumna, algo que no sólo creemos difícil de demostrar sino que podría atribuirse a diversos factores mediadores (sociales, comunicativos y afectivos con respecto del grupo, por ejemplo, y motivacionales o de aprendizaje, con respecto del propio sujeto).

Hace un momento nos lamentábamos del hecho de que se habían producido pocos aprendizajes grupales respecto de la cooperación, aunque sí parecen haber tenido lugar aprendizajes individuales, tal como señalan algunas alumnas. Estos aprendizajes se relacionarían tanto con la dificultad relativa a la desigual implicación y participación de las componentes del grupo (comunicar insatisfacciones o quejas, delegar o confiar en las demás sin querer absorberlo todo o responsabilizarse de todo) como con la falta de confianza, la timidez o la inseguridad de algunas alumnas (participar de forma más abierta, confiada o segura, realizar aportaciones perdiendo el miedo al error).

Asimismo, las alumnas han hablado en diversos momentos del papel que sus compañeras han tenido en su proceso de aprendizaje, unas influencias que han sido experimentadas como relevantes por las propias alumnas; del mismo modo, han sido explicados algunos de los factores que favorecen el recurso a las iguales como fuente de aprendizaje, como son la accesibilidad percibida y el uso de un lenguaje compartido. De todas maneras, desconocemos el grado de calidad de las explicaciones y ayudas que se han proporcionado en el seno de los grupos (recordemos que desde la perspectiva de la elaboración cognitiva éste sería un factor explicativo de la eficacia del aprendizaje cooperativo), si bien entendemos que al menos para las alumnas que participaron de forma más activa existía más probabilidad de que éstas ayudas fueran más elaboradas. Al mismo tiempo, y pese a que se favoreció su incorporación desde el diseño de tareas complejas y abiertas que debían ser planificadas, que incluían la necesidad de elaborar y de organizar información así como de buscar la mejor alternativa para dar respuesta a las cuestiones planteadas (Hertz-Lazarowitz, 1989; Palinscar, Stevens y Gavelek, 1989), debemos tener en cuenta no sólo que algunos grupos mostraban excesiva dependencia del docente para la realización de las tareas sino que no todas las alumnas se sienten igual de cómodas en este tipo de actividades, lo que podría disminuir su grado de motivación e implicación. Ello podría indicar que quizá debiéramos ayudar a nuestras alumnas a sentirse más confiadas frente a este tipo de demandas, así como diseñarlas facilitando los recursos que les ayuden a avanzar, teniendo cuidado de aportar ayudas de corte cerrado que, si bien les generan mayor seguridad, que les impiden salir de su zona de confort y, por tanto, dificultan la adquisición de nuevas competencias. En todo caso, con el fin de promover ayudas e interacciones de

¹⁰⁰¹ Por ejemplo, para participar del diseño de una actividad multinivel, es necesario comprender los parámetros que la definen o cuál es su funcionalidad en una programación inclusiva, o para participar de la elaboración de un mapa conceptual, cabe comprender los conceptos y las relaciones que existen entre ellos. Otra cosa distinta sería que alguna alumna hubiera quedado totalmente al margen de la tarea, cosa que aparentemente sólo ocurrió con una de las alumnas en una de las tareas realizadas en el seno de los grupos que se crearon de forma externa.

calidad, debemos profundizar en el conocimiento del modo como las alumnas se enfrentan a las tareas como grupo así como de las principales dificultades que, en el contexto de este tipo de tareas, suelen encontrarse. De esta manera, podremos ajustar mejor cuantas pautas consideremos adecuadas para promover de forma efectiva una interacción de calidad.

En otro orden de cosas conviene hacer referencia a los aspectos que las alumnas han valorado de la cooperación así como a aquellos elementos que consideran necesarios para que ésta se produzca, pues entendemos que nos ayudan a operativizar futuros diseños. No muy lejos de lo señalado por los diversos investigadores en la materia, nuestras alumnas han destacado el hecho de que han podido desarrollar habilidades sociales y comunicativas. En relación con el aprendizaje, aspecto al que nos acabamos de referir, nuestras alumnas destacan, fundamentalmente, aportaciones que podríamos denominar puntuales o de corto alcance (por ejemplo, eliminar ideas erróneas, considerar y analizar otras visiones o puntos de vista, incrementar y enriquecer ideas,...) y hacen menor referencia a aspectos como poder comprender mejor algo, adquirir nuevos conocimientos, modificar la visión acerca de algún fenómeno o principio o relacionar contenidos, por ejemplo. Esto podría ser debido, por un lado, a la concepción que las alumnas pudieran tener del papel que sus iguales pueden jugar en su proceso de aprendizaje (algo que sin duda sería del todo interesante conocer) y, por otro lado, al tipo de tareas planteadas en el seno de los grupos cooperativos, fundamentalmente dirigidas a la resolución de situaciones vinculadas al ejercicio profesional (con alguna excepción). Aunque la realización de las tareas, como hemos señalado con anterioridad, requería de la comprensión de contenidos, podría haber ocurrido que las alumnas dieran por supuesta esta comprensión; un proceso que se entendería se habría producido en un estadio previo (individualmente), de modo que no sería abordada sino al producirse y manifestarse desequilibrios o controversias durante la realización de la tarea.

Esta cuestión nos hace pensar que si mantenemos la dicotomía metodológica según la cual en la interacción con el docente se incrementa, mejora o modifica la comprensión acerca de los fenómenos y en la interacción con las compañeras se resuelve algo, difícilmente las alumnas considerarían a sus compañeras como fuente de aprendizaje, no generándose situaciones de enseñanza y aprendizaje entre iguales en tales procesos interactivos. En nuestro caso estos aprendizajes han existido, pues las alumnas se refieren a ello, pero creemos que podemos seguir contribuyendo a otorgar un mayor protagonismo en el aprendizaje a los propios sujetos que aprenden diseñando, dentro de las mismas tareas, espacios para la puesta en común, discusión, reflexión y valoración de contenidos de diversa naturaleza, algo que sin duda revertiría en una mayor comprensión de la relación entre conceptos o principios y su aplicación en situaciones educativas.

En todo caso, no sabemos con certeza si en el contexto de las dificultades experimentadas por las alumnas durante la realización de las tareas cooperativas, se les proporcionaron las soluciones (en este caso se resolvió la tarea sin ellas o se les proporcionó información sin oportunidad de procesarla de forma activa mediante la interacción) o se les proporcionaron explicaciones elaboradas con el fin de que progresaran en su aprendizaje (un aspecto que, siguiendo a Webb, 1984, se ha mostrado como relevante). Tengamos en cuenta que, a diferencia de algunas de las investigaciones revisadas, en nuestro caso no se realizaba una producción individual inmediatamente después del proceso de cooperación ni se realizaban tareas cerradas que abordaban contenidos fragmentados o entrenaban en el

aprendizaje de respuestas determinadas, de modo que no es posible establecer hasta qué punto el grupo ha contribuido al aprendizaje individual de las alumnas. En definitiva, las controversias parecen haber tenido lugar, en función de las tareas realizadas (sobre todo respecto de ideas y propuestas organización de la información o aplicación), si bien creemos que a ello debemos seguir animando a los alumnos a través de materiales de ayuda para el análisis de la información, la presentación de argumentos y/o evidencias, la valoración de propuestas, etc., que en cualquier caso se deberían acompañar de pautas que permitan, desde la perspectiva socioafectiva, aprovechar el potencial de la interacción, como por ejemplo, no evitar conflictos entre opiniones, ideas o puntos de vista, no ceder sin antes intercambiar, analizar y discutir las ideas, no imponer, etc. Asimismo podría solicitarse a los alumnos que presentaran evidencias de la resolución de conflictos y controversias en su aprendizaje.

Insistimos asimismo en un aspecto llamativo, que es el hecho de que algunas alumnas parecen desconocer (porque así lo manifiestan o porque no manifiestan apenas nada) aquello que aportan a sus compañeras. Relevante también, a nuestro entender, el hecho de que las alumnas reconozcan una mayor diversidad de aspectos y además éstos sean más relevantes y ricos en aquello que sus compañeras les aportan que en aquello que ellas aportan a sus compañeras. En realidad, sería de esperar que unos y otros aspectos coincidieran de algún modo, pero lo cierto es que existe mayor diversidad y riqueza cuando las alumnas son preguntadas por las aportaciones de sus compañeras, algo que remite a una serie de posibilidades: un pobre conocimiento de sí mismas, una observación insuficiente de las propias contribuciones al grupo o un desconocimiento de la relevancia de las propias aportaciones al aprendizaje de las demás. En todo caso, parece importante inducir dinámicas orientadas al reconocimiento y explicitación de las contribuciones que tienen lugar en el seno del grupo como parte del procesamiento que creemos debe tener lugar; de este modo, se podrían ver alimentadas determinadas acciones o conductas, se incrementaría el propio conocimiento así como el de las demás, con lo que podría mejorarse el ajuste a las necesidades de unas y de otras, se comprendería la relevancia de las distintas contribuciones para el proceso de aprendizaje e incluso se beneficiaría el proceso del grupo al incrementarse el conocimiento mutuo y el ajuste entre los miembros.

En clara vinculación con todo ello, nos hemos encontrado en el análisis de resultados con los requisitos necesarios para cooperar, que hacían referencia a todo un conjunto de actitudes que podríamos considerar la antesala del establecimiento de la ayuda mutua, como el respeto, la empatía, la atención y la apertura a las necesidades de las demás o el ajuste a los ritmos de todas; a aquellas predisposiciones y conductas relacionadas con la voluntad para cooperar, como el compromiso, la responsabilidad, la dedicación o la implicación y el interés por realizar un buen trabajo; a aquellos recursos relacionadas con la organización y planificación conjunta de las tareas, entre ellos el ejercicio de los roles; a aspectos vinculados con el clima y la comunicación en el grupo, como la sinceridad y la transparencia, el diálogo, la apertura, el razonamiento y la argumentación, la resolución de los problemas y la valoración tanto de una misma como de las demás; finalmente, algunas alumnas hacían referencia a la importancia del desacuerdo o del conflicto de ideas o concepciones. Evidentemente, no todas las alumnas se refieren a todos los aspectos, y quizá en un futuro podríamos analizar si podrían existir vínculos entre las concepciones que se poseen acerca

del aprendizaje cooperativo y las actitudes y conductas que uno despliega en situaciones cooperativas. De cualquier modo, todo lo señalado por nuestras alumnas, en unos estudios o en otros, desde unas perspectivas o desde otras, ha sido puesto de relevancia, especialmente desde la perspectiva de la cohesión social y del desarrollo cognitivo.

En este contexto, un aspecto que nos llama la atención es que las alumnas se refieren en todo momento a variables que están bajo el control de las propias alumnas, es decir, no aparecen aspectos relacionados con el contexto de enseñanza¹⁰⁰², y pese a las dificultades de ciertos grupos, no encontramos sugerencias relacionadas con la rendición individual de cuentas, si bien entendemos que la atención a aspectos como el compromiso, la implicación y la responsabilidad parecen estar en consonancia con las premisas de Slavin acerca de la responsabilidad individual.

Ya hemos visto también en el análisis de resultados que el procesamiento de los grupos ha sido muy desigual, resultando llamativo el hecho de que haya sido particularmente elevado en tres de los grupos que conforman el clúster de grupos irregulares, aunque la dedicación las alumnas no es homogénea. En todo caso, aunque podamos decir que a nivel general el procesamiento del grupo se produce, no podemos aseverar que se haga de forma constante, en relación a dimensiones distintas y con cierto rigor y profundidad. Podría decirse que en los portafolios de nuestras alumnas existe poca coherencia en el propio discurso; es posible que las alumnas no revisen o lean lo que han ido elaborando con anterioridad, que no realicen una planificación consciente del contenido de su portafolio, que no tengan clara la estructura que desean darle (aunque dispusieran de una), que simplemente no deseen hablar más de algo por no considerarlo relevante o contextualizado o bien que otros aspectos centren más su atención.

Creemos que debe trabajarse la continuidad y la constancia, así como ayudar a las alumnas a formularse preguntas relevantes al respecto, buscando las explicaciones y respuestas más adecuadas en cada caso. Queremos señalar que sería igualmente conveniente ayudar a las alumnas a delimitar qué es un objetivo y qué es una estrategia (las confunden en algunos momentos en su discurso), así como determinarlos desde la reflexión o el análisis, pues en ocasiones parecen no tener demasiada conexión con la realidad que dan a entender que experimentan, o bien son excesivamente estándar y generales¹⁰⁰³.

Al respecto del procesamiento, cantidad y calidad se vuelven a relacionar, en el sentido de que las alumnas que menos reflexionan acerca del proceso de grupo son aquellas que hablan de menos aspectos (sobre todo valoran las aportaciones del grupo, y en menor medida, identifican dificultades y reconocen los progresos) mientras que las que más reflexionan acerca de la cooperación abarcan una mayor diversidad de aspectos. Respecto del contenido de este procesamiento, nos ha llamado la atención el hecho de que tres de los cuatro grupos en los que más presencia hay del procesamiento corresponden al clúster de

¹⁰⁰² Seguramente de haberles preguntado por ello, sospechamos, lo habrían sugerido, algo que en todo caso nos alegramos de no haber hecho, por cuanto la mirada y la atención se han dirigido a aquello que ellas pueden mejorar.

¹⁰⁰³ Aunque no en todos los casos llegó a plasmarse esta confusión en alguna producción, esto se observó principalmente en el aula y en las tutorías; en particular solicitaban asesoramiento porque les costaba la revisión de lo que conseguían, ya que no se habían centrado en definir con anterioridad lo que deseaban lograr, o bien les costaba ofrecer las estrategias más adecuadas a los objetivos planteados.

grupos irregulares, y de hecho sólo en dos grupos pertenecientes a este clúster se definen estrategias individuales. Otra cuestión llamativa es la circunstancia de que en los dos grupos pertenecientes al clúster de grupos con mal funcionamiento global, en los que se responsabilizó a determinadas alumnas del mal funcionamiento del grupo, no hay una sola alumna que se atribuya a sí misma el origen las dificultades (algo que sí sucede en grupos pertenecientes a los otros dos clúster), como tampoco tiene lugar el planteamiento individual de objetivos (cosa que sí se produce en alumnas que representan grupos pertenecientes a los otros dos clúster). Quizá ello se relacione con un aspecto antes referido: la falta de interdependencia en un grupo podría eliminar toda perspectiva del grupo como tal y del propio sujeto con respecto del proceso y circunstancias de ese grupo.

Por otra parte, hay ámbitos respecto de los que se produce el procesamiento que aparecen vinculados a lo que podríamos considerar como progresos y avances, pues el tema de la comunicación, por ejemplo, es referido tanto para hablar de las mejoras que se producen, como para hablar de aquello que provoca las mejoras en el grupo¹⁰⁰⁴. Es decir, para las alumnas, constituye objetivo y estrategia. El equilibrio en la participación y la gestión del tiempo son otros aspectos que los grupos dicen haber mejorado durante el curso, siendo el mayor conocimiento mutuo, el incremento de la confianza y la mejora en la asunción de responsabilidades (así como la comunicación), los aspectos principalmente señalados como los responsables de tal mejora (en algunos grupos, algunos de estos aspectos son reconocidos como mejoras; es el caso de la organización o la coordinación). Del mismo modo, aquello que parece dificultar los procesos de grupo tiene que ver precisamente con lo contrario: falta de confianza, escasa dedicación al grupo, no implicación de algún miembro, desmotivación, falta de organización o escaso recurso a los roles. Sin embargo, debemos matizar que los objetivos de mejora que se plantean nuestras alumnas, tienen un alcance corto en términos de crecimiento, quizá porque se encuentran, como grupo, en un estadio inicial. Lo que queremos poner de manifiesto es que estos objetivos representan conductas muy concretas sujetas a situaciones o circunstancias específicas, por lo que se podría decir que son formulaciones reactivas más que proactivas; en definitiva, no representan una capacidad a desarrollar sino más bien una solución ante una determinada situación.

A título individual, las alumnas entienden que deben mejorar en relación con la expresión (en el sentido de manifestarse, de perder los miedos o de hacerlo mejor), deben abrirse más a las compañeras, deben ganar en seguridad o confianza, deben ser más flexibles en relación con las circunstancias de sus compañeras o deben organizarse mejor. En todo caso, cabe decir que las alumnas se centran fundamentalmente en los tres primeros aspectos referidos. Respecto de las mejoras más valoradas, casi todo gira en torno al respeto, a la capacidad de escucha, a la búsqueda de consensos, a la integración de ideas, a la capacidad para aportar, a perder el miedo a expresarse o a la autoconfianza. Como vemos, los aspectos en los que más creen que deben mejorar son aquellos respecto de los que identifican los logros cuando éstos se producen. También a título individual las alumnas hablan de la puesta en marcha de estrategias, si bien éstas tienen como objetivo el grupo y,

¹⁰⁰⁴ Sorprende que tres grupos resalten como objetivo alcanzado a lo largo del curso la mejora del trabajo en grupo (literal), lo que equivale a no decir nada. Esta es una muestra de la importancia de enseñar a nuestros alumnos en el contexto de aplicación de un método didáctico como el aprendizaje cooperativo.

como base, todas ellas remiten de algún modo a aspectos sociocomunicativos: moderar el tono, dialogar acerca de los problemas, callar para que otras participen o ceder. Por cierto que en este sentido sorprende que algunas alumnas propongan la práctica o el hábito como recurso o estrategia para la mejora; quizá entienden que practicar o participar supone aprender, quizá no se les ocurren otros modos de alcanzar un objetivo. Teniendo en cuenta que el día de mañana nuestros alumnos serán maestros, parece inevitable concluir que el asesoramiento respecto de la definición de estrategias y de la definición de un procedimiento para lograr algo debe tener lugar, con el fin de que las alumnas sean más competentes, pues conocerían un repertorio más amplio, analizarían sus conductas, creencias o experiencias desde perspectivas más abiertas y definirían mejor aquello que les permite mejorar, aquello que obstaculiza el logro de sus objetivos, etc.

Para finalizar, nos centramos en algún aspecto relativo al diseño cooperativo desarrollado, y nuestro principal análisis tiene que ver con la importancia de trabajar determinadas cuestiones de forma explícita, haciendo de nuestro proceso de toma de decisiones y de reflexión sobre la práctica un proceso transparente y abierto a nuestros alumnos. Asimismo, creemos que conviene ofrecer una cierta flexibilidad que promueva el ajuste y la comodidad de los propios grupos, analizándose en su seno las propias necesidades y definiendo pautas acordes con ellas; sería el caso de la definición de los roles, especialmente si tenemos en cuenta las dificultades para ejercerlos (trayectoria previa del grupo, presencia de hábitos y vicios, falta de costumbre y experiencia, grado de disponibilidad del repertorio de habilidades para su ejercicio, falta de comprensión de su funcionalidad) y los aspectos facilitadores de los mismos (disponer de las habilidades necesarias o poseer experiencia al respecto). En todo caso, debemos señalar que el seguimiento del ejercicio de los roles parece importante, puesto que al hablar de ello abiertamente se ha posibilitado el abordaje de dificultades y la concreción de estrategias.

Para finalizar, con respecto de las pautas y orientaciones, entendemos que si bien son pocas las valoraciones que las alumnas realizan al respecto cuando no son preguntadas por ello, su función ha sido cuanto menos de guía y de referente, y en algunos casos ha permitido a las alumnas avanzar de forma autónoma. Sin embargo, si pretendemos promover una interacción de calidad en el seno de los grupos, algo que ya hemos enfatizado con anterioridad, conviene trabajar explícitamente sobre el tipo de conductas y actuaciones que podrían contribuir a tal fin, sobre todo desde la comprensión de su importancia, estando alerta de no generar dependencia o infravalorar la capacidad de las alumnas ni de minar su capacidad para la toma de decisiones. Una posibilidad sería que en lugar de plantearse como instrucciones se planteasen como (paquete de) preguntas. No nos cansaremos de decir que, en este sentido, disponemos de un contexto ideal que lo favorece y que debemos aprovechar: la formación de maestros.

10. Conclusiones

“Las organizaciones sólo aprenden a través de los individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual” (Senge, 1992: 179).

Iniciábamos este trabajo con una marcada preocupación e interés por la mejora del aprendizaje y de la docencia en la Universidad; en concreto, por la promoción de un enfoque profundo desde el uso del aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado. El proceso de recogida y análisis de información ha revelado el logro de algunas de las metas, así como ha planteado nuevos interrogantes e interesantes líneas de trabajo; del mismo modo, la revisión previa de la literatura ha contribuido notablemente a la configuración de un entramado de principios, inquietudes y necesidades alrededor del eje enseñanza-aprendizaje en la Universidad. Se presenta en este punto final del trabajo una revisión de los principales resultados y conclusiones alcanzadas en relación con la problemática, y se definen los retos que deberían ser asumidos en aras a incrementar nuestra comprensión del aprendizaje de los alumnos, así como de mejorar nuestra intervención educativa en el contexto de la formación inicial del profesorado.

Este trabajo se ha apoyado sobre el modelo SAL, que creemos estrechamente ligado a la renovación pedagógica que se ha propugnado desde la creación del EEES; no en vano, ambos comparten la preocupación por la calidad del aprendizaje y del proceso de enseñanza, sitúan al alumno en el centro de preocupación de la docencia, reconocen la complejidad pedagógica del proceso de enseñanza y aprendizaje, apelan al compromiso y a la responsabilidad del profesorado y se sustentan sobre planteamientos constructivistas. Por otra parte, un principio esencial que se asume a lo largo de este trabajo es el de resaltar la urgente consideración de la función docente en la Universidad. En este sentido, se concluye la importancia de hacer visibles las necesidades de la enseñanza universitaria, tanto las de nuestros alumnos en relación a su aprendizaje como las de nosotros mismos, docentes universitarios, en relación a nuestro desarrollo profesional (qué haremos, por qué, para qué, cómo, cuándo, etc.), situando esta cuestión en el lugar (pedagógico) que le corresponde, algo que consideramos necesario dada la presencia de elementos potencialmente contaminantes, tanto en el ámbito de la formación inicial del profesorado como de la formación pedagógica en la Universidad (intereses económicos vinculados a la enseñanza universitaria, confusión terminológica y del discurso pedagógico, naturaleza diversificada de los fines, modificaciones constantes de las leyes educativas, herencia didáctica no necesariamente cuestionada, etc.). En el contexto que nos ocupa, el punto de partida de la labor docente debiera ser el alumno en tanto que futuro maestro (y el docente en tanto que modelo pedagógico), una profesión en la que la formación técnica es tan relevante como la formación humana: consciencia del mundo, sensibilidad, respeto, compromiso, entendimiento,... aspectos que consideramos clave para el desarrollo de esta profesión. A nuestro entender resulta imprescindible convenir que, como formadores de maestros que somos, las exigencias, metas, recomendaciones y

orientaciones que consideramos necesarias en el proceso de desarrollo y aprendizaje de nuestros alumnos deberían ser, en primer lugar y ante todo, interiorizadas, asumidas y desarrolladas por todo docente universitario.

De igual modo, en este trabajo se ha asumido una conceptualización de la enseñanza y del aprendizaje como algo complejo y dinámico, al tiempo que como procesos vinculados a numerosos factores individuales y contextuales. En este sentido, se asume que la enseñanza constituye un proceso orientado a estimular, acompañar y apoyar el aprendizaje del alumno, lo que supone enriquecer la comunicación didáctica entre docentes y alumnos, y entre alumnos, con el fin de activar procesos cognitivos de mayor riqueza, ligados a la construcción de conocimiento, al análisis de realidades educativas, al compromiso con la mejora, a la capacidad crítica respecto de aquello que se hace, se observa y se conoce, a la autonomía en el aprendizaje, a la indagación desde las propias metas, etc. Desde esta perspectiva, el propio profesorado universitario debería incrementar su sensibilidad hacia concepciones y enfoques de enseñanza y aprendizaje sofisticados (Rodríguez y Cano, 2006). Por otra parte, dado que la profesión docente supone resolver problemas en contextos educativos definidos por su complejidad, por su dinamismo, por su naturaleza social, etc. resulta de especial importancia preguntarse qué tareas ofrecemos a nuestros alumnos así como los procesos que éstas activan, considerando que las tareas complejas, además de contribuir a la construcción de conocimiento, promueven el desarrollo de estrategias de aprendizaje. No olvidemos que las metas educativas, también en educación superior, se definen en términos de competencias, y que éstas suponen integración y despliegue de recursos en contextos reales, en respuesta a demandas específicas que deben ser resueltas y satisfechas de la forma más eficaz posible.

Asimismo, se concibe al docente como experto en el campo de la docencia, de la enseñanza y del aprendizaje, como un sujeto que asume la responsabilidad de promover un aprendizaje de calidad, al que contribuye desde el conocimiento, análisis y consideración de los condicionantes que sobre él influyen. En especial, entendiendo que la docencia constituye una actividad no intuitiva, sino reflexionada y fundamentada, cuanto menos sobre procesos de análisis desde la perspectiva de aquello que promueven. Se trata, en definitiva, de revalorizar la función docente: la universitaria y la no universitaria, es decir, la que ejercemos nosotros en la actualidad y la que ejercerán nuestros alumnos el día de mañana, y desde ese sentido, concebir y diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje que diseñaremos y desarrollaremos, evaluando su impacto sobre los fines propuestos. Esa revalorización (y cualquier cambio que deseemos emprender en la línea señalada) pasa, ya lo hemos comentado al hilo de las propuestas de diversos autores, por trabajar sobre la identidad del profesorado, es decir, sobre la forma como nos percibimos como docentes. Y, en cualquier caso, sin la adecuada formación pedagógica, difícilmente se alcanzará una mejora de la enseñanza universitaria ni un incremento de la calidad del aprendizaje de nuestros alumnos; por otro lado, la falta de formación pedagógica no hará sino perpetuar las creencias implícitas que dañan el ejercicio docente y que tanto influyen sobre las prácticas educativas.

Finalmente, hemos sustentado el estudio del aprendizaje sobre el constructo enfoque de aprendizaje, que entendemos clave para conocer la calidad tanto del aprendizaje como de la enseñanza y concebimos no como el medio que permite alcanzar un determinado resultado, sino sobre todo y muy especialmente, como proceso que debe conocerse,

regularse y desarrollarse, desde la óptica de la mejora. El enfoque profundo, que representa la motivación intrínseca por el aprendizaje y el recurso a estrategias fundamentadas en la construcción de significados personales, abanderada el aprendizaje de calidad (si bien es necesaria la participación de otras variables, como la red de conocimientos previos del sujeto), y entendemos que su adopción contribuye en mejor medida a la formación del maestro por diversos motivos, como que conlleva una visión del aprendizaje como proceso de crecimiento, implica el desarrollo y el ejercicio de la autonomía en el aprendizaje, supone una postura activa de búsqueda, indagación y construcción que resulta más apropiada para la resolución de problemas, se relaciona con concepciones cualitativas y sofisticadas sobre el aprendizaje y se vincula con la autoeficacia docente. Por el contrario, el enfoque superficial, que recurre a procesos de bajo nivel cognitivo incluso cuando se requieren procesos de orden superior, que se fundamenta en una concepción simplista y cuantitativa del aprendizaje, que se caracteriza por la falta de reflexión y que se sostiene en procesos de dependencia (de demandas externas, de logro de recompensas, etc.), constituye una vía poco deseable para la formación de quien ejercerá la docencia en el futuro pues, en esencia, no se producirá la necesaria reconceptualización y revisión del conjunto de conocimientos, creencias y concepciones que, sobre la docencia, posea el alumno antes de iniciar la formación inicial, y desde él difícilmente se desarrollarán recursos para la intervención en el aula (resolución de problemas, por ejemplo). En definitiva, desde la formación inicial del profesorado pretendemos contribuir a hacer que el alumno (futuro maestro) sea más competente como alumno y como docente: que sea capaz de localizar y de definir sus necesidades de aprendizaje así como sus fortalezas (autoconocimiento) y que monitoree su propio proceso de aprendizaje, incrementando su consciencia acerca de las ayudas que necesita y del modo como generarlas o localizarlas, así como que evalúe su propio proceso en base a criterios relevantes (autorregulación).

En este sentido, cabe considerar que en nuestro escenario existe el riesgo de socializar a los alumnos en estilos de enseñanza que promuevan un aprendizaje superficial y limiten el desarrollo de capacidades cognitivas de orden superior, algo que no sólo afectaría a su desarrollo en tanto que sujetos que aprenden sino en tanto que sujetos que enseñan. Es necesario resaltar el hecho de que la enseñanza se sustenta en exceso sobre la reproducción de modelos; la socialización de maestros en la Universidad debe atender especialmente a esta cuestión, dada la diversa procedencia disciplinar de la que procede el profesorado y que, sin duda, dota de enorme riqueza la formación del alumnado. No obstante, tanto si se proviene del campo de la Pedagogía como si no, debemos asumir la formación pedagógica como elemento consustancial al ejercicio docente y como elemento constitutivo de cualquier proceso de cambio. Por todo ello, en la formación de maestros necesitamos abordar el análisis de las creencias epistemológicas, así como de las creencias acerca del aprendizaje y de la enseñanza, además de por su relación con los enfoques que se adoptan, por el valor que otorgan al proceso de aprendizaje, un proceso que entendemos se caracteriza por la construcción e interpretación de la realidad objeto de estudio, fruto del cual el sujeto se desarrolla. En este sentido, los procesos que lo posibilitarán no serán sino complejos, es decir, se sostendrán sobre el diálogo y la interacción, el autoconocimiento, la reflexión, el análisis,...

Del mismo modo, se ha resaltado en diferentes momentos la importancia de considerar la coherencia pedagógica en el contexto de la formación de maestros, y en este sentido éste constituiría uno de los principios desde los que cabría plantear la formación universitaria en este contexto. Del mismo modo, el conjunto de reflexiones ligadas al alumno como sujeto activo que construye desde la implicación y la participación de las tareas debería materializarse tanto en la formación inicial del profesorado como en la enseñanza obligatoria y postobligatoria, buscando el beneficio del sistema educativo como un todo integral y coherente; en este sentido, los futuros maestros debieran formarse desde tareas en las que tiene lugar la posibilidad de identificar, definir y resolver problemas ambiguos e indefinidos (tal como se presentan en la realidad), en las que debe recurrirse al uso de estrategias para a búsqueda, selección y tratamiento de la información, en las que se fomenta el desarrollo de competencias más que la adquisición de conocimientos, en las que predomina la creatividad contextualizada en la resolución de problemas, en las que la discusión constituye un eje importante, en las que las respuestas quedan definidas desde procesos de reflexión y análisis más que de intuición y seguimiento de teorías ya construidas e implícitas, etc. Al hilo de todo ello, no es posible (una vez más) ignorar la cuestión relativa a la formación del profesorado universitario, especialmente siendo conocedores de los resultados de algunas investigaciones, en las que se ha hallado que la relación entre la enseñanza centrada en el aprendizaje y la calidad del rendimiento del alumnado está mediatizada por las habilidades docentes (Gargallo et al., 2010). De este modo, no es suficiente tener la intención de desarrollar un tipo de enseñanza centrada en el aprendizaje del alumnado: hay que poder hacerlo de forma competente.

Todos estos condicionantes, en conjunto, resultan de especial importancia si además consideramos que el modo como los alumnos perciban el contexto de enseñanza influirá sobre la forma como aborden su aprendizaje; ello, a su vez, determinará la calidad de ese aprendizaje. Así, la naturaleza de las tareas que ofrezcamos a nuestros alumnos, los métodos de enseñanza en los que éstas se asienten y el sistema de evaluación establecido constituyen un triple eje para la toma de decisiones que no debe ser considerado menor, por sus efectos (junto con algunas variables propias del alumno, incluido el modo como perciba el conjunto de elementos didácticos) sobre el proceso y calidad del aprendizaje de nuestros alumnos. Sobre ese eje se asientan las discrepancias que a menudo observamos entre lo que esperamos de los alumnos y lo que logran: lejos de buscar las explicaciones en ellos, deberíamos revisar si entre aquello que perseguimos y los medios que ponemos al servicio de esos objetivos existe correspondencia, coherencia y relación. De igual modo, la percepción del contexto de enseñanza influye asimismo sobre la adopción de un determinado enfoque para la enseñanza, por lo que las instituciones deben ocuparse de valorar la enseñanza universitaria, por un lado, y de apoyarla, por otro (algo que a día de hoy no ocurre), si bien en la adopción de un determinado enfoque de enseñanza influyen también variables como el modo como se percibe el conocimiento (la formación pedagógica debería orientarse en la facilitación de concepciones sofisticadas acerca del mismo) y la percepción de autoeficacia (la revalorización de la docencia, el trabajo sobre la identidad del profesorado universitario y el autoconocimiento constituirían líneas de trabajo en este ámbito).

Dicho todo esto, creemos que la enseñanza superior debe mantener muchos de los principios que sostienen (o deberían sostener) la enseñanza no universitaria, no sólo por la

necesaria coherencia del proceso educativo, sino por motivos de índole pedagógico. Esta enseñanza superior deseada cuestiona y somete a análisis la herencia de la didáctica universitaria de origen medieval, y conecta el proceso de enseñanza con el proceso de aprendizaje, desde la asunción de la responsabilidad que, como docentes, todo ello conlleva. Desde esta perspectiva, la búsqueda de la calidad debería suponer la búsqueda de la calidad en la docencia, definida esta, principalmente, como aquella que persigue aprendizajes caracterizados por su solidez, profundidad, complejidad, relevancia, etc. Por ello, parece claro que en el momento presente, la enseñanza universitaria no puede sostenerse sobre los pilares que se levantaron bajo condiciones sociales o educativas (entre otras) muy diferentes a las que afectan nuestra vida en la actualidad. En todo caso, se requieren procesos de reflexión colectivos que conduzcan a la identificación y construcción de nuevos pilares.

En este marco, el cambio metodológico, considerado el epicentro de los cambios deseados en la enseñanza superior, no debería ser conducido como si se tratara de una exigencia, lo que conllevaría su asunción de forma acrítica, irreflexiva e intuitiva. En realidad, ni siquiera debería ser planteado desde su sentido más instrumentalista. En este sentido cabe recordar la consigna de Imbernón (2000), quien previene de los riesgos que conlleva la consideración de los cambios universitarios en este único ámbito. Más bien, parece claro que debe cuestionarse su necesidad, en todas y cada una de sus dimensiones, concretando su análisis y diseñando respuestas adecuadas desde contextos particulares. Conviene entender que de lo que se trata es de un cambio de paradigma, lo cual no equivale estrictamente a un cambio en los métodos. Este proceso debería suponer, sin género de dudas, un cambio cultural, lo que supone acompañarlo de una revisión de las creencias, concepciones y valores subyacentes a la práctica que se desea cambiar; de igual modo, debe abordarse el análisis de lo que supone el cambio desde todos los niveles. En el caso de la formación de maestros, no puede obviarse la revisión de aspectos tan esenciales como el papel que se otorga al docente y al alumno en el proceso E-A, la forma como se entienden el conocimiento o la evaluación, aquello que se entiende por fines de la Universidad, lo que constituye el perfil del maestro que se desea formar, etc. Por otro lado, a lo largo de este proceso habrá que preguntarse qué haremos, cómo lo haremos, por qué lo haremos de ese modo, para lograr qué fines, qué obtendremos como consecuencia de nuestra actividad docente..., todo ello considerando que los profesores que nos dedicamos a la formación de maestros nos identificamos con la misión educativa de la enseñanza superior, pese a los obstáculos que la docencia encuentra en el terreno universitario, que no deben sino transformarse en la medida de lo posible en oportunidades (por ejemplo, la vinculación entre docencia e investigación), o de lo contrario los utilizaremos como excusa para el mantenimiento del *status quo*.

Sin duda hablamos de participación del profesorado, de procesos de cambio analizados, concebidos y desarrollados desde abajo (departamentos), de un planteamiento desde la concepción misma del profesorado universitario (y no universitario, desde luego), de una profunda reflexión acerca de la misión de la Universidad, de la reconceptualización de proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje, etc. Desde esta perspectiva, creemos en los docentes como agentes activos e involucrados en procesos de definición, de mejora y de desarrollo profesional, en el contexto de la misión educativa de la Universidad. Todo ello revertiría en, al menos, alguna de las dimensiones del extensamente manoseado concepto de calidad educativa (recordemos que en ocasiones ha sido equiparado al de política de

mercado, siguiendo a Palomero y Torrego, 2004); cuanto menos, desde la perspectiva que nos ocupa, la calidad del aprendizaje del alumno, competencia y responsabilidad del profesorado, debería ser una preocupación esencial. Y esa calidad del aprendizaje del alumnado no podría desligarse, en ningún caso, del modelo de maestro que deseamos formar en nuestra Universidad.

En segundo lugar, y una vez planteado el marco desde el que se concibe la enseñanza universitaria aplicada a la formación inicial del profesorado, revisamos el grado de consecución de los objetivos que nos planteamos al inicio de la investigación. Una de las finalidades de este trabajo guardaba relación con la posibilidad de promover enfoques profundos de aprendizaje; en este sentido se han observado cambios significativos a nivel de enfoque profundo y de estrategia profunda en el grupo experimental, lo cual parece indicar que la intervención educativa ha generado tales cambios. En este sentido, alguno o algunos de los elementos metodológicos que han constituido el eje de nuestra intervención han jugado un papel importante en relación con la modificación sufrida por los enfoques de aprendizaje en el grupo experimental. Así, es probable que las condiciones asociadas a las tareas y al trabajo de los contenidos hayan podido jugar un papel relevante; en concreto, la apertura de tareas y su proximidad a contextos reales, la interacción constante entre docentes y alumnos y entre alumnos, la movilización de la reflexión y el análisis, el constante cuestionamiento de propuestas, principios y teorías, la labor de supervisión y la búsqueda de la mejora, entre otros, podrían explicar los cambios en la adopción del enfoque profundo de aprendizaje. En referencia a la cooperación, aún existen aspectos por conocer al respecto de las condiciones didácticas vinculadas con los procesos cooperativos para poder hablar de su influencia sobre los enfoques de aprendizaje. Cabe tener en cuenta a este respecto que los grupos control y experimental no son significativamente diferentes en relación con sus enfoques de aprendizaje al finalizar el curso, por lo que no podemos afirmar que sea el aprendizaje cooperativo el responsable de esas modificaciones, o no más que otras variables del contexto de enseñanza.

Cabe resaltar asimismo los cambios asociados al enfoque superficial (disminución del enfoque superficial) y el enfoque profundo (aumento del motivo profundo) en el grupo experimental, aunque no se hayan producido a nivel de significación estadística. En todo caso, el incremento producido en el motivo superficial, algo que explicamos por la proximidad entre el momento de realizarse el cuestionario y el inicio del período de exámenes, o el hecho de que las puntuaciones en el enfoque superficial sean superiores a las del enfoque profundo, en ambas mediciones, deben conducirnos a nuevas metas de investigación; cuanto menos, debe prolongarse una investigación que se basa en promover cambios en el aprendizaje, pues éstos requieren de tiempo, no sólo debido a que ciertos patrones de aprendizaje están muy establecidos -no sólo en los alumnos, sino en los contextos de enseñanza (recordemos que ejercen un importante papel en la promoción y retroalimentación de los enfoques)-, sino debido a que la adopción de un enfoque profundo requiere del conocimiento y desarrollo de nuevos recursos de aprendizaje (especialmente si las estrategias superficiales estaban fuertemente asentadas). En todo caso también pudiera ser que determinados cambios experimentados por las alumnas no se hayan visto reflejados en las puntuaciones del CPE por no estar del todo consolidados como tal; el hecho de que algunas de las alumnas que

adoptan un enfoque superficial reflexionen más acerca de su aprendizaje podría apoyar esta idea.

Por otro lado, si bien se han observado importantes efectos de los procesos de cooperación en el aprendizaje individual, no se puede determinar hasta qué punto el grupo puede haber influido en la adopción de uno u otro enfoque antes que variables de carácter asimismo contextual (estilo de enseñanza) o de naturaleza individual (procesos personales en relación con el aprendizaje). En este sentido, sólo se dispone de los datos completos de tres grupos cooperativos, con resultados interesantes, puesto que en todos ellos ha disminuido el enfoque superficial y ha aumentado el enfoque profundo. En todo caso, al respecto de la posible relación entre el funcionamiento de los grupos y el movimiento en los enfoques de aprendizaje cabe señalar que se debe avanzar en el estudio de este posible nexo, puesto que el funcionamiento de estos tres grupos fue dispar: en dos de ellos el clima de grupo fue positivo, las dificultades del grupo guardaban relación únicamente con aspectos organizativos o de coordinación, la comunicación en el grupo fue positiva, presentándose únicamente algunas dificultades puntuales, y el liderazgo fue compartido, mientras que en el otro de los grupos el clima y la comunicación fueron negativos, el liderazgo estaba centrado en uno o dos líderes y se produjeron dificultades de carácter personal que desembocaron en demandas de intervención externa.

En otro orden de cosas, aunque continuando con el análisis de la cooperación, se ha encontrado que variables como la naturaleza de las dificultades en el seno de los grupos o la comunicación en el grupo tienen buena capacidad discriminadora cuando se realizan agrupaciones de grupos (clúster), motivo por el que en un futuro se deberían tener presentes estas variables para una recogida más sistemática de la información así como para su consideración a lo largo del proceso. En todo caso, es necesario reconocer que la cantidad de elementos que influyen en el proceso de los grupos cooperativos es de diversa naturaleza, motivo por el que se ha procurado conocer bien a los grupos y estar cerca de ellos desde las tareas de seguimiento. Por un lado, el proceso de los grupos cooperativos convive con procesos de carácter individual y, aunque se trate el grupo cooperativo como unidad de análisis, no puede olvidarse que cada uno de estos grupos está constituido por sujetos, cuyos procesos y dimensiones individuales afectan y son afectados por los de sus compañeros de grupo, incluyendo todo ello en el grupo cooperativo como tal.

Por otro lado, se ha visto a lo largo del análisis de los portafolios de las alumnas que los mismos acontecimientos son experimentados de modos distintos, e incluso que la importancia otorgada a los mismos varía de unas alumnas a otras. Todo ello nos lleva a afirmar que el modo como las alumnas conciben y perciben las distintas dimensiones referidas a la cooperación es diverso y no necesariamente coincide con su fundamento pedagógico. Al hilo de todo lo revisado en este trabajo al respecto del papel de las creencias y de las concepciones, es de suponer que aquellas creencias y concepciones relativas al aprendizaje cooperativo ejercen asimismo un papel importante en el modo como los alumnos conceptualizan y desarrollan los procesos de cooperación, motivo por el que se debe avanzar en el conocimiento de la naturaleza de tales concepciones, su relación con la percepción del contexto de enseñanza, su influencia en los procesos de grupo y, por ende, su influencia sobre el aprendizaje, en una línea que consideramos de especial importancia. Desde esta perspectiva, resulta necesario sistematizar no sólo procedimientos vinculados al diseño

didáctico, de los que hablaremos más adelante, sino también al conocimiento de los grupos y de los miembros de cada uno de los grupos, así como a los procesos relacionales que en el seno de los grupos tienen lugar, puesto que se deben localizar más y mejores explicaciones. Del mismo modo, y desde el momento de su implementación, debería abordarse la comprensión del método didáctico, con el fin de vincular el trabajo sobre la comprensión de los fundamentos de la cooperación a cuantas acciones se llevan a cabo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se entiende que no hay mejor modo de comprender la relevancia que ciertas condiciones de enseñanza tienen si no es de forma contextualizada.

Retomando de nuevo el interés por la mejora del aprendizaje, cabe señalar que la intervención orientada a la adopción de un enfoque profundo de aprendizaje debería constituir un objetivo de todo un equipo docente, especialmente si verdaderamente se desea lograrlo. Decimos esto porque las demandas que se pudieran haber realizado a las alumnas desde otras asignaturas podrían haber sido contradictorias o opuestas a las nuestras, lo que explicaría que los cambios en relación al enfoque superficial no hayan ido en la línea deseada o no hayan sido significativos. En este sentido, es oportuno recordar que la adopción de un enfoque determinado está estrechamente ligada al contexto de enseñanza, por lo que esta disparidad en las demandas podría interferir en los intentos de los alumnos por conducirse de forma profunda hacia el aprendizaje, tanto a nivel de motivos como de estrategias; del mismo modo, si se realizan demandas o se establecen condiciones que estimulan o aconsejan la adopción de un enfoque superficial se pierden opciones, que consideramos valiosas, para mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos (por ejemplo, para aprender estrategias vinculadas al enfoque profundo, que entendemos deben constituir un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje).

Al hilo de esto, es de resaltar una cuestión que ha quedado desvelada en el discurso de algunas alumnas, que no es otra que la necesidad de integrar en los procesos de enseñanza-aprendizaje las estrategias que puedan contribuir a un aprendizaje más profundo; así, las alumnas han valorado especialmente aquellas actividades o tareas que apoyaban las acciones de relacionar, comprender o reflexionar, procesos cognitivos vinculados con la adopción de un enfoque profundo. Del mismo modo, sería importante introducir la reflexión sobre el aprendizaje como un elemento más del proceso didáctico; tal como señala Säljö (1979), cuando la gente es consciente de su propio aprendizaje, está mejor preparada para lidiar con las dificultades en el aprendizaje¹⁰⁰⁵. En el contexto de la formación inicial del profesorado todo ello podría contribuir a comprender mejor la función docente. En definitiva, la postura que se defiende es que no es suficiente con prever las condiciones óptimas para la adopción de un enfoque profundo; debe ayudarse a los alumnos en el proceso de conocimiento de sí mismos como alumnos en contextos de enseñanza particulares (pues éstos varían) así como en el conocimiento y uso de aquellas estrategias que favorezcan procesos cognitivos de orden superior, todo ello contextualizado en el proceso de conocimiento, comprensión y análisis de la naturaleza de la docencia.

¹⁰⁰⁵ Brevemente reseñamos una afirmación de Carl Rogers (1969), relacionada con esta cuestión: "la única persona que es educada es la persona que ha aprendido cómo aprender; la persona que ha aprendido cómo adaptarse y cambiar; la persona que se ha dado cuenta de que ningún conocimiento es seguro, que sólo el proceso de búsqueda del conocimiento proporciona una base para la seguridad" (en McLean, 2001: 400).

Otra de las premisas revisadas en la fundamentación de este trabajo guardaba relación con los vínculos entre la adopción de un enfoque y los resultados de aprendizaje, algo que asimismo se ha comprobado en este trabajo en la dimensión alumno. A nivel de grupo cooperativo, uno de los grupos ha resultado en este sentido bastante paradigmático si tenemos en cuenta las variables calificaciones académicas, resultados cualitativos de aprendizaje y funcionamiento del grupo, pues no sólo fue el grupo que obtuvo la calificación promedio más elevada, sino el que concentró más resultados superiores en la taxonomía SOLO, además de ser un grupo con un buen funcionamiento global. Otro de los grupos, que obtuvo bajas calificaciones promedio, no obtuvo en ningún caso resultados superiores en la taxonomía SOLO; se trataba de un grupo con mal funcionamiento global. En todo caso, estas relaciones sólo pueden establecerse de un modo tan contundente en dos de los grupos, puesto que en los otros doce grupos se hallaron tanto resultados de orden inferior como de orden superior. De igual modo, al respecto de los resultados académicos cabe destacar que los grupos con buen funcionamiento global han obtenido mejores calificaciones que los grupos irregulares o con mal funcionamiento global, aunque no se han producido correlaciones significativas. Finalmente, cabe destacar que los alumnos cuya evolución en los enfoques de aprendizaje ha resultado ser positiva¹⁰⁰⁶ obtienen mejores calificaciones promedio que los alumnos que han sufrido una evolución negativa en sus enfoques¹⁰⁰⁷, tratándose de una diferencia estadísticamente significativa.

En este mismo orden de cosas, hay relaciones que indican una cierta tendencia sobre la cual cabría profundizar: por ejemplo, el 56% de las alumnas que obtienen resultados inferiores en la taxonomía SOLO adopta un enfoque superficial tanto en el pretest como en el postest, mientras que en ese mismo colectivo, un 20% adopta un enfoque profundo en ambas mediciones. La pregunta relevante sería por qué un alumno que adopta un enfoque profundo no obtiene resultados superiores de aprendizaje. Sobre ello podría dibujarse una interesante línea de estudio, que se alimentaría asimismo de cuestiones que han ido emergiendo a lo largo del proceso de análisis de información, como por ejemplo, por qué alumnas que adoptan un enfoque superficial dan muestra de reflexionar acerca de su aprendizaje o alumnas que adoptan un enfoque profundo no lo hacen, o desde otra perspectiva distinta, hasta qué punto la competencia comunicativa de un alumno puede interferir en la adopción de un enfoque profundo.

Por otra parte, se han hallado otros resultados destacables en relación con la calidad del proceso de aprendizaje: existen diferencias tanto cualitativas como cuantitativas en el procesamiento de las alumnas, tanto en relación con la cooperación como en relación con el aprendizaje, así como que parecen estar relacionadas, en el sentido que quienes más reflexionan lo hacen sobre más aspectos y quienes menos reflexionan se concentran sólo en algunos aspectos. En relación con los resultados de aprendizaje, las alumnas que más reflexionan acerca de su aprendizaje además de acerca del proceso de cooperación tienen más probabilidades de obtener resultados superiores en la taxonomía SOLO que las alumnas

¹⁰⁰⁶ Es decir, se pasa de un enfoque superficial a uno profundo, se mantiene el enfoque profundo, se pasa de un empate de puntuaciones a un enfoque profundo o bien se pasa de un enfoque superficial a un empate de puntuaciones.

¹⁰⁰⁷ Es decir, se mantiene el enfoque superficial o bien se pasa de un enfoque profundo a uno superficial.

que reflexionan menos acerca de su aprendizaje, un dato que sin duda consideramos valioso, aunque cabría profundizar en el conocimiento de la direccionalidad de tal relación. En todo caso, esa clase de reflexiones se encuentra contextualizada en muchos casos en momentos de evaluación o en tareas consideradas útiles desde esta perspectiva, lo que podría significar que las alumnas mantienen una importante conexión entre aprendizaje y evaluación. De ser así, quizá convendría promover una redefinición de esa relación, por cuanto puede influir en la concepción sobre lo que es aprender y, desde luego, sobre la misma forma de aprender. A nivel de grupo cooperativo, los grupos que abordan más el análisis que la descripción de los contenidos trabajados en el aula se encuentran ubicados en el clúster de grupos con buen funcionamiento global, con la excepción de un grupo de mal funcionamiento global, lo cual podría apuntar al hecho de que la calidad de la interacción en el seno de los grupos cooperativos podría influir sobre la calidad del aprendizaje (algo sin duda demostrado en diferentes investigaciones).

En relación con el funcionamiento de los grupos cooperativos, se ha estudiado la relación entre cada una de las dimensiones identificadas (trayectoria previa del grupo, clima, seguimiento de pautas, dificultades, demandas de intervención externa, comunicación, liderazgo y presencia de división de tareas) y la evolución que han experimentado los enfoques de las alumnas, y aunque no se han hallado relaciones significativas, es preciso señalar que las relaciones parecen más claras cuando la evolución es negativa que cuando la evolución es positiva; del mismo modo, si realizamos la lectura desde las condiciones más deseables (una comunicación y un clima positivos, el seguimiento de pautas, el liderazgo compartido, la ausencia de demandas de intervención externa o la no división del trabajo), no se encuentra una asociación clara con una evolución positiva en los enfoques de aprendizaje, con la excepción de la trayectoria previa del grupo. La evolución negativa en los enfoques se encuentra más claramente asociada a condiciones tales como un clima negativo en el grupo, una comunicación no adecuada o el no seguimiento de pautas, y en menor medida a las demandas de intervención externa, a la división del trabajo o al liderazgo no compartido. Bien es cierto que los discursos de las alumnas (que han servido de referencia para la caracterización de los grupos) se concentraban mayormente en aquellos aspectos que no funcionaban en los grupos, y por tanto se orientaban a resaltar condiciones más desfavorables que favorables, lo que explicaría por qué esa información es más consistente y completa, es decir, por qué se han hallado relaciones más claras cuando el funcionamiento es negativo que cuando es positivo. En definitiva, quedan aspectos por conocer en este sentido; cabría promover la identificación y valoración, por parte del alumnado, de aquellos aspectos que resultan favorecedores de la cooperación y del aprendizaje en el seno de los grupos¹⁰⁰⁸, lo cual supone contribuir a la mejora de la recogida de información al respecto de los procesos de cooperación. Se propone, en este sentido, realizar evaluaciones periódicas acerca de los procesos cooperativos con la ayuda de instrumentos creados *ex profeso*, al margen del análisis del discurso implícito en los portafolios de las alumnas, que han proporcionado valiosa información en todos los casos.

¹⁰⁰⁸ Recordemos que las valoraciones de las alumnas no provienen, en su mayoría, de un discurso libre y abierto, sino de situaciones específicas en las que han sido preguntadas por los beneficios observados o por los aspectos más valorados de los procesos de cooperación.

En relación con este propósito de promover el propio conocimiento (individual y grupal) y de mejorar las habilidades relacionadas con la autorregulación y la consciencia sobre el proceso de aprendizaje (insistimos, tanto en la dimensión sujeto como en la dimensión grupo), se ha observado que a las alumnas les resulta más fácil explicitar objetivos y estrategias a nivel individual que grupal, quizá porque se encontraban en estadios iniciales de este desarrollo, que tendría como punto de partida el sujeto antes que el grupo; en estadios posteriores podría producirse la transferencia de estrategias desde el ámbito individual al grupal. Ello, como señalábamos, no hace sino apoyar la idea de que cabe orientar mucho a los alumnos en el conocimiento de sí mismos, en el análisis de las situaciones que experimentan como alumnos, e incluso en la definición de metas y acciones para lograrlas. Asimismo, las alumnas parecen tener más facilidad para describir las dificultades individuales con respecto del grupo que las propias del grupo, aunque en algunos casos los límites entre unas y otras puedan ser difusos. En cualquier caso, el conocimiento de la naturaleza de las dificultades que se han producido nos informa acerca de la consideración de ciertas condiciones a tener en cuenta en la fase de diseño y que se orientarían sobre todo a instaurar y adoptar pautas interactivas que contemplen la provisión de ayudas y explicaciones elaboradas, a concebir el intercambio con vistas a la construcción conjunta de conocimiento, a efectuar el análisis de la propia situación y de la tarea de aprendizaje, etc.

Por otra parte, no podemos obviar el hecho de que en este trabajo optamos por el uso de una metodología concreta. Al respecto de su selección y de la forma como ha sido implementada, cabe señalar que el método *Learning Together* ofrece una ventaja importante para la formación de maestros¹⁰⁰⁹: las estructuras cooperativas no están impuestas sino que tienen un carácter abierto, de modo que en ellas pueden tener lugar procesos y tareas de distinta naturaleza, que descansan sobre el intercambio y la discusión, así como que pueden flexibilizarse en función del proceso educativo. Asimismo, la elección de este método ha permitido planificar tareas que guardan relación directa con el desempeño docente. Respecto de algunos elementos específicos relativos al diseño, algunas cuestiones parecen no ser del todo relevantes; es el caso del carácter forzado de los grupos en el momento de su composición. Cabe recordar en este sentido que los grupos generados externamente o que, creados por las propias alumnas, han tenido un carácter forzado, no han presentado por lo general mayores dificultades que el resto de los grupos (de hecho, esta variable no tuvo ninguna capacidad discriminatoria en el análisis de conglomerados), si bien con algunas excepciones. De ello podría desprenderse que, en el contexto en el que se desarrolló la investigación, el conocimiento mutuo o la confianza interpersonal han tenido un peso relativo, pues si bien no han resultado ser imprescindibles para la formación inicial de los grupos, sí han resultado importantes en muchos casos para el ejercicio de los roles, especialmente cuando no se posee demasiada experiencia o habilidad. De este modo, la comodidad en el rol (por el dominio de las funciones o habilidades con que se vincula o por la experiencia previa) parece ser importante para su ejercicio, influyendo en el grado de participación de las alumnas y, debido a ello, en el proceso y funcionamiento del grupo cooperativo o bien en la calidad de la tarea. Cabe tener en cuenta que los roles han sido especialmente valorados por su orientación hacia la tarea, por sus ventajas organizativas o por su relación con la

¹⁰⁰⁹ A nuestro modo de ver, en realidad, existen otras, como que no estimula la competición o que las recompensas tienen un carácter más intrínseco (Sharan, 1980).

participación e implicación en el grupo, si bien parece no ser suficiente concretar las funciones a asumir: se requiere un análisis de su funcionalidad así como un abordaje de las habilidades asociadas al rol.

Continuando con el análisis del diseño didáctico desarrollado, parece importante continuar haciendo uso de materiales de ayuda creados *ex profeso* para situaciones particulares de aprendizaje, si bien cabe incidir en el seguimiento de pautas y orientaciones que estimulen una interacción de calidad, así como facilitar la comprensión de su funcionalidad. Del mismo modo, las tutorías parecen haberse ganado su propio espacio, al proporcionar destacadas oportunidades para el seguimiento de los grupos, para el conocimiento del grupo como tal y para la generación de espacios de comunicación y reflexión en el seno de los grupos. En este contexto, además, se ha obtenido gran parte de la información relativa a lo que se valora respecto de la cooperación así como respecto de lo que se requiere para cooperar, y aunque tal información no pueda transferirse ni generalizarse, el conocimiento de estos factores constituye una oportunidad de primer orden para introducir mejoras en diseños futuros, sobre todo teniendo en cuenta que las alumnas se refieren a dimensiones diversas (la realización de las tareas, el aprendizaje como tal o las relaciones en el seno de los grupos).

Derivado de todo este análisis se entiende que los procesos de cooperación deben tener una cierta continuidad; de este modo podría favorecerse el desarrollo de las competencias vinculadas a dichos procesos, además de recogerse los beneficios que puedan tener sobre el aprendizaje. Así pues, la posibilidad de continuar influyendo sobre el proceso de aprender a cooperar resulta esencial, pues procesos a corto plazo difícilmente se traducirán en cambios significativos a nivel actitudinal, conceptual o conductual. Sobrevuela de nuevo la necesidad de establecer mecanismos de coordinación docente, en este caso en relación con la vertiente metodológica (aunque sería deseable extenderla a cuantas otras sean relevantes en la formación inicial del profesorado), tanto a nivel horizontal (asignaturas que se cursan al mismo tiempo), como a nivel vertical (a lo largo de los distintos cursos). Es posible que en este contexto emerjan todas las dificultades que se analizaron en los capítulos dedicados tanto a la formación de maestros como a la didáctica y organización universitarias, tales como la falta de mecanismos para el establecimiento de la coherencia pedagógica, la disparidad de criterios y concepciones referidos a la enseñanza y el aprendizaje, la complejidad de los procesos de cambio, la herencia didáctica y su consideración acrítica, etc. En todo caso, entendemos que su conocimiento e identificación en contextos particulares constituyen un proceso necesario para la definición de cuantos procedimientos se requieran para su abordaje. También desde la perspectiva del contexto de enseñanza pero en relación con el alumnado, es obligado resaltar, al hilo de todo esto, lo que consideramos un principio esencial, que no es otro que la necesidad de comprender, aceptar y asumir que el aprendizaje empieza con el alumno, tal como es (expectativas, actitudes, conocimiento, habilidades, concepciones, etc.) y no como el alumno tal como el docente cree que es (o querría que fuera), tal como reconocen algunos autores (McLean, 2001); ello quiere decir, entre otras cosas, que debe marcarse una necesaria progresión en cuantas iniciativas

deseemos llevar a cabo¹⁰¹⁰, pensando en lo que los alumnos necesitan en los primeros cursos y lo que pueden necesitar en los últimos cursos, así como cuál constituiría la base de un proceso verdaderamente cooperativo (considerando además el desarrollo de las competencias generales establecidas en el plan de estudios). El autoconocimiento¹⁰¹¹, el establecimiento de patrones de interacción basados en la ayuda, la revisión de creencias y concepciones acerca del papel de la interacción en el aula, la competición o la cooperación, o el abordaje de habilidades comunicativas y sociales básicas constituirían, a nuestro modo de ver, pilares básicos, si bien cabría preguntarse cuáles son las principales necesidades de cada grupo al respecto, diseñando y desarrollando procesos de evaluación compartidos.

Para finalizar, se presentan algunas conclusiones referidas tanto al desarrollo de la investigación como a los principales interrogantes que de ella se derivan, si bien algunos ya han sido presentados a lo largo de este capítulo. En relación con las limitaciones de la investigación cabe señalar que la importancia concedida a la contextualización de los instrumentos de recogida de información¹⁰¹² ha dificultado disponer de los datos de los enfoques de todas las alumnas, con la consiguiente pérdida de sujetos de la muestra (sobre todo en el pretest, que se realizó al iniciarse el curso), y por tanto, no ha sido posible analizar la relación entre la adopción de un enfoque y el funcionamiento de los grupos cooperativos. Asimismo, otra de las limitaciones de la investigación es el bajo coeficiente de fiabilidad obtenido en el CPE, así como la estructura factorial obtenida, que en algún caso nos ha agrupado ítems que proceden de escalas distintas. Finalmente, el hecho de esperar que los datos emerjan del proceso de investigación tiene la ventaja de no limitar nuestra interpretación de los hechos, si bien ha interferido en la obtención de la misma información para todas las unidades de análisis (en nuestro caso, principalmente de los grupos cooperativos).

En este punto, en que se cierran las conclusiones de este trabajo, queda apostar por futuras líneas de trabajo e investigación, tanto en relación con la promoción de enfoques profundos como en relación con el uso de la cooperación en el aula. Por un lado, ya se ha comentado que la mejora de las instituciones educativas pasa por la realización de esfuerzos colectivos¹⁰¹³ (algo en lo que inciden autores como Imbernón, 1999; Cruz Tomé, 2003b o Michavila, 2005), por lo que sería interesante articular experiencias docentes que impliquen a más de un docente y una asignatura, con el fin de conocer las ventajas y dificultades que se producen. Este proceso podría, en opinión de algunos autores, proporcionar mayor seguridad

¹⁰¹⁰ Recordemos en este sentido que se ha señalado que las innovaciones deben introducirse paso a paso ya que los docentes (y los alumnos) necesitan controlar efectos e impacto de las novedades (Cebrián de la Serna, 2008).

¹⁰¹¹ Tengamos en cuenta, por ejemplo, las diferencias halladas entre aquello que las alumnas reconocen que les aportan sus compañeras de grupo y aquello que ellas creen aportar a las demás como muestra de tal necesidad.

¹⁰¹² Se recuerda que fueron utilizados como herramientas para la autoevaluación y la toma de conciencia acerca de los fines de todo el proceso.

¹⁰¹³ En este sentido no es posible (ni deseable) obviar la necesidad de definir, a nivel institucional, el perfil de maestro que se quiere formar. En este sentido, cabe tener en cuenta una conclusión de Adame y Verger (2011), quienes señalan que una evaluación de la ANECA ponía de manifiesto las diferentes perspectivas, entre el profesorado, de lo que constituye el perfil del maestro. La señalada coherencia debe tener esta definición como punto de partida y como criterio para la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en el contexto de la formación inicial del profesorado tengan lugar.

y respaldo “por el sentimiento de pertenencia a una comunidad integrada, a un equipo que comparte ideas y trabaja de un modo coordinado” (Margalef y Álvarez, 2005: 58). Desde otra perspectiva, cabe recordar que en la formación inicial del profesorado el docente constituye un modelo para sus alumnos, por lo que el hecho de cooperar con otros docentes introduciría la tan esperada coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. Es más, cuando aprendamos como docentes de nuestra experiencia de cooperación, probablemente estaremos en una mejor posición para comprender aquello que les pedimos a nuestros alumnos; dicho de otro modo, “no podemos introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje el aprendizaje cooperativo como contenido, ni como proceso para mejorar la adquisición de otros aprendizajes, si el profesorado no aprende a cooperar entre sí” (García García y Cotrina, 2012: 400).

Por otro lado, aunque Gow y Kember (1990) señalan que el interés de los alumnos por los estudios progresa a medida que se avanza en la carrera universitaria así como que se sustituye el enfoque superficial por el enfoque profundo, no podemos esperar simplemente que ello ocurra por pura inercia o por una cuestión “evolutiva”; cabe continuar avanzando en el conocimiento de las claves que participan de la promoción de un enfoque profundo de aprendizaje, así como cabe proponerse la mejora en el diseño de contextos de enseñanza que lo apoyen. En este sentido, debe mantenerse la idea de Ramsden (1992) de concebir la relación entre enseñanza y aprendizaje como incierta, relativa, abierta y problemática, lo que significa que cabe seguir profundizando desde la investigación práctica, aplicada y contextualizada sobre los efectos que la enseñanza posee sobre el aprendizaje, con el fin de mejorarla. Los procesos de coevaluación docente serían una opción a considerar. Asimismo, es preciso asumir que los resultados positivos aunque no significativos en el movimiento de los enfoques (disminución del enfoque superficial, por ejemplo) no constituyen sino un estímulo para la búsqueda de más y mejores respuestas sobre el diseño e implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, hay una serie de aspectos que, por las limitaciones de tiempo de la experiencia en que se fundamentaba la investigación, no han podido ser tenidas en cuenta, pero que resultaría esencial considerar en procesos con mayor continuidad, planificación, colegialidad y sistematización. Por un lado, merecerían atención la autorregulación y la autoeficacia (siguiendo a autores como Muñoz San Roque, Prieto y Torre Puente, 2012), considerando su relación con los procesos de cooperación. Por otro lado, convendría trabajar sobre las creencias epistemológicas y sobre las concepciones de los alumnos acerca de aquellos procesos sobre los que intervenimos (el aprendizaje, la enseñanza, el docente como tal o la cooperación), así como incrementar el conocimiento acerca del modo como las creencias acerca de la cooperación influye en los procesos de los que participa el sujeto (grado de implicación, papel que se juega en la interacción con los miembros del grupo, naturaleza de las aportaciones al grupo, etc.).

De cualquier manera, en todo proceso de cambio que pueda ser suficientemente notorio para los alumnos es necesario contar con su participación e implicación, un principio esencial en cualquier caso. Tal como señalan Rudduck, Chaplain y Wallace (1996) “aquellos que se empeñan en mejorar las escuelas podrían empezar invitando a los alumnos a hablar sobre qué dificultades encuentran en el aprendizaje, qué motivos disminuyen su motivación y participación y qué hace que unos abandonen y otros se decidan por la ley del ‘mínimo resto,

mínimo esfuerzo'; incluso cuando saben que obtener buenos resultado es importante"¹⁰¹⁴ (en Fullan 2002a: 186). Todo ello, sin olvidar que el objetivo es avanzar hacia una mayor autonomía del alumnado y que, si bien interesa ayudar al alumno a ser más competente en determinadas situaciones de aprendizaje, no es menos cierto (más aún tratándose de futuros maestros) que resulta imprescindible que progresen en la toma de decisiones al respecto de qué, cómo y cuándo desarrollar ciertas conductas de aprendizaje, qué prioridades hay que tener presentes, qué recursos deben generarse, etc. La reflexión constituye, de algún modo, una herramienta clave en todo este proceso, ya sea en gran grupo con respecto al análisis de estas cuestiones, como en el seno de los grupos cooperativos, al respecto de situaciones particulares. De la comprensión de su funcionalidad e importancia dependen gran parte de los resultados, entendemos nosotros, que puedan lograrse en relación con el aprendizaje y las condiciones en que éste tiene lugar.

Finalmente, un aspecto que nos hemos planteado a lo largo del análisis de los resultados es la posible relación entre competencia comunicativa y enfoques de aprendizaje, sobre la hipótesis de si los alumnos que adoptan un enfoque profundo disponen de mayores y mejores herramientas lingüísticas (dada la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje), así como si una mejor competencia comunicativa se vincula con la naturaleza de los procesos cognitivos, que presumiblemente se caracterizarían por un mayor nivel de profundización e integración. En este sentido, quizá los procesos cooperativos pudieran contribuir a mejorar la competencia comunicativa de los alumnos y a incrementar los procesos cognitivos de orden superior, que acaben favoreciendo la adopción de un enfoque profundo de aprendizaje. Cabe recordar en este sentido que desde las aportaciones de Vigotsky, la interacción se entiende como el motor del desarrollo intelectual, si bien para ello tal interacción debe sostenerse en el uso de instrumentos comunicativos que permitan que las discusiones, análisis, toma de decisiones, argumentaciones, intercambios, etc., tengan lugar con la calidad suficiente, es decir, que sea posible que los sujetos se expresen con adecuación así como que puedan comprender a sus iguales, con el fin de dar réplica, ajustar adecuadamente sus intervenciones, completar la información, etc.

¹⁰¹⁴ Las comillas son de los autores.

Bibliografía consultada

- ABALDE, E. et al. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 465-489
- ACIEGO DE MENDOZA, R.; DOMÍNGUEZ, R.; MARTÍN, E. (2002). Metodología docente utilizada por el profesorado universitario. *Cultura y Educación*, 14(2), 177-186
- ACIEGO DE MENDOZA, R.; MARTÍN, E.; GARCÍA, L. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 53-77
- ADAME, M.T.; VERGER, S. (2011). La formació inicial del mestre en la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears. *INNOVIB, Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 88-98. Consultado el 13 de septiembre de 2012 en <http://www.innovib.cat/index.php>
- ALCOBA, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en Educación Superior. *Contextos Educativos*, 15, 93-106
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-88
- ÁLVAREZ ROJO, V.; AZCÁRATE, P.; GARCÍA JIMÉNEZ, E. et al. (2001). Investigación sobre educación universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 615-631
- ANDRÉS, L.; MANZANO, V. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 269-276
- ANDREU, L.; SANZ, M.; SERRAT, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Los pequeños grupos de investigación cooperativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3). Consultado el 10 de octubre de 2010 en <http://www.aufop.com>
- ANECA (2005). *Libro Blanco para el Título de Grado en Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANGUÍS, D. (2007). La incorporación de modelos activos en el aprendizaje, una forma de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 19-30
- APODACA, P.M. (2001). Calidad y evaluación de la educación superior: situación actual y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 367-382
- ARDILA, R. (1970). *Psicología del aprendizaje*. Madrid: Siglo XXI
- ARNAL, J.; RINCÓN, D.; LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor

- ARQUERO, J.L.; DONOSO, J.A. (2004). Necesidades de formación docente de los profesores universitarios. Diagnóstico y experiencias. *Revista de enseñanza Universitaria*, 23, 95-109
- ARQUERO, J.L.; TEJERO, C. (2006). Estilos de aprendizaje y tolerancia a la ambigüedad de los estudiantes universitarios. Diagnóstico y reflexiones ante el EEES. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 28, 7-17
- ASHWORTH, P.; LUCAS, U. (1998). What is the "World" of Phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 415-431
- ATTLE, S.; BAKER, B. (2007). Cooperative learning in a competitive environment: classroom applications. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(1), 77-83
- AZCÁRRAGA, J.A.; GOÑI, F.M. (2014). Sobre la necesidad de una reforma universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 5-22
- AZQUETA, D.; GAVALDON, G.; MARGALEF, L. (2007). Educación y desarrollo: ¿capital humano o capital social? *Revista de Educación*, 344, 265-283
- BAELO, R.; ARIAS, A.R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 105-131
- BAIN, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Valencia: Universitat de València
- BALLESTER, L. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Edicions UIB
- BALLESTER, L. (2013). Principios del análisis semántico. En SARABIA, F.J. (Coord.). *Métodos de investigación social y de la empresa*, pág. 673-691. Madrid: Pirámide.
- BALLESTER, L.; NADAL, A.; AMER, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma: Edicions UIB
- BARBA, J.J.; MARTÍNEZ, S.; TORREGO, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 123-144. Consultado el 13 de abril de 2014 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/index>
- BARKLEY, E.F.; CROSS, K.P.; MAJOR, C.H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata
- BARNETT, L. (1995). El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales. *Aula de Innovación Educativa*, 36, 67-70
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa

- BAUMAN, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa
- BAUSELA, E. (2008). Teorías implícitas de la enseñanza: estudio comparativo entre una muestra de docentes de la facultad de Psicología y docentes de otras instituciones. *Revista de Enseñanza universitaria*, 32, 4-12
- BAUTISTA, J.M.; GATA, M.; MORA, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el resto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189
- BEATY, L.; GIBBS, G.; MORGAN, A. (1984). Learning orientations and study contracts. En MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. (Comps.). *The experience of learning*, pág. 72-86. Edimburgo: ScottishAcademic Press
- BECKWITH, J.B. (1991). Approaches to learning, their context and relationship to assessment performance. *Higher Education*, 22(1), 17-30
- BELTRÁN, J. A. (1999). Aprender en la Universidad. En RUIZ CARRASCOSA, J. (Coord.). *Aprender y enseñar en la Universidad: iniciación a la docencia universitaria*, pág. 9-42. Jaén: Universidad de Jaén
- BELVIS, E.; MORENO, M.V.; Ferrer, F. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las Universidades españolas, en los años del cambio hacia la Convergencia Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 61-92
- BENEDITO, V. (1977). *Participación didáctica en la Universidad*. Barcelona: CEU
- BENEDITO, V. (1983). La docencia en la Universidad. Cualidades, formación y evaluación del profesor universitario. *REIS: Revista Española de investigaciones Sociológicas*, 24, 143-162
- BENEDITO, V. (1985). *La formación inicial de profesionales de la educación: análisis y problemática*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU)
- BENEDITO, V. (1987). *Aproximación a la didáctica*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU)
- BENEDITO, V.; FERRERES, V.S.; IMBERNÓN, F. (1999). La didáctica como campo de conocimiento científico. En GISPERT, C. (Dir.), *Enciclopedia General de Educación*, vol. II, pág. 680-717. Barcelona: Océano.
- BENEDITO; V.; IMBERNÓN, F. (1999). La formación del profesorado. En GISPERT, C. (Dir.), *Enciclopedia General de Educación*, vol. I, pág. 64-92. Barcelona: Océano.
- BENITO, A.; CRUZ, A. (Coords.) (2005). *Nuevas claves para la Docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea
- BEST, J.W. (1970). *Research in Education*. New Jersey: Prentice Hall
- BIGGS, J. (1965). Towards a Psychology of Educative Learning. *International Review of Education*, 11(1), 77-93

- BIGGS, J. (1970). Faculty patterns in study behavior. *Australian Journal of Psychology*, 22(2), 161-174
- BIGGS, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381-394
- BIGGS, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research
- BIGGS, J. (1993). From a theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12(1), 73-86
- BIGGS, J. (1996a). Assessing learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(1), 5-15
- BIGGS, J. (1996b). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364
- BIGGS, J. (2001). The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 44(3), 221-238
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea
- BIGGS, J.; KEMBER, D.; LEUNG, Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149
- BISQUERRA, R. (1999). Fundamentos teóricos de la Psicología de la Educación. En GISPERT, C. (Dir.), *Enciclopedia General de Educación*, vol. I, pág. 254-293. Barcelona: Océano
- BLANCO, A. (2008). Formación universitaria basada en competencias. En PRIETO, L. (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, pág. 31-59. Barcelona: Octaedro
- BLÁZQUEZ, F. (1999). El plan de formación del profesorado universitario de la Universidad de Extremadura. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 171-185.
- BOLÍVAR, A. (2004). El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. *Mimesis – Ciências Humanas*, 25(2), 17-42
- BOLÍVAR, A. (2007a). *Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad*. El EEES como reto. Vigo: Universidad de Vigo.
- BOLÍVAR, A. (2007b). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la Educación superior: un análisis crítico. *Educação Temática Digital*, 9, 68-95
- BORDAS, I.; CABRERA, F. (2001). L'avaluació de l'alumnat a la universitat. *Educar*, 28, 61-82

- BOWDEN, J.; MARTON, F. (2011). *La Universidad, un espacio para el aprendizaje*. Madrid: Narcea
- BRAUER, M. (2013). *Enseñar en la Universidad*. Madrid: Pirámide
- BROCKBANK, A.; MCGILL, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BROWN, G.; ATKINS, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London: Routledge
- BROWNLEE, J.; PURDIE, N.; BOULTONLEWIS, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 247-268
- BRUFFEE, K.A. (1995). Sharing our toys: cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 27(1), 12-18
- BUENDÍA, L. (2003). Hacia una Universidad de calidad: algunos problemas pendientes. *Educatio Siglo XXI*, 20-21, 87-100
- BUENDÍA, L.; HERNÁNDEZ PINA, F.; COLÁS-BRAVO, P. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill
- BUENDÍA, L.; OLMEDO, E.M. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 371-386
- CABALLERO, M.A. (2007). La adaptación al Espacio Europeo de Educación superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(2), 167-177
- CAMARENA, R.M.; CHAVEZ, A.M.; GÓMEZ, J. (1985). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficacia terminal. *Revista de Educación superior*, 53. Consultado el 15 de noviembre de 2013 en <http://publicaciones.anuies.mx/>
- CAMILI, C.; LÓPEZ GÓMEZ, E.; BARCELÓ, M.L. (2012). Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología: una revisión sistemática. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 81-103
- CANO GARCÍA, F.; JUSTICIA, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(1), 89-99
- CANTÓN, I.; CAÑÓN, R. (2011). La profesión del maestro desde la dimensión competencial. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 153-172
- CARBONELL, C. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata
- CARLBERG et al. (1984). Meta-Analysis in Education; a reply to Slavin. *Educational Researcher*, 13(4), 16-23
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

CASSANY, D. (2004). *Aprendizaje cooperativo para ELE*. Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004, pág. 8-24. Munich: Instituto de Cervantes de Munich

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (2008). Los procesos de innovación didáctica en el marco del Espacio Europeo de Educación superior (EEES). En RODRÍGUEZ ESCANCIANO, I. (Coord.), *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica*, pág. 19-35. Valladolid: Servicio de Publicaciones Universidad Europea Miguel de Cervantes

CEINOS, C; GARCÍA, R. (2009). *El aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: descripción de una experiencia*. Actas del X Congreso Internacional Gallego Portugués de Psicopedagogía, pág. 969-979. Braga: Universidad do Minho

CHAMBERS, E. (1992). Workload and the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 17(2), 141-153

CHOCARRO, E.; SOBRINO, A.; GONZÁLEZ-TORRES, M.C. (2014). Percepciones de los profesores universitarios: ¿su enseñanza adopta un enfoque centrado en el alumno y su aprendizaje? *Contextos Educativos*, 17, 45-62

COFFEY, M.; GIBBS, G. (2002). Measuring teachers' repertoire of teaching methods. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(4), 383-390

COHEN, E.G. (1990). Teaching in multiculturally heterogeneous classrooms: findings from a model program. *McGill Journal of Education*, 26(1), 7-23

COHEN, E.G.; LOTAN, R.A.; LEECHOR, C. (1989). Can classroom learn? *Sociology of Education*, 62, 75-94

COHEN, L.; MANION, L. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla

COLL, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 119-138

COLL, C. (1997). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. En COLL, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, pág. 133-151. Barcelona: Paidós

COLL, C.; COLOMINA, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (Coord.). *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la educación* (vol. 2), pág. 335-352. Madrid: Alianza Psicología

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2). Consultado el 20 de octubre de 2010 en <http://www.uoc.edu/rusc/>

COMAS, M.A. (2013). El EEES, identidad y competitividad Europea: Principios fundamentales e interpretación de las principales autoridades. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*,

11(1), 243-263. Consultado el 13 de abril de 2014 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/index>

CONTRERAS, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 61-81

COOK, T.D.; REICHARDT, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata

CORE, P. (2012). ¿Resistir o innovar? La figura del docente entre 'crisis' y relanzamiento de la formación... Hacia una nueva profesionalidad educativa. En TORRE PUENTE, J.C. (Coord.). *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria*, pág. 65-76. Madrid: Universidad Pontificia Comillas

CRESPO, E.; MARTÍNEZ LIROLA, M. (2008). Convergencia Europea, motivación y actuación docente en el aula universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 4-16

CRUE (2003). Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, Santander, septiembre de 2003.

CRUE (2003). Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, Madrid, octubre de 2003.

CRUZ TOMÉ, M.A. (1999). Formación del profesor universitario en metodología docente. En RUIZ CARRASCOSA, J. (Coord.). *Aprender y enseñar en la Universidad: iniciación a la docencia universitaria*, pág. 43-120. Jaén: Universidad de Jaén

CRUZ TOMÉ, M.A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35

CRUZ TOMÉ, M.A. (2003a). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la Universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216

CRUZ TOMÉ, M.A. (2003b). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66

DAHLGREN, L. (1984). Learning conceptions and outcomes. En MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. (Comps.). *The experience of learning*, pág. 23-38. Edimburgo: ScottishAcademic Press

DAHLIN, B. (2007). Enriching the theoretical horizons of Phenomenography, variation theory and learning studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 327-346

DAHLIN, B.; REGMI, M. (1997). Conceptions of learning among Nepalese students. *Higher Education*, 33(4), 471-493

- DALL'ALBA, G. (2009). Learning professional ways of being: ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34-45
- DALL'ALBA, G.; BARNACLE, R. (2007). An ontological turn for higher education. *Studies in Higher Education*, 32(6), 679-691
- DAMON, W.; PHELPS, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19
- DART, B.; CLARCK, J.A. (1991). Helping students become better learners: a case study in teacher education. *Higher Education*, 22(3), 317-335
- DAY, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Declaración de Bolonia (1999) sobre el Espacio europeo de Educación Superior. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia, 19 de junio de 1999.
- DE KETELE, J.M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana
- DE LA BLANCA, S.; HIDALGO NAVARRETE, J. (2012). El papel del maestro en las escuelas del mañana. En TORRE PUENTE, J.C. (Coord.). *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria*, pág. 123-134. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- DE LA CALLE, M.J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como una necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 251-258
- DEUTSCH, M. (1949). The theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152
- DE MIGUEL, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 315, 67-83
- DE MIGUEL, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34
- DE MIGUEL, M. (Coord.) (2006a). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial
- DE MIGUEL, M. (2006b). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20(3), 71-91

DE MIGUEL, M. (2006c). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.

DÍAZ BARRIGA, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 5(2). Consultado el 8 de julio de 2011 en <http://redie.uabc.mx/>

DÍAZ BERNAL, J.G. (2012). Análisis histórico sobre la Sociedad de la Información y del Conocimiento. *Praxis & Saber*, 3(5), 167-186

DÍAZ HERRERA, D. (1999). La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Consultado el 5 de octubre de 2010 en <http://www.aufop.com/>

DÍAZ HERRERA, D. (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. *Acción pedagógica*, 10(1-2), 64-72

DIMITRIADIS, Y. (2008). El trabajo colaborativo en gran grupo: la nueva figura del tutor académico. En RODRÍGUEZ ESCANCIANO, I. (Coord.). *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica*, pág. 69-78. Valladolid: Servicio de Publicaciones Universidad Europea Miguel de Cervantes

DISETH, A. (2007). Students' evaluation of teaching approaches to learning and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(2), 185-204

DOMENECH, F. (1999). *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I

DOYLE, W. (1986). Classroom organization and management. En WITTROCK, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*, pág. 392-431. New York: Macmillan

DUFF, A., MCKINSTRY, S. (2007). Students' approaches to learning. *Issues in Accounting Education*, 22(2), 183-214

DURÁN, D. (2014). *Aprender. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea

ECHEÍTA, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO, M.A. (Comps.). *La interacción social en contextos educativos*, pág. 168-289. Madrid: siglo XXI

ECHEÍTA, G.; MARTÍN, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. En PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (Coord.). *Desarrollo Psicológico y Educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar (vol. 3)*, pág. 49-67. Madrid: Alianza Psicología

EGIDO, I. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia de España en perspectiva Europea. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 33-50

- ELLIOT, J. (2010). El 'estudio de la enseñanza y del aprendizaje': una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 223-242
- ELTON, L. (2000). Turning academics into teachers: a discourse of love. *Teaching in Higher Education*, 5(2), 257-260
- ELTON, L.; LAURILLARD, D. (1979). Trends in research in student learning. *Studies in Higher Education*, 4(1), 87-102
- ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Consultado el 17 de diciembre de 2011 en <http://www.enqa.eu>
- ENTWISTLE, N. (1977). Strategies of learning and studying: recent research findings. *British Journal of Educational Studies*, 25(3), 225-238
- ENTWISTLE, N. (1984). Contrasting perspectives on learning. En MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. (Comps.). *The experience of learning*, pág. 3-22. Edimburgo: Scottish Academic Press
- ENTWISTLE, N. (1986). *Approaches to learning in Higher Education: effects of motivation and perceptions of the learning environment*. Artículo presentado en el 70 Encuentro Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, San Francisco, abril de 1986
- ENTWISTLE, N. (1987). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós
- ENTWISTLE, N. (1991). Approaches to learning and perceptions on the learning environment: introduction to the special issue. *Higher Education*, 22(3), 201-204
- ENTWISTLE, N. (1997a). Introduction: Phenomenography in higher education. *Higher Education Research and Development*, 16(2), 127-134
- ENTWISTLE, N. (1997b). Reconstituting approaches to learning: a response to Webb. *Higher Education*, 33(2), 213-218
- ENTWISTLE, N.; ENTWISTLE, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher Education*, 22(3), 205-227
- ENTWISTLE, N.; HANLEY, M.; HOUNSELL, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8(4), 365-380
- ENTWISTLE, N.; HOUNSELL, D. (1979). Student learning in its natural setting. *Higher Education*, 8(4), 359-363
- ENTWISTLE, N.; MEYER, J.; TAIT, H. (1991). Student failure: disintegrated patterns of study strategies and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 21(2), 249-261

- ENTWISTLE, N.; PETERSON, E. (2004). Conceptions of learning and knowledge in Higher Education: relationships with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407-428
- ENTWISTLE, N.; SMITH, C. (2002). Personal understanding and target understanding: mapping influences on the outcomes of learning. *British journal of Educational Psychology*, 72(3), 321-342
- ENTWISTLE, N.; TAIT, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19(2), 169-194
- ESCALONA, A.I.; LOSCERTALES, B. (2005). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza
- ESCRIBANO, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 13, 89-102
- ESCUADERO, J.M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157
- ESCUADERO, J.M. (2005). Un maestro para nuestro tiempo: entre la memoria y el futuro que nos desafía. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 23, 49-64
- ESCUADERO, J.M. (2006). *El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?* Murcia: ICE, Universidad de Murcia
- ESCUADERO, J.M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 65-82
- ESTEVE, J.M. (2005). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: el Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad de Valencia. Consultado el 15 de octubre de 2013 en <http://pendientedemigracion.ucm.es/>
- EULER, D. (2015). Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, ;pero la innovación sostenible requiere algo más! *Educar*, 51(1), 149-165
- EXLEY, K.; DENNICK, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Madrid: Narcea
- FEIXAS, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la Universidad. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-27. Consultado el 12 de febrero de 2013 en <http://www.uv.es/RELIEVE/>
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO, M.A. (1995). Piaget, el conflicto sociocognitivo y sus límites. En FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO, M.A. (Comps.). *La interacción social en contextos educativos*, pág. 3-34. Madrid: Siglo XXI

- FERNÁNDEZ DE HARO, E.; JUSTICIA, F.; PICHARDO, M.C. (2007). *Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación. Vol. I*. Málaga: Aljibe
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de Universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, 331, 171-197
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: Universidad Complutense
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1992). De los perfiles profesionales a los planes de estudio en ciencias de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 3(1-2), 13-28
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI
- FERNÁNDEZ RÍO, J.; CECCHINI, J.A.; MÉNDEZ-JIMÉNEZ, A. (2014). Efectos del aprendizaje cooperativo sobre la competencia percibida, la motivación, las relaciones sociales, el esfuerzo y el aburrimiento de futuros docentes de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 72-89
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.; RODRÍGUEZ NAVARRO, H.; VILLAGRÀ, S. (2009). Una visión caleidoscópica de la docencia universitaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 27(2), 141-170
- FERRÁNDIZ, P. (ed.) (1997). *Psicología del aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- FERRER, O.; ADROVER, C. (2011). Competències Del professorat a Europa (I). Quines competències específiques hauria de reunir el professorat europeu per a la realització de bones pràctiques?. *INNOVIB, Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 215-223. Consultado el 13 de septiembre de 2012 en <http://www.innovib.cat/index.php>
- FERRERES, V.S. (2001). El desarrollo profesional del profesorado universitario: circunstancias, problemas y propuestas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 5(2), 103-130
- FIDALGO, R; GARCÍA SÁNCHEZ, J.N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español. *Aula Abierta*, 35(1-2), 35-48
- FIGUEROA, A.E.; GILIO, M.C.; GUTIÉRREZ, V.E. (2008). La función docente en la Universidad. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 10 (número especial). Consultado el 23 de noviembre de 2010 en <http://redie.uabc.mx/>
- FLEMING, W. G. (1986). The interview: a neglected issue in research on student learning. *Higher Education*, 15(5), 547-563

- FORMAN, E.; CAZDEN, C. (1984). Perspectivas vigotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 139-157
- FRAILE, A. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la formación del profesorado de educación física. V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Consultado el 17 de mayo de 2011 en <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones.php>
- FREINET, E. (1994). *Pedagogía Freinet*. México: Trillas
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group
- FUENTE, J. DE LA. et al. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711
- FUENTE, J. DE LA; JUSTICIA, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula Abierta*, 82, 161-171
- FUENTE, J. DE LA; JUSTICIA, F.; GARCÍA BERBÉN, A.B. (2005). Enfoques de aprendizaje, percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento de universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 87-102
- FULLAN, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- FULLAN, M. (2002b). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: AKAL
- GAIRÍN, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85
- GAIRÍN, J. (2001). La innovación en la Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 635-640
- GARCÍA, R.P. (1999). ¿Qué pedagogía para el cambio? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Consultado el 10 de octubre de 2010 en <http://aufop.com>
- GARCÍA BERBÉN, A.B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 109-126
- GARCÍA BERBÉN, A.B. et al. (2005). Análisis del aprendizaje del profesorado en formación: ¿pertenece sus enfoques de aprendizaje a un continuo?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 255-268
- GARCÍA-BERRO, E. et al. (2013). Docencia e investigación: ¿un falso dilema?. *Aula Abierta*, 41(2), 13-22
- GARCÍA GARCÍA, M.; COTRINA, M.J. (2012). Andamiando el desarrollo de los Grados de Magisterio: la cooperación educativa en el contexto universitario. *REDU: Revista de Docencia*

Universitaria, 10(3), 399-414. Consultado el 13 de abril de 2014 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/index>

GARCÍA IRLES, M.; SEMPERE, J.M.; MARCO, F.; DE LA SEN, M.L. (2010). La utilización de metodologías activas: una experiencia docente. VIII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: noves titulacions i canvi universitari. Consultado el 7 de julio de 2012 en <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2010/comunicaciones.php>

GARCÍA RODRÍGUEZ, M.P.; GONZÁLEZ LOSADA, S. (2007). El perfil del profesorado universitario: un profesional en evolución constante. *XXI. Revista de Educación*, 9, 181-205

GARGALLO, B. et al. (2010). *Modelos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Formación y participación de los estudiantes en la Universidad. Universidad Complutense de Madrid.

GARGALLO, B. et al. (2012). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Revista Española de Pedagogía*, 252, 185-200

GARGALLO, B.; FERNÁNDEZ MARCH, A.; JIMÉNEZ, M.A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de la educación*, 19, 167-189

GARGALLO, B.; GARFELLA, P.; PÉREZ PÉREZ, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45-61

GARGALLO, B.; SUÁREZ, J.; FERRERAS, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441

GAVILÁN, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 131-148

GEWERC, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la Universidad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 5(2), 31-46

GEWERC, A.; MONTERO, L. (2000). Víctor: ¿profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación*, 321, 371-398

GIBBS, G. (2004). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. *Educar*, 33, 11-30

GIBBS, G.; HABESHAW, T.; YORKE, M. (2000). International learning and teaching strategies in English Higher Education. *Higher Education*, 40(3), 351-372

GIBBS, G.; MORGAN, A; TAYLOR, E. (1982). A review of the research of Ference Marton and the Goteborg group: a phenomenological research perspective on learning. *Higher Education*, 11(2), 123-145

- GIJBELS, D. et al. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 327-341
- GIJÓN, J.; CRISOL, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación superior. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 389-414. Consultado el 19 de agosto de 2013 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/index>
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.) (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata
- GINER DE LOS RÍOS, F. (2005). *Pedagogia universitària i altres escrits*. Vic: Eumo Editorial
- GISPERT, C. (Dir.) (1999). *Enciclopedia General de Educación*. Barcelona: Océano.
- GOIKOETXEA, E.; PASCUAL, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 5, 199-226
- GOIKOETXEA, J.; ROS, I.; BUJÁN, K. (2014). Enfoques de aprendizaje del alumnado universitario en función de los contextos de aula y curso. *Contextos Educativos*, 17, 9-21
- GONZÁLEZ CABANACH, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 5-39
- GONZÁLEZ GERALDO, J.L.; RINCÓN, B.; RINCON, D.A. (2011). Estructura latente y consistencia interna del R-SPQ-2F: interpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 277-293
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. (1990). Sobre la fundamentación y el valor de la Didáctica. *Revista Complutense de Educación*, 1(2), 241-266
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1988). *La pedagogía de Celestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencias*. Madrid: CIDE
- GONZÁLEZ SAMMAMED, M.; RAPOSO, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 285-306
- GOÑI, J.M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad*. Barcelona: Octaedro
- GOODLAD, J. (1977). What goes on in our schools? *Educational Researcher* 6(3), 3-6
- GORDON, C.; DEBUS, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 483-511

- GOW, L.; KEMBER, D. (1990). Does higher education promote independent learning? *Higher Education*, 19(3), 307-322
- GOZALO, M.; LEÓN, B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Consultado el 10 de octubre de 2010 en <http://www.aufop.com/>
- GOZÁLVEZ, V.; TRAVER, J.A.; GARCÍA LÓPEZ, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *ESE: Estudios sobre Educación*, 21, 181-197
- GREENO, J.G. (1980). Psychology of learning, 1960-1980. One's participant's observations. *American Psychologist*, 35(8), 713-728
- GROS, B.; ROMANÍA, T. (2005). *Ser professor. Paraules sobre la docència universitària*. Barcelona: Octaedro
- GUERRERO, E.; VICENTE, F. (1999). Una revisión sobre las funciones del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 571-578. Consultado el 10 de octubre de 2010 en <http://www.aufop.com/>
- GUERRERO, J.F.; PÉREZ GALÁN, R. (2012). El papel del maestro en la nueva escuela del siglo XXI: de la concepción competencial al modelo por competencias. En TORRE PUENTE, J.C. (Coord.). *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria*, pág. 147-155. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- GUSKEY, T. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12
- GUZMÁN, I.; MARÍN URIBE, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y evaluación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1). Consultado el 27 de septiembre de 2012 en <http://www.aufop.com/>
- HANNAN, A.; SILVER, H. (2006). *La innovación en la enseñanza superior*. Madrid: Narcea
- HEIKKILÄ, A. et al. (2012). Relations between teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies, well-being, and study success. *Higher Education*, 64(4), 455-471
- HERNÁNDEZ, F. (2010). La declaración de Bolonia, ¿oportunidad o problema?. *Cuadernos de Pedagogía*, 403, 24-27
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 11(2), 117-150
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 25-50
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2001). La calidad de la enseñanza y el aprendizaje universitarios. *Revista de investigación Educativa*, 19(2), 461-506

HERNÁNDEZ PINA, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 271-301

HERNÁNDEZ PINA, F. (2005). Enseñar y aprender en la Universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al EEES. *Circunstancia: Revista de Ciencias Sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, 8. Consultado el 5 de noviembre de 2010 en <http://www.ortegaygasset.edu/publicaciones/>

HERNÁNDEZ PINA, F. (2010). *Enseñanza y aprendizaje. Perspectivas diferentes en busca de la calidad del rendimiento académico*. Actas del I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales.

HERNÁNDEZ PINA, F. (2014). Evaluación y acreditación de profesores, programas e instituciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 15-32

HERNÁNDEZ PINA, F. et al. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510

HERNÁNDEZ PINA, F. et al. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-631

HERNÁNDEZ PINA, F. et al. (2009). *Principales contribuciones del modelo SAL (Students Approaches to Learning) en el contexto universitario español*. Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Educación, Investigación y Desarrollo Social, 431-440

HERNÁNDEZ PINA, F.; GARCÍA SANZ, M.P.; MAQUILÓN, J.J. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs superficial). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(22), 303-318

HERNÁNDEZ PINA, F.; GARCÍA SANZ, M.P.; MAQUILÓN, J.J. (2004). Análisis del Cuestionario de Procesos de Estudio-2 Factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Fuentes*, 6, 117-138

HERNÁNDEZ PINA, F.; IGLESIAS, E.; SERRANO, F.J. (1990). Enfoques de aprendizaje universitario como base para el diagnóstico de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 239-253

HERNÁNDEZ PINA, F.; MAQUILÓN, J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 13(3), 17-25. Consultado el 13 de agosto de 2012 en <http://aufop.com/>

- HERNÁNDEZ PINA, F.; MAQUILÓN, J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 165-175. Consultado el 22 de noviembre de 2012 en <http://www.aufop.com/>
- HERRÁN, A. DE LA. (2001). Didáctica universitaria: la cara *dura* de la Universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 11-38
- HERTZ-LAZAROWITZ, R. (1989). Cooperation and helping in the classroom: a contextual approach. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 113-119
- HERTZ-LAZAROWITZ, R. (1992). Understanding interactive behaviors: looking at six mirrors of the classroom. En HERTZ-LAZAROWITZ, R.; MILLER, N. (Eds.). *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*, pág. 71-101. Cambridge: Cambridge University Press
- HERTZ-LAZAROWITZ, R.; MILLER, N. (Eds.) (1992). *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- HILL, W.F. (1980). *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- HOFER, B.K. (2001). Personal epistemology research: implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383
- HOFER, B.K. (2005). The legacy and the challenges: Paul Pintrich's contributions to personal epistemology research. *Educational Psychologist*, 40(2), 95-105
- HOFER, B.K.; PINTRICH, P. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140
- HOUNSELL, D. (1979). Learning to learn: research and development in student learning. *Higher Education*, 8(4), 453-469
- HOUNSELL, D. (1984). Understanding teaching and teaching for understanding. En MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. (Comps.). *The experience of learning*, pág. 238-257. Edimburgo: Scottish Academic Press
- HUBER, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario, 59-81
- IMBERNON, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132
- IMBERNON, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46

- IMBERNON, F. (2004). La profesionalización docente, hoy y mañana. *Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*, pág. 147-170. Universidad de Sevilla
- IMBERNÓN, F. (2011). Ètica i valors en la formació docent. *INNOVIB. Recursos i Recerca Educativa de les illes Balears*, 2, 8-14. Consultado el 13 de septiembre de 2012 en <http://www.innovib.cat/index.php>
- INDA, M.; ÁLVAREZ, S.; ÁLVAREZ, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 539-552
- INFORME BRICALL (2000). *Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)
- JACOB, E. (1987). Qualitative research traditions: a review. *Review of Educational Research*, 57(1), 1-50
- JACOB, E. (1998). Clarifying qualitative research: a focus on traditions. *Educational Researcher*, 17(1), 16-24
- JARAUTA, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la Universidad: referentes y práctica. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 281-302. Consultado el 17 de diciembre de 2014 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/index>
- JIMÉNEZ, J. (2010). La Universidad en números. Del elitismo a la institución abierta. *Cuadernos de Pedagogía*, 403, 18-23
- JOHNSON, D.W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10(1), 5-10
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1979). Conflict in the classroom: controversy and learning. *Review of Educational research*, 49(1), 51-69
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1984). Building acceptance of differences between handicapped and non-handicapped students: the effects of cooperative and individualistic instruction. *The Journal of Social Psychology*, 122, 257-267
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1989). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47(4), 29-33
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1992). Positive interdependence: key to effective cooperation. En HERTZ-LAZAROWITZ, R.; MILLER, N. (Eds.). *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*, pág. 174-199. Cambridge: Cambridge University Press
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (2004). The three Cs of promoting social and emotional learning. En ZINS, J.E. et al. (Eds.). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?*, pág. 40-58. Nueva York: Teachers College Press

- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (2009a). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (2009b). Energizing learning: the instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37-51
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E.J. (1999a). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E.J. (1999b). *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y en la escuela*. Buenos Aires: Aique
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; MARUYAMA, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: a theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53(1), 5-54
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; SCOTT, L. (1978). The effects of cooperation and individualized instruction on student attitudes and achievement. *The Journal of Social Psychology*, 104(2), 207-216
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; SMITH, K. (1991). *Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity*. Washington: The George Washington University, School of Education and Human Development
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; SMITH, K. (1998). Cooperative learning returns to college: what evidence is there that it works? *Change*, 30(4), 26-35
- JOHNSON, R.T.; JOHNSON, D.W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports*, 1(1), 54-64
- JUSTICIA, F. (1986). Proceso de socialización y educación. En MAYOR, J. (Dir.). *Sociología y Psicología Social de la Educación*, pág. 79-99. Madrid: Anaya
- KAGAN, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12-15
- KAGAN, S. (1995). Group grades miss the mark. *Educational Leadership*, 52(8), 68-71
- KEIM, L.; CARANDELL, Z.; ESTEVE, O. (2006). El portafoli en la formació del professorat: un instrument al servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent. *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 39, 35-48.
- KEMBER, D. (1996). The intention to both memorize and understand: another approach to learning? *Higher Education*, 31(3), 341-354

- KEMBER, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275
- KEMBER, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40(1), 99-121
- KEMBER, D. (2009). Promoting student-centered forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58(1), 1-13
- KEMBER, D. y GOW, L. (1990). Cultural specificity of approaches to study. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 351-363.
- KEMBER, D.; GOW, L. (1992). Action research as a form of staff development in Higher Education. *Higher Education*, 23(3), 297-310
- KEMBER, D.; GOW, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *The Journal of higher Education*, 65(1), 58-74
- KEMBER, D. et al. (1995). Learning approaches, study time and academic performance. *Higher Education*, 29(3), 329-343
- KEMBER, D. et al. (1996). An examination of the relationship between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in higher Education*, 21(3), 347-358
- KNIGHT, P.T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la Excelencia*. Madrid: Narcea
- KOHN, A. (1991). Group grade grubbing versus cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 83-87
- KORTHAGEN, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69(24,2), 83-101
- KOZÉKI, B.; ENTWISTLE, N. (1983). Describing and utilizing motivational styles in education. *British Journal of Educational Studies*, 31(3), 184-197
- LAGO, J.R.; PUJOLÀS, P.; NARANJO, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del programa CA/AC. *Aula*, 17, 89-106
- LARA, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *ESE: Estudios sobre Educación*, 1, 99-110
- LATORRE, A. DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- LAURILLARD, D. (1979). The processes of student learning. *Higher Education*, 8, 395-409

- LAURILLARD, D. (1984). Styles and approaches in problem-solving. En MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. (Comps.). *The experience of learning*, pág. 126-144. Edimburgo: Scottish Academic Press
- LAWLESS, C.J.; RICHARDSON, J.T.E. (2002). Approaches to studying and perceptions of academic quality in distance education. *Higher Education*, 44(2), 257-282
- LEÓN, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de Psicología*, 22(1), 105-112
- LEÓN, B. et al. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729
- LEÓN, B. et al. (2014). Determinantes en la eficacia del aprendizaje cooperativo. Una experiencia en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 411-424
- LEÓN, B.; GOZALO, M. (1999). Algunas aportaciones de la psicología de la educación que guían la docencia universitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Consultado el 4 de mayo de 2012 en <http://aufop.com/>
- LEÓN, B.; GOZALO, M.; VICENTE, F. (2004). Factores mediadores en el aprendizaje cooperativo: los estilos de conducta intrapersonal. *Apuntes de Psicología*, 22 (1), 61-74
- LEÓN, B.; LATAS, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 269-278
- LEÓN, O.; MONTERO, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2001)
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007)
- LLADÓ, J. (2010). Aprender per ensenyar. *INNOVIB, Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 50-67. Consultado el 13 de septiembre de 2012 en <http://www.innovib.cat/index.php>
- LLOPIS, R. (2003). La docencia de la Sociología y la cultura experiencial previa de alumnos y profesores. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 105-124
- LOBATO, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76

- LÓPEZ-AGUADO, M.; GUTIÉRREZ-PROVECHO, L. (2014). Modelo explicativo del efecto de los enfoques de aprendizaje sobre el rendimiento y el papel modulador de la dedicación temporal. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 447-462
- LÓPEZ CAMARA, A.B.; GONZÁLEZ LÓPEZ, I.; LEÓN, C. de. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 133-148
- LÓPEZ CERESO, J.A. (2007). Gobernabilidad en la sociedad del conocimiento. *EIDOS: Revista de Filosofía*, 6, 122-147
- LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (2007). El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. *Educação Temática Digital*, 9, 50-67
- LÓPEZ LÓPEZ, M.C.; PÉREZ-GARCÍA, M.P.; RODRÍGUEZ, M.P. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de investigación Educativa*, 33(1), 179-194
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea
- LUCAS, U. (1996). Students approaches to learning – a literature guide. *Accounting Education*, 5(1), 87-98
- LUCAS, U. (1998). *Teaching accounting and learning accounting- the different worlds of introductory accounting: the value of phenomenographic research in accosting education*. Paper presentation at the Second Asian Pacific Interdisciplinary research in Accounting Conference, Osaka, 4th-6th August 1998.
- MADRID, J.M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educatio Siglo XXI*, 23, 49-68
- MAGOON, A.J. (1977). Constructivist approaches in educational research. *Review of Educational Research*, 47(4), 651-693
- MAQUILÓN, J.J.; HERNÁNDEZ PINA, F. (2011). Identificación de las características del aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria con el cuestionario CEAPS. *Anales de Psicología*, 27(1), 126-134
- MARCELLÁN, F. (2005). Criterios de garantía de calidad en educación superior: praxis europea. *Educatio Siglo XXI*, 23, 15-32
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB
- MARCELO, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593

- MARCELO, C. et al. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363, 334-359
- MARGALEF, L. (2000). La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmisivas a las prácticas participativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 157-168
- MARGALEF, L. (2005a). Innovar desde dentro. Transformar la enseñanza más allá de la convergencia europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3). Consultado el 17 de noviembre de 2010 en <http://www.rieoei.org/>
- MARGALEF, L. (2005b). La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de Educación*, 337, 389-402
- MARGALEF, L. (2011). Los encuentros de Innovación en Docencia universitaria: un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y el alumnado. *Pulso*, 24, 11-28
- MARGALEF, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17(2), 35-55
- MARGALEF, L.; ÁLVAREZ, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70
- MARGALEF, L.; PAREJA, N. (2008). Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63(22,3), 47-62
- MARÍN, M.; TERUEL, M.P. (2004). La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 137-151
- MARRIS, P. (1974). *Loss and change*. London: Routledge & Kegan Paul
- MARTÍ, E.; SOLÉ, I. (1997). Conseguir un trabajo en grupo eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 59-64
- MARTIN, E. et al. (2000). What University teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28, 387-412
- MARTIN, E.; LUECKENHAUSEN, G. (2005). How university teaching changes teachers: affective as well as cognitive changes. *Higher Education*, 49(3), 389-412
- MARTÍNEZ-COCÓ, B. et al. (2007). Valoración docente de las metodologías activas: un aspecto clave en el proceso de Convergencia Europea. *Aula Abierta*, 35(1-2), 49-62
- MARTÍNEZ LIROLA, M. (2009). Análisis de las competencias desarrolladas en el aprendizaje autónomo y en el presencial: construyendo la autonomía del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 34, 4-14

MARTÍNEZ MARTÍN, M.; GROS, B. (1987). *Elements de les teories de l'aprenentatge per a l'estudi del procés educatiu*. Barcelona: PPU

MARTÍNEZ MARTÍN, M.; GROS, B.; ROMANÍA, T. (1998). El problema de la formación en la enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa. *Teorías Educativas*, 10, 37-54

MARTÍNEZ MARTÍN, M.; VIADER, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de educación, núm. extraordinario*, 213-234

MARTÍNEZ RUIZ, M.A. (Coord.) (2004). *Investigar en docencia universitaria: redes de colaboración para el aprendizaje*. Alcoy: Marfil

MARTON, F. (1979). Skill as an aspect of knowledge. *The Journal of Higher Education*, 50(5), 602-614

MARTON, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200

MARTON, F.; DALL'ALBA, G.; BEATY, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300

MARTON, F.; PANG, M.F. (2006). On some necessary conditions on learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 193-220

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. (1984). Approaches to learning. En MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. (Comps.). *The experience of learning*, pág. 39-58. Edimburgo: Scottish Academic Press

MARTON, F.; SVENSSON, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, 8(4), 471-486

MARTON, F.; WEN, Q.; WONG, K.C. (2005). 'Read a hundred times and the meaning will appear'. Changes in Chinese university students' views of the temporal structure of learning. *Higher Education*, 49(3), 291-318

MAYOR RUIZ, C. (Dir.) (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Sevilla: Universidad de Sevilla

MAYORGA, M.J.; MADRID, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación superior. *Tendencias pedagógicas*, 15, 91-111

McLEAN, M. (2001). Can we relate conceptions of learning to student academic achievement? *Teaching in Higher Education*, 6(3), 399-413

McALPINE, L.; WESTON, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 363-385.

- MELERO, M.A.; FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: El estado de La cuestión en Estados Unidos. En FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO, M.A. (Comps.). *La interacción social en contextos educativos*, pág. 35-98. Madrid: siglo XXI
- MÉRIDA, R. (2009). Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 39-47. Consultado el 18 de octubre de 2010 en <http://www.aufop.com/>
- MEROÑO, A.L.; RUIZ, C. (2006). Estrategias de adaptación al Espacio de Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 281-298
- MEYER, J. (1991). Study orchestration: the manifestation, interpretation and consequences of contextualised approaches to studying. *Higher Education*, 22(3), 297-316
- MEYER, J. (2000). The modelling of 'dissonant' study orchestration in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1), 5-18
- MICHAVILA, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49
- MICHAVILA, F. (2007). Nuevos contenidos, nuevas metodologías. *La Cuestión Universitaria*, 2. Consultado el 30 de enero de 2011 en <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/>
- MICHAVILA, F. (2011). Bolonia en crisis. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 15-27. Consultado el 17 de agosto de 2013 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/index>
- MICHAVILA, F.; CALVO, B. (1998). *La Universidad española hoy*. Madrid: Síntesis
- MICHAVILA, F.; ZAMORANO, S. (2007). Reflexiones sobre los cambios metodológicos anunciados en la Educación Superior en España. *Educación y futuro*, 16, 31-46
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003). *La integración del sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento Marco*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Propuesta: la organización de las enseñanzas universitarias en España*.
- MIR, M.L.; FERRER, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255. Consultado el 3 de enero de 2015 en <http://www.aufop.com/>
- MOHANAN, K.P. (2005). *Assessing Quality of Teaching in Higher Education*. Centre for Development of Teaching and Learning (National University of Singapore). Consultado el 2 de noviembre de 2013 en <http://www.cdtl.nus.edu.sg/publications/assess/>
- MOLERO, D.; RUIZ, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84

- MONEREO, C.; DOMÍNGUEZ, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación*, XX1, 17(2), 83-104
- MONROY, F.; GONZÁLEZ-GERALDO, J.L.; HERNÁNDEZ PINA, F. (2015). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). *Anales de Psicología*, 31(1), 172-183
- MONROY, F.; HERNÁNDEZ PINA, F.; MARTÍNEZ CLARES, P. (2014). Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 90-105
- MONTERO, L.; GEWERC, A. (2010). La Universidad vista por estudiantes lúcidos, críticos y agobiados. *Cuadernos de Pedagogía*, 403, 79-83
- MORALES GIL, F.J.; PARDO, A.; ÁLVAREZ, B. (2010). El proceso de Convergencia Europea en la Universidad española, un proyecto en la encrucijada. *XXI, Revista de Educación*, 12, 15-27
- MORALES VALLEJO, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y aprender. En PRIETO, L. (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, pág. 17-29. Barcelona: Octaedro
- MORALES VALLEJO, P. (2012). El profesor en la era de las competencias. En MUÑOZ SAN ROQUE, I. (Coord.). *El Espacio Europeo de Educación Superior ¿un cambio deseable para la Universidad?*, pág. 23-46. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- MORIN, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva visión
- MOULY, G.J. (1978). *Educational Research: the Art and Science of Investigation*. Boston: Allyn & Bacon
- MUGNY, G. y DOISE, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas
- MUÑOZ BAQUERO, E.; GÓMEZ, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432
- MUÑOZ SAN ROQUE, I.; MARTÍNEZ FELIPE, M. (2012). Enfoques de aprendizaje. Expectativas de autoeficacia y autorregulación. ¿Las metodologías de enseñanza utilizadas en el proyecto piloto del EEES en E2 afectan a la calidad del aprendizaje? En MUÑOZ SAN ROQUE, I. (Coord.). *El Espacio Europeo de Educación Superior ¿un cambio deseable para la Universidad?*, pág. 47-104. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- MUÑOZ SAN ROQUE, I.; PRIETO, L.; TORRE PUENTE, J.C. (2012). Enfoques de aprendizaje, autorregulación, autoeficacia, competencias y evaluación. Un estudio descriptivo de estudiantes de educación infantil y primaria. En TORRE PUENTE, J.C. (Coord.) *Educación*

y nuevas sociedades. *La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria*, pág. 237-266. Madrid: Universidad Pontificia Comillas

NAVARIDAS, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Universidad de La Rioja

NAVARRO, J. (2008). Luces y sombras de la reforma de la Educación Superior. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 37-50

NEGRÍN, O.; VERGARA, J. (2007). La Escuela Moderna de Celestin Freinet y la Pedagogía Institucional. En NEGRÍN, O.; VERGARA, J. (2007). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, pág. 103-125. Madrid: CERASA

NORTON, L. et al. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537-571

NOVOA, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218

NUTHAL, G. (2002). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey. *New Zealand Annual Review of Education*, 11, 5-30

NUY, H.J.P. (1991). Interactions of study orientation and students' appreciation of structure in their educational environment. *Higher Education*, 22(3), 267-274

OCAÑA, A.; REYES, M.L. (2011). Aprendizajes colaborativos y democratización de las relaciones didácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71(25,2), 143-158

Orden ECI 3854/2007 de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE núm. 312, de 29 de diciembre de 2007)

OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU

PAJARES, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332

PALACIOS, A.; LÓPEZ-PASTOR, V.M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305

PALINCSAR, A.S.; STEVENS, D.D.; GAVELEK, J.R. (1989). Collaborating with teachers in the interest of student collaboration. *International Journal of Educational Research*, 13(6), 41-53

PALLARÉS, M. (1993). *Técnicas en grupo para educadores*. Madrid: ICCE

- PALOMARES, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604
- PALOMERO, J.E. (2003a). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 21-41
- PALOMERO, J.E. (2003b). Enseñar y aprender en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 17-20
- PALOMERO, J.E.; FERNÁNDEZ, M.R. (1999). Enseñando y aprendiendo en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Consultado el 3 de septiembre de 2010 en <http://www.aufop.com>
- PALOMERO, J.E.; TORREGO, L. (2004). Europa y calidad docente. ¿Convergencia o reforma educativa? Presentación del XI Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 23-40
- PARCERISA, A. (Coord.) (2005). *Materiales para la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro
- PARRA, J.E. (2002). *Elementos para la docencia universitaria*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia
- PASK, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148
- PATRICK, H.; PINTRICH, P. (2001). Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivations, and instruction: the role of motivational and epistemological beliefs. En TORFF, B.; STERNBERG, R.J. (Eds.). *Understanding and teaching the intuitive mind*, pág. 117-143. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- PEGAJALAR, M.C.; COLMENERO, M.J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 343-362. Consultado el 9 marzo de 2014 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/index>
- PEREYRA, M.A.; LUZÓN, A.; SEVILLA, D. (2006). Las Universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 113-143
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En GIMENOS SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pág. 95-138. Madrid: Akal
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, pág. 128-148. Madrid: Narcea

- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). Academicismo versus socialización. Un modelo para facilitar la reflexión. En FORTES, A. et al. (Coords.). *Formación del profesorado y cambio social. Informe Ronda*, pág. 41-61. Málaga: Universidad de Málaga
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2008). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*, pág. 115-136. Madrid: Morata
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2010a). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2010b). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 17-36
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- PERRENOUD, P. (2008). Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes? *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II. Consultado el 12 de enero de 2011 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/index>
- PETRIZ, F. (2007). Estrategias para el cambio metodológico en la Universidad española. *La Cuestión Universitaria*, 2. Consultado el 30 de enero de 2011 en <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/>
- PIAGET, J. (1979). *La Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psiqué
- Plan de Estudios de título oficial conducente al Grado de Educación Infantil de la Universitat de les Illes Balears. Consultado el 8 de abril de 2010 en <http://sequa.uib.cat/>
- POPPER, K. (1972). *Objective knowledge. An evolutionary approach*. Oxford: Clarendon Press
- POPKEWITZ, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori
- PORTA, J. (1998). Arquetipos de Universidades: de la transmisión de los saberes a la institución multifuncional. En PORTA, J.; LLADONOSA, M. (Coords.). *La Universidad en el cambio de siglo*, pág. 29-63. Madrid: Alianza
- PORTO, A.M.; MOSTEIRO, M.J. (2014). Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 141-156
- POZO, I. (1999). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza
- POZO, I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En AAVV. (Coord). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*, pág. 29-54. Barcelona: Graó

- PRIETO, L. (2004). La alineación constructiva en el aprendizaje universitario. En TORRE PUENTE, J.C.; GIL, E. (Eds.): *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, pág. 111-142. Madrid: Publicaciones Comillas
- PRIETO, L. (2007a). Aprender entre iguales: cómo planificar una actividad de aprendizaje auténticamente cooperativa. En PRIETO, L. (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, pág. 117-132. Barcelona: Octaedro
- PRIETO, L. (2007b). *Autoeficacia del profesor universitario*. Madrid: Narcea
- PROSSER, M. (1993). *Phenomenography and the principles and practices of learning. Higher Education Research and Development*, 12(1), 21-31
- PROSSER, M. et al. (2000). Students' experiences of studying physics concepts: the effects of disintegrated perceptions and approaches. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1), 61-74
- PROSSER, M. et al. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28(1), 37-48
- PROSSER, M.; TRIGWELL, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 405-419
- PROSSER, M.; TRIGWELL, K.; TAYLOR, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-231
- PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro
- PUJOLÀS, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó
- PUJOLÀS, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239
- PUJOLÀS, P. (2011). Cooperar, col·laborar, competir. *Escola Catalana*, 46(469), 8-12
- PUJOLÀS, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112
- QUINTANILLA, M.A. (1995). Nuevas ideas para la Universidad. *Revista de Educación*, 308, 131-140
- RAJADELL, N. (2000). Estrategias didácticas para el desarrollo de procedimientos. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 573-592
- RAMSDEN, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8(4), 411-427

RAMSDEN, P. (1984). The context of learning in academic departments. En MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. (Comps.). *The experience of learning*, pág. 198-216. Edimburgo: Scottish Academic Press

RAMSDEN, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge

RAMSDEN, P. et al. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17(2), 140-155

RANDI, J.; CORNO, L. (2000). Los profesores como innovadores. En BIDDLE, B.J.; GOOD, T.L.; GOODSON, I.F. *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*, pág. 169-237. Barcelona: Paidós

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial (BOE núm. 224, de 18 de septiembre de 2003)

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria (BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006)

Real Decreto 1393/2007, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, de 31 de octubre de 2007)

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014)

RECIO, M.A.; CABERO, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Revista píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115

REYERO, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación*, XX1, 17(2), 125-143

REYES, C.I. (Coord.) (2007). *El Espacio Europeo de Educación Superior: algunas cuestiones clave*. Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RICH, Y. (1990). Ideological impediments to instructional innovation: the case of cooperative learning. *Teaching & Teacher Education*, 6(1), 81-91

RICHARDSON, J.T.E. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education: a literature survey. *Higher Education*, 27(4), 449-468

RICHARDSON, J.T.E. (1999). The concept and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research*, 69(1), 53-82

RICHARDSON, J.T.E. (2003). Approaches to studying and perceptions of academic quality in a short web-based course. *British Journal of Educational Technology*, 34(4), 433-442

RICHARDSON, J.T.E. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in Higher Education. *Educational Psychology*, 25(6), 673-680

RINAUDO, M.C.; BARRERA, M.L.; DONOLO, D.S. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22). Consultado en 18 de septiembre de 2012 en <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article2/num%2022%20article%202%20ArticMotivparaR EME.PDF>

RIST, R. (1977). On relations among educational research paradigms: from disdain to detente. *Anthropology and Educational Quarterly*, 8(2), 42-49

ROCES, C.; TOURÓN, J.; GONZÁLEZ-TORRES, M.C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120

RODRÍGUEZ ESCANCIANO, I. (Coord.) (2008). *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica*. Valladolid: Servicio de Publicaciones Universidad Europea Miguel de Cervantes

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1994). El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7-8, 35-55

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1999). La planificación en la docencia universitaria. En RUIZ CARRASCOSA, J. (Coord.). *Aprender y enseñar en la Universidad: iniciación a la docencia universitaria*, pág. 121-141. Jaén: Universidad de Jaén

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2001). Algunas cuestiones ante nuevas iniciativas evaluadoras. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 401-409

RODRIGUEZ GÓMEZ, G. et al. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona: Publicaciones PPU

RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (2001). El debate internacional sobre la reforma de la Educación Superior. Perspectivas nacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 339-356

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R.M. (2003). Reaprender a enseñar: una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 79-94

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R.M. (2008). Un modelo de formación basado en las competencias: hacia un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 11, 131-147

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R.M. (2009). Innovación metodológica docente en el marco del espacio europeo de educación superior: algunas reflexiones desde los retos de la sociedad del conocimiento. *XXI, Revista de Educación*, 11, 195-206

- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, L. (2005). *Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, L.; CANO, F. (2006). The epistemological beliefs, learning approaches and study orchestrations of university students. *Studies in Higher Education*, 31(5), 617-636
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1999). El componente educativo en el rol del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Consultado el 3 de septiembre de 2010 en <http://www.aufop.com/>
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2000a). Presentación del monográfico La formación del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 15-17
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2000b). Sociedad, Universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 79-99
- RODRÍGUEZ ROJO, M; PALOMERO, J.E.; TERUEL, M.P. (2006). Hacia una metodología convergente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 17-35
- RODRÍGUEZ SUMAZA, C.; DE LA CALLE, M.J. (Coords.) (2006). *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Valladolid: Universidad de Valladolid
- ROMAÑÁ, T.; GROS, B. (2003). La profesión del docente universitario del siglo XXI: ¿cambios superficiales o profundos?. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 7-35
- ROS, J.S.; HERNÁNDEZ PINA, F.; MAQUILÓN, J.J. (2011). *Identificación de los enfoques de enseñanza del profesorado de educación primaria*. III Jornadas Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria.
- ROSS, R.; LINDBLAD, S. (2010). La Educación Superior, en pleno cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 403, 69-73
- RUÉ, J. (1991). *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova
- RUÉ, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. En MIR, C. (Coord.). *Cooperar en la escuela: la responsabilidad de educar para la democracia*, pág. 17-51. Barcelona: Graó
- RUÉ, J. (2004a). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 179-195
- RUÉ, J. (2004b). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 39-59
- RUÉ, J. (2004c). Cambian los tiempos, pero ¿cambian las Universidades? La educación superior ante los retos de la nueva sociedad. *Contextos educativos*, 6-7, 67-186

- RUÉ, J. (2004d). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 179-195
- RUÉ, J. (2008). Formar en *competencias* en la Universidad: entre la relevancia y la banalidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I. Consultado el 12 de enero de 2011 en <http://www.red-u.net/>
- RUÉ, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior*. Madrid: Narcea
- RUÉ, J. (2010). Entre la tradición y el hiperactivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 403, 12-17
- RUÉ, J. et al. (2013). El desarrollo docente en España, el optimismo de voluntad en un modelo de caja negra. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 125-158. Consultado el 19 de diciembre de 2013 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/index>
- RUIZ CARRASCOSA, J. (Coord.) (1999). *Aprender y enseñar en la Universidad: iniciación a la docencia universitaria*. Jaén: Universidad de Jaén
- RUIZ ESTEBAN, C.; MARTÍN SÁNCHEZ, C. (2005). Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES. *Educatio Siglo XXI*, 23, 171-189
- RUIZ RUIZ, M.E. (2006). *La educación para la cooperación y el desarrollo en el marco europeo de educación superior: una cuestión de espacio*. III Congreso de Educación para el Desarrollo: la educación transformadora ante los desafíos de la globalización. Consultado el 23 de marzo de 2013 en <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/>
- RUSSELL, T. (2000). *Moving beyond 'default' teaching styles and programme structures: The rise, fall, and marginal persistence of reflective practice in preservice teacher education in the period 1984-2000*. Paper presented at the First Carfax International Conference on Reflective Practice, Worcester, England. Consultado el 18 de diciembre de 2014 en <http://post.queensu.ca/~russelt/papers/marginal.pdf>
- SÄLJÖ, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8(4), 443-451
- SÄLJÖ, R. (1984). Reading and everyday conceptions of knowledge. En MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. (Comps.). *The experience of learning*, pág. 89-105. Edimburgo: Scottish Academic Press
- SALOMON, G.; GLOBERSON, T. (1989). When teams do not function the way they ought to do. *International Journal of Educational Research*, 13(6), 89-99
- SAMUELOWICZ, K.; BAIN, J.D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 41(1), 93-111
- SÁNCHEZ DELGADO, P. (2009). Formación del profesorado no universitario y Espacio Europeo de Educación Superior. *Avances en Supervisión Educativa*, 10. Consultado el 23 de octubre de 2010 en <http://www.adide.org/revista/>

- SÁNCHEZ GÓMEZ, M.C.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 153-171
- SÁNCHEZ MARTÍN, M. et al. (2010). Reflexiones sobre la participación y adquisición de destrezas para la mejora de la actuación docente en el programa de formación del profesorado novel. *Revista de Enseñanza universitaria*, 35, 41-53
- SÁNCHEZ MORENO, M.; MAYOR RUIZ, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946
- SANCHO GIL, J.M. (2010). El sentido del cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 403, 38-42
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso enseñanza/aprendizaje en la Universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1(1), 25-47
- SANTOS GUERRA, M.A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Consultado el 23 de octubre de 2010 en <http://aufop.com/>
- SANTOS GUERRA, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 175-200
- SANTOS REGO, M.A. (1999). Aprendizaje cooperativo e rendimiento escolar: balance de perspectivas para la innovación educativa. *Revista Galega do Ensino*, 24, 305-321
- SAPON-SHEVIN, M.; SCHNIEDEWIND, N. (1989). Selling cooperative learning without selling it short. *Educational Leadership*, 47(4), 63-65
- SARRAMONA, J.; NOGUERA, J.; VERA, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Teorías de la Educación*, 10, 95-144
- SCHOMMER, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Academic Psychology*, 82(3), 498-504
- SCHOMMER, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Academic Psychology*, 85(3), 406-411
- SCHOMMER, M.; BEUCHAT, M.; HERNÁNDEZ PINA, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de Psicología*, 28(2), 465-474
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Madrid: Paidós
- SCHUNK, D.H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana
- SELMES, I. (1987). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós
- SENGE, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica

- SERRANO, J.M.; GONZÁLEZ-HERRERO, M.E. (1996). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia: DM
- SERRANO, J.M.; PONS, R.M. (2013). Influencia del parámetro de mutualidad en la formación del profesorado universitario en y mediante métodos de aprendizaje cooperativo. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 361-373
- SERRANO, J.M.; PONS, R.M. (2014). Introduction: Cooperative learning. *Anales de Psicología*, 30(3), 801-804
- SERRANO, J.M.; PONS, R.M.; RUIZ, M.G. (2007). Perspectiva histórica del aprendizaje cooperativo: un largo y tortuoso camino a través de cuatro siglos. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 125-138
- SHARAN, S. (1980). Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50(2), 241-271
- SHARAN, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de Psicología*, 30(3), 802-807
- SHARAN, Y.; SHARAN, S. (1989). Group Investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 17-21
- SHEPPARD, C.; GILBERT, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22(3), 229-249
- SHUELL, T.J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14
- SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22
- SLAVIN, R.E. (1977). Classroom reward structure: an analytical and practical review. *Review of Educational Research*, 47(4), 633-650
- SLAVIN, R.E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342
- SLAVIN, R.E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445
- SLAVIN, R. E. (1984). Students motivating students to excel: cooperative incentives, cooperative tasks, and student achievement. *The Elementary School Journal*, 85(1), 53-63
- SLAVIN, R.E. (1986). Best-evidence synthesis: an alternative to meta-analytic and traditional reviews. *Educational Researcher*, 15(9), 5-11

- SLAVIN, R.E. (1987a). Cooperative learning: where behavioural and humanistic approaches to classroom motivation meet. *The Elementary School Journal*, 88(1), 29-37
- SLAVIN, R.E. (1987b). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: a reconciliation. *Child Development*, 58, 1161-1167
- SLAVIN, R.E. (1989a). Guest Editorial: Here to stay or gone tomorrow? *Educational Leadership*, 47(4), 3
- SLAVIN, R.E. (1989b). Research on cooperative learning: consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47(4), 52-54
- SLAVIN, R.E. (1991a). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-82
- SLAVIN, R.E. (1991b). Are cooperative learning and "untracking" harmful to the gifted? Response to Allan. *Educational Leadership*, 48(6), 68-71
- SLAVIN, R.E. (1991c). Group rewards make groupwork work. Response to Kohn. *Educational Leadership*, 48(5), 89-91
- SLAVIN, R.E. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. En HERTZ-LAZAROWITZ, R.; MILLER, N. (Eds.). *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*, pág. 145-173. Cambridge: Cambridge University Press
- SLAVIN, R.E. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice*, 38(2), 74-79
- SLAVIN, R.E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791
- SLAVIN, R.E.; MADDEN, N.; STEVENS, R. (1989). Cooperative learning models for the 3 R's. *Educational Leadership*, 47(4), 22-28
- SOLÉ, I. (1997) Reforma y trabajo en grupo. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 50-53.
- SOLÉ, I. (2003). El profesor universitario en el siglo XXI. En MONEREO, C.; POZO, J.I. (Eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*, pág. 207-214. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis
- STENHOUSE, L. (1991). La investigación del currículum y el arte del profesor. *Investigación en la escuela*, 15, 9-15
- STES, A.; GIJBELS, D.; VAN PETEGEM, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55(3), 255-267
- STROM, R.D. (Comp.) (1971). *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós Educador

- SWENSON, L.C. (1980). *Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- TEJADA, J. (2002a). El docente universitario ante los nuevos escenarios: Implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11(2), 30-42
- TEJADA, J. (2002b). Perfil docente y modelos de formación. En TORRE, S. DE LA; BARRIOS, O. (Coords.). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, pág. 16-46. Barcelona: Octaedro
- TEJADA, J. (2002c). Profesionalidad docente. En TORRE, S. DE LA; BARRIOS, O. (Coords.). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, pág. 62-76. Barcelona: Octaedro
- TEJADA, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 22, 47-58
- TEJADA, J.; TORRE, S. de la. (2008). Consideraciones para un modelo de formación investigador: el modelo IFI (Innovar-Formar-Investigar). En TORRE, S. DE LA. (Dir.) *Estrategias didácticas en el aula*, pág. 73-88. Madrid: UNED
- TEJEDOR, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182
- TEJEDOR, F.J.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473
- TEJEDOR, F.J.; JORNET, J.M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Consultado el 17 de octubre de 2010 en <http://redie.uabc.mx/>
- TEICHLER, U. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 37-79
- TESOURO, M. et al. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 169-186
- THOMSON, I. (2001). Heidegger on Ontological Education, or: how we become what we are. *Inquiry*, 44, 243-268
- TOMÁS, M.; CASTRO, M.; FEIXAS, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la Universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 343-367. Consultado el 19 de agosto de 2013 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/index>

- TORRA, I. et al. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de programas de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU. Revista de de Docencia universitaria*, 10(2), 21-56. Consultado el 19 de agosto de 2013 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/index>
- TORRE, S. DE LA. (2002). Estrategias didácticas innovadoras y creativas. En TORRE, S. DE LA; BARRIOS, O. (Coords.) *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, pág. 108-128. Barcelona: Octaedro
- TORRE, S. DE LA. (2008). Modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas. En TORRE, S. DE LA. (Dir.) *Estrategias didácticas en el aula*, pág. 89-113. Madrid: UNED
- TORRE, S. DE LA; BARRIOS, O. (Coords.) (2002). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro
- TORRE PUENTE J.C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- TORRE PUENTE, J.C. (Coord.) (2012). *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- TORRES, T. (2003). ¿La mejor estrategia docente? La gestión del conocimiento. *Educar*, 32, 9-24
- TRIADÓ, X. et al. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 55-76
- TRIGWELL, K. et al. (2005). University teachers' experiences of change in their understanding of the subject matter they have taught. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 251-264
- TRIGWELL, K.; PROSSER, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22(3), 251-266
- TRIGWELL, K.; PROSSER, M. (1996a). Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284
- TRIGWELL, K.; PROSSER, M. (1996b). Congruence between intention and strategy in University Science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32(1), 77-87
- TRIGWELL, K.; PROSSER, M. (2005). Editorial: Issues in teaching and learning from a student learning perspective. A tribute to Noel Entwistle. *Higher Education*, 49(3), 201-203
- TRIGWELL, K.; PROSSER, M.; TAYLOR, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75-84
- TRIGWELL, K.; PROSSER, M.; WATERHOUSE, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70

- TRILLO, F.; (2008). El reto de las titulaciones de Educación. Otra crónica a 7 de marzo de 2008. *Educación XX1*, 11, 19-41
- TRILLO, F.; MÉNDEZ, R.M. (1999). Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela. *ADAXE-Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 14-15, 131-147
- TROIANO, H. (2000). Estrategias para el cambio de las prácticas docentes en la Universidad. *Educar*, 27, 137-149
- TROIANO, H. ELÍAS, M.; AMENGUAL, A. (2006). Las misiones de la Universidad y su influencia en las prácticas docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 596-613
- TROYANO, Y; GARCÍA, A.J.; MARÍN, M. (2006). ¿Cómo afronta el profesorado universitario la docencia en el contexto de la convergencia europea?: Hacia un nuevo perfil docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 28, 77-83
- TUDGE, J.; ROGOFF, B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana. En FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO, M.A. (Comps.). *La interacción social en contextos educativos*, pág. 99-133. Madrid: siglo XXI
- UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación superior. Consultado el 16 de octubre de 2008 en <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/>
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre educación superior. Visión y acción*. París: Francia, 5-9 octubre
- VALCÁRCEL, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Universidad de Córdoba
- VALDEMOROS, M.A.; PONCE DE LEÓN, A.; SANZ, E. (2011). Fundamentos en el manejo del NVIVO 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos Educativos*, 14, 11-29
- VALLE ARIAS, A. *et al.* (1996). Una perspectiva cognitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar. *Revista de Educación*, 311, 159-182
- VALLE ARIAS, A. *et al.* (1997). Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 41-58
- VALLE ARIAS, A. *et al.* (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375
- VALLE LÓPEZ, J.M. (2012). La formación inicial de maestros: el caso español en el marco de las tendencias europeas. En TORRE PUENTE, J.C. (Coord.). *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria*, pág. 411-439. Madrid: Universidad Pontificia Comillas

- VALLEJO, M.; MOLINA, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro de educación infantil: la perspectiva del alumnado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 207-217. Consultado el 19 de octubre de 2012 en <http://www.aufop.com/>
- VALLEJO, V. (2012). El paradigma de la educación centrada en el alumno frente al paradigma de la educación centrada en el profesor. En TORRE PUENTE, J.C. (Coord.). *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria*, pág. 175-188. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- VAN ROSSUM, E.; DEJKERS, R.; HAMER, R. (1985). Students' learning conceptions and their interpretation of significant educational concepts. *Higher Education*, 14(6), 617-641
- VAN ROSSUM, E.; SCHENK, S. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 73-83
- VÁZQUEZ, A.I. et al. (2012). Formación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 40(2), 25-38
- VÁZQUEZ, J.A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26
- VEDDER, P.; VEENDRICK, A. (2003). The role of the task and reward structure in cooperative learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(5), 529-541
- VERGARA, D. (2012). Una experiencia educativa de aprendizaje cooperativo en la Universidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), 387-402
- VERMETTEN, Y.J.; VERMUNT, J.D.; LODEWIJKS, H.G. (2002). Powerful learning environments? How University students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12(3), 263-284
- VERMUNT, J.D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49(3), 205-234
- VILLA, A. (2004). Convergencia Europea y actualización del profesorado. En TORRE PUENTE, J.C.; GIL, E. (Eds.): *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, pág. 271-320. Madrid: Publicaciones Comillas
- VILLA, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario, 177-212
- VILLA, A.; RUIZ, M. (2004). La Red de Educación y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 21-37
- VILLALBA JIMÉNEZ, S. (2010). El plan Bolonia: una visión crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 403, 28-31

- VILLAMANDOS, F. (2010). El proceso de convergencia como una oportunidad para la reforma educativa integral en España. *XXI, Revista de Educación*, 12, 29-39
- VILLAR, L.M. (2001). La Universidad a la luz de la calidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 17, 11-42
- VILLAR, L.M. (Coord.) (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Educación
- VILLAR, L.M.; ALEGRE, O.M. (2003). *El codiciado carro de heno: metáforas de enseñanza universitaria*. En AMIGO, M.L. (Coord.). Humanismo para el siglo XXI: propuestas para el Congreso Internacional Humanismo para el siglo XXI, pág. 303-312. Bilbao: ICE Deusto
- VILLAR, L.M.; ALEGRE, O.M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill
- WATKINS, C. et al. (2002). Effective learning. *NSIN Research matters*, 17. Consultado el 23 de noviembre de 2012 en <http://www.ioe.ac.uk/>
- WATKINS, D.; REGMI, M. (1990). An investigation of the approach to learning of Nepalese tertiary students. *Higher Education*, 20(4), 459-469
- WEBB, G. (1997). Deconstructing deep and surface: towards a critique of Phenomenography. *Higher Education*, 33(2), 195-212
- WEBB, N.M. (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en pequeños grupos. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 159-183
- WEBB, N.M. (1992). Testing a theoretical model of student interaction and learning in small groups. En HERTZ-LAZAROWITZ, R.; MILLER, N. (Eds.). *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*, pág. 102-119. Cambridge: Cambridge University Press
- WHITEHEAD, A. (1967). *The aims of Education and other essays*. New York: The Free Press
- YÁNIZ, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34
- YÁNIZ, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 1. Consultado el 29 agosto de 2010 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/index>
- ZABALZA, M.A. (1998). Los planes de estudio en la Universidad. Algunas reflexiones para el cambio. *Revista Fuentes*, 1, 27-68
- ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea

ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes para el profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

ZABALZA, M.A. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 6-7, 113-136

ZABALZA, M.A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 37-69

ZABALZA, M.A. (2008). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En RODRÍGUEZ ESCANCIANO, I. (Coord.). *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica*, pág. 79-113. Valladolid: Servicio de Publicaciones Universidad Europea Miguel de Cervantes

ZABALZA, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81. Consultado el 30 de enero de 2011 en <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/>

ZABALZA, M.A.; CID, A.; TRILLO, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 39-54

ANEXOS

ANEXO 1. Ejemplo de diagrama de tareas

Seleccionar un contingut eix

Plantejar possibles temes, sense valorar-los

Seleccionar un tema que s'adequi a segon d'El i que agradi a totes

Aportar al menys dues propostes cada una

Escoltar amb atenció a les companyes

Posicionar-se, cada una, en la valoració i selecció del tema

Plantejar quins elements s'inclouran en el material

Analitzar el contingut seleccionat: quines possibilitats de treball planteja

Establir els elements necessaris des de criteris com: representativitat, realitat...

Filtrar els elements que se s'inclouran en el material

Participar de l'anàlisi del contingut

Ajudar les companyes a extreure possibles elements, a través de preguntes, com: "què és?", "amb què es relaciona?", "com i quan s'observa, s'aplica...?", "quina relació manté amb la vida real?", etc.

Realitzar un "mapa de requisits" del material

Recopilar les ajudes i suports necessaris per als alumnes de l'aula

Plantejar de quina manera es poden integrar en un material didàctic (requisits)

Aportar idees sobre ajudes (al menys un alumne per a cada una)

No interrompre quan una companya realitza la seva proposta

Escoltar i prendre nota de les aportacions de les companyes

Completar o matissar les propostes dels altres

Decidir quin format tindrà el material

Fer una llista de possibles formats

Valorar avantatge i inconvenients de cada format

Decidir quin pot ser més coherent amb els requisits previs i amb el contingut

Donar-li forma al material (tancat el disseny)

Realitzar al menys una proposta cada una

Analitzar conjuntament els possibles formats

Escoltar qualsevol aportació que es realitzi

Donar suport i feed-back a les propostes de les companyes

Participar en la decisió final (realitzar al menys una proposta final cada una)

Revisar el grau d'adequació de la proposta a les demandes de la tasca

Llegir els criteris d'avaluació del document "Orientacions per..."

Analitzar si el material dissenyat s'ajusta a cada un d'ells, por separat

Plantejar al menys una limitació cada una i una possible solució

Participar en la proposta de solucions

ANEXO 2. ¿Qué implica trabajar de forma cooperativa?

Cal tenir en compte que treballar de forma cooperativa suposa:

- Assumir un rol dins el grup, així com les corresponents funcions
- Intentar trobar la solució en les companyes abans que en la docent
- Compartir el treball
- Participar de l'elaboració de la tasca encomanada
- Deixar a un costat la competició amb les companyes
- Escoltar activament les aportacions, dubtes, opinions o respostes dels altres
- Recolzar els esforços i iniciatives dels altres
- Contribuir al procés de aprenentatge dels companys
- Participar activament i contribuir a la realització de la tasca: realitzar preguntes, resoldre dubtes, demanar aclariments, proporcionar explicacions, respondre, sol·licitar i proporcionar ajuda, etc.
- Preocupar-se pel creixement del grup

ANEXO 3. Descripción de las funciones de los roles

ORGANITZADOR O SECRETARI

- Assegura el compliment dels requisits: temps disponible, terminis i condicions de lliurament, aspectes formals, etc.
- Pren notes de les idees inicials per a la realització de la tasca
- Fa un recull les tasques pendents per a futures sessions
- Organitza i regula les tasques en funció del temps disponible
- Transfereix la informació a l'aula virtual

PORTAVEU O COMUNICADOR

- Regula la participació dins el grup (que tothom intervingui)
- Regula o fa d'intermediari en els conflictes
- Resumeix participacions, sintetitza idees, etc.
- Comunica a la resta de grups les conclusions o els resultats

ORIENTADOR

- Assegura la comprensió de instruccions per part de tots els membres
- Estructura el treball (requisits tècnics): subtasques, delimitar la demanda de cada tasca, preveure materials i recursos necessaris, etc.
- Realitza el seguiment dels requisits tècnics (que es compleixin objectius i criteris d'avaluació)

ANEXO 4. Categorización semántica términos frecuentes (NVIVO)

Palabras que indican agrupación	N = 5138													
nostra / nostres / nosotras / nosaltres / nostre	776	139	131	55	313	138								
grup / grups / grupo / grupos	1947	1208	424	255	60									
totes / todas / elles / tres / tothom / ella / seus	1105	499	103	82	79	60	157	125						
hemos / podem / tenim / teniem / tenemos / haviem	826	201	163	134	76	57	195							
companyes / companya / membres / components	484	283	68	59	74									
Palabras vinculadas al hecho de cooperar	N = 1774													
objectius / estratègies / rols / pautes / dinàmica	446	213	50	63	64	56								
aportacions	68	68												
comunicació	68	68												
dificultats / problemes / dificultat / problema	551	145	118	101	187									
participar / quedar / ajudar / ajudat / ajuda	480	98	82	112	84	104								
cooperatius	161	161												

Palabras clave de la asignatura	N = 9252															
actividad / activitat / activitats / actividades / l'activitat	2268	307	1153	382	106	320										
apoyo / suports / suport / l'atenció / atención / atendre	635	67	89	196	121	69	93									
escola / educación / educació / escuela / currículum / escolar / escoles / l'escola / aules	886	129	151	138	79	51	51	57	158	72						
inclusiva / inclusió / inclusiu	615	448	100	67												
aprenentatge / aprendizaje / aprender / aprendre / l'aprenentatge	400	96	56	53	144	51										
mestra / mestres / mestre / docents / docent	561	240	128	79	54	60										
diversitat / diversidad	308	250	58													
necessitats / necesidades / necessitat	816	605	113	98												
discapacidad / discapacitat	191	95	96													
companys / alumnos / nins / infants / alumnos / nens / nina / infant / alumne / l'alumne / l'infant / niños / niño	1996	100	385	344	314	132	52	78	82	95	53	51	204	106		
experiència	58	58														
diferents / diferent / diferentes	518	337	114	67												

Palabras clave vinculadas al aprendizaje	N =8267													
reflexions / reflexió / reflexión / reflexiones / reflexionar	845	412	170	79	57	127								
pensar / entendre / relacionar / comprendre	538	211	183	90	54									
conceptes / concepte / coneixements / conceptual / teoria	551	221	77	72	65	116								
trabajo / pràctica / tasca / treballs / treball	1707	232	189	172	144	970								
treballar / realitzar / hacer / trabajar / desenvolupar / crear / realitzar	1265	452	309	181	101	67	78	77						
explicar / estudiar / saber / conèixer / l'examen	457	85	56	241	75									
poder / poden / podia / pogut / intentar	1180	517	157	89	74	247	96							
dubtes / preguntes / idees / idea	347	57	54	141	95									
après / adonat / agradat / sent / sentit / treballat / pensat	633	84	58	74	95	63	89	112	58					
procés / millora / canvi / canvis / futur / canviar / adaptar / solucionar / aconseguir / millorar	744	72	135	68	51	83	90	70	53	63	59			