



# Escenarios ecoformativos en la enseñanza universitaria. Estudio de caso

Claudia Ester Briones Neira

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE BARCELONA

U

B

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

BIENIO 2007-2009

**TESIS DOCTORAL**

**ESCENARIOS ECOFORMATIVOS EN LA  
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.**

**ESTUDIO DE CASO**

**DOCTORANDA: CLAUDIA ESTER BRIONES NEIRA.**

**DIRIGIDA POR LOS DOCTORES: SATURNINO DE LA TORRE Y  
JOAN MALLART NAVARRA.**

**BARCELONA, 2011**



“Dos caminos se bifurcaban en un bosque amarillo,  
apenado estaba yo de no poder recorrer los dos  
y por ser un viajero mi pensamiento se detuvo mucho tiempo  
y seguía con la vista a sólo uno de ellos  
hasta que por fin se perdió.

Finalmente elegí el otro que parecía igual de bello  
y que quizás me llamaba más la atención  
porque estaba cubierto de hierba y pedía que se caminara”.

Lipman (1997: 199).

“La curiosidad es siempre peligrosa porque conduce a la innovación intelectual que  
arrastra tras de sí una presión en pro del cambio social. Para aquellos que anhelan el  
respaldo de la fe, de la autoridad y de la tradición, la investigación presenta una  
amenaza de herejía”.

Stenhouse (1993: 29)



## AGRADECIMIENTOS

---

A la Beca ALBAN y a la mágica trama de la vida por traerme a estas lejanas tierras a satisfacer mi ser, en la comprensión intuitiva que me estaba esperando desde siempre.

A Ignacio Matías y Victoria Paz, mis amados hijos, por su fortaleza de saber estar y saber esperar tantos años y a tanta distancia los unos de los otros.

A mis amados padres Ciro y María Ester por haberlos protegido.

A mi hermano Ciro Patricio, por haber cuidado y mimado a su sobrina “Viki”.

A mi hermana Marcia, por su apoyo y preocupación constante.

A Paco Dimitrov Ivanov, por su cariño, lealtad y amistad a toda prueba. Un ser inolvidable en mi vida.

A Viktor, por ayudarme a no olvidar mi esencia de madre.

A Nuria Lorenzo, por su hermosa amistad, generosidad y ternura.

A Cobi, por su alegría al estar conmigo.

A mis directores de tesis por orientar y facilitar que mi pensamiento fluya libre a través de la danza de incertezas.

A Isóc, por su modo de ser humano en esta tierra. Un ser grande, bondadoso, humilde como pocos, persona entera y valiente, que se atreve y acepta participar como sujeto de investigación porque reconoce que todo proceso de investigación responsable es gratamente transformador.

Y consideración especial y mi afecto al *Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD)* del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, por la oportunidad que me dieron de poder participar, observar y descubrir que con convicción, valentía y creatividad lo que parece imposible a otras miradas, se vuelve real.





---

## INDICE

---

<i>indice</i> .....	7
<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>15</b>
i. PROBLEMÁTICA.....	18
ii. PROPÓSITO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	23
iii. OBJETIVOS .....	24
Objetivo general .....	24
Objetivos específicos .....	24
<b>1. LA NUEVA CIENCIA Y LA MUTACIÓN DEL CONCEPTO DE REALIDAD DESDE EL PARADIGMA ECOSISTEMICO</b> .....	<b>27</b>
<b>1.1. La nueva ciencia</b> .....	<b>29</b>
1.1.1. El paradigma ecosistémico .....	31
<b>1.2. Características de la realidad desde el paradigma ecosistémico.</b> .....	<b>32</b>
1.2.1. Alcances sobre los Niveles de Realidad .....	35
<b>1.3. Pensamiento complejo, transdisciplinariedad y ecoformación</b> .....	<b>38</b>
1.3.1. Fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos.....	42
1.3.2. Ejes y campos transdisciplinarios: .....	43
<b>1.4. Implicaciones pedagógicas del pensamiento ecosistémico</b> .....	<b>56</b>
1.4.1. Implicaciones pedagógicas .....	56
1.4.2. Implicaciones curriculares. ....	57
1.4.3. Implicaciones respecto al ambiente. ....	58
1.4.4. Implicaciones respecto a la evaluación. ....	58
<b>2. EL ENFOQUE EDUCATIVO FRAGMENTADOR DE LA VIDA.....</b>	<b>61</b>
<b>2.1. Fragmentación de la tríada: naturaleza – hombre - sociedad.....</b>	<b>62</b>
2.1.1. Fragmentación del currículum.....	66
<b>2.2. Ecología de saberes</b> .....	<b>76</b>
2.2.1. Operadores cognitivos del pensamiento complejo. ....	77

<b>3. HACIA EL CAMBIO FORMATIVO DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y TRANSDISCIPLINAR.....</b>	<b>79</b>
<b>3.1. Olas .....</b>	<b>79</b>
<b>3.2. Proceso didáctico en complejidad y transdisciplinar desde la cuarta ola. ....</b>	<b>84</b>
<b>3.3. Niveles de realidad del proceso didáctico .....</b>	<b>90</b>
3.3.1. Preacción. Planificación de la intención formativa. ....	91
3.3.2. Interacción. Intención planificada hecha verbo. ....	97
3.3.2.1. Implicados característicos del proceso didáctico. ....	98
<i>Docente-</i> .....	98
Discente .....	102
Metodología .....	102
Recursos y estrategias .....	103
Evaluación .....	106
Organización espacio – tiempo .....	108
3.3.3. Postacción .....	109
<b>4. ESCENARIO ECOFORMATIVO.....</b>	<b>111</b>
<b>4.1. Escenario, práctica, clima y campo ecoformativo. ....</b>	<b>111</b>
4.1.1. Escenario ecoformativo. ....	112
4.1.2. Práctica ecoformativa. ....	115
4.1.3. Clima Ecoformativo. ....	116
4.1.4. Campo ecoformativo. ....	119
<b>5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>125</b>
<b>5.1. Un momento de incertidumbre .....</b>	<b>125</b>
<b>5.2. El encuentro con Arnal. Una dimensión dialógica. ....</b>	<b>127</b>
<b>5.3. Un caminar juntos en dialogo respetuoso .....</b>	<b>128</b>
<b>5.4. Consideraciones generales sobre la metodología de investigación de desarrollo ecosistémico .....</b>	<b>132</b>
<b>5.5. Consideraciones sobre metodología de investigación cualitativa. ....</b>	<b>134</b>
<b>5.6. Diseño del proyecto de investigación. Flexible y emergente. ....</b>	<b>138</b>
5.6.1. Descripción y reflexiones de mi relación con el Diseño. ....	138
5.6.2. Características. ....	140
5.6.3. Componentes. ....	141

<b>5.7. Etapa de diseño. La paradoja de lo visible e invisible. ....</b>	<b>144</b>
5.7.1. Selección y justificación del escenario.....	145
5.7.2. Selección de los participantes .....	146
<b>5.8. Criterios de validez, de rigor, credibilidad de la investigación. ....</b>	<b>147</b>
5.8.1. Criterios de credibilidad respecto al Diseño: .....	148
5.8.2. Criterios de rigor o credibilidad respecto al conocimiento. ....	148
<b>6. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>153</b>
<b>6.1. Características del caso que trata el presente estudio. ....</b>	<b>154</b>
<b>6.2. Niveles de realidad relevantes del estudio de caso</b> ¡Error! Marcador no definido.	
6.2.1. Reflexión Previa. ....	156
6.2.2. Relevancia del caso.....	157
<b>6.3. Consideraciones generales sobre el estudio de caso como método de</b>	
<b>investigación.....</b>	<b>158</b>
6.4. Ventajas del estudio de caso .....	160
<b>7. ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN .....</b>	<b>162</b>
<b>7.1. Reflexión. Tomas de conciencia previa a la elección de las estrategias.....</b>	<b>162</b>
<b>7.2. Definición, descripción, justificación de las Estrategias de recolección de</b>	
<b>información .....</b>	<b>163</b>
7.2.1. Observación .....	163
Tabla 3. Pauta de constatación de características ecoformativas. ....	165
Reflexiones personales sobre la observación como estrategia de recolección. ....	167
7.2.2. Entrevista .....	168
Justificación.....	169
Características de la estructura interna de la Entrevista. Ver tabla 4.....	169
Definición, ventajas, desventajas, objetivos, tipos. ....	171
Ventajas .....	172
Desventajas.....	172
Objetivos.....	172
Tipos de entrevistas: Entrevista en función del grado de estructuración. ....	173
7.2.3. Testimonio .....	175
<b>8. TRABAJO DE CAMPO. ESTUDIO DE CASO .....</b>	<b>177</b>

<b>8.1. Momento del antes. Un espacio de encuentro, acuerdos y confianzas mutuas.</b>	<b>177</b>
.....	
<b>8.1.1. Acuerdos.....</b>	<b>179</b>
8.1.2. Carta de Isóc .....	182
<b>8.2. El momento del durante.....</b>	<b>183</b>
8.2.1. El saber estar en la espera; proceso complejo de convivencia con la incertidumbre	183
8.2.2. Un nuevo conflicto. ....	184
8.2.3. Ahora, comencemos con la descripción física de la sala.....	185
8.2.3.1. Características constatadas de práctica ecoformativa, siguiendo los aspectos que aborda la pauta de observación .....	187
<b>9. REDUCCIÓN y RECONSTRUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....</b>	<b>207</b>
<b>9.1. Confiando en mis canales perceptivos visual y kinestésico. ....</b>	<b>208</b>
<b>9.2. Subapartado teórico .....</b>	<b>210</b>
9.2.1. Descripción del modelo de proceso de análisis de información.....	210
9.2.2. Descripción de la dimensión y de las categorías consideradas en la presente investigación. ....	213
9.2.3. Descripción del modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas- .....	220
<b>9.3. Subapartado práctico .....</b>	<b>222</b>
9.3.1. Alcances previos sobre el avance del principio dialógico .....	222
9.3.2. Entrevista .....	224
9.3.3. Testimonio.- .....	281
<b>10. RESULTADOS .....</b>	<b>327</b>
<b>11. CONCLUSIONES PROVISIONALES. Aportaciones y prospectiva .....</b>	<b>347</b>
<b>11.1. Aportaciones relevantes derivadas del estudio teórico.....</b>	<b>347</b>
<b>11.2. Reflexión implícita hacia el curriculum derivada de la nueva visión de realidad.</b> .....	<b>349</b>
<b>11.3. Conclusiones derivadas del estudio de caso .....</b>	<b>351</b>
<b>11.4. Proyección .....</b>	<b>358</b>
<b>11.5. Propuestas de continuidad. ....</b>	<b>359</b>
<b>12. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>361</b>
<b>TABLAS .....</b>	

Tabla 1. Mirada de encuentro metodológico.....	131
Tabla 2. Acercamientos conceptuales al estudio de caso. ....	161
Tabla 3. Pauta de constatación de características ecoformativas.....	167
Tabla 4. Estructura interna de la Entrevista. ....	172
Tabla 5. Codificación de categorías asociadas a la dimensión docente. ....	226
Tabla 6. Descomposición en segmentaciones, asociándolas a las diferentes categorías contenidas en la dimensión docente- .....	226
Tabla 7. Características derivadas de la agrupación de segmentaciones asociadas por categoría. ....	242
Tabla 8. Codificación de características y codificación de segmentos asociados a las categorías de la dimensión docente. ....	260
Tabla 9. Expectativas de aprendizaje declaradas en las Estrategias de Aprendizaje.....	278
Tabla 10. Características de enseñanza relacionadas al <i>Ser, Saber hacer y Saber</i> . ....	280
Tabla 11. Características de aprendizaje relacionadas al <i>Ser, Saber hacer y Saber</i> . ....	281
Tabla 12. Segmentaciones enumeradas asociadas a cada una de las estrategias de aprendizaje.....	282
Tabla 13. Segmentaciones enumeradas asociadas a la asignatura.....	286
Tabla 14. Percepción discente sobre aprendizajes adquiridos asociados al Saber Hacer.....	293
Tabla 15. Percepción discente de aprendizajes relacionados al Saber .....	297
Tabla 16. Percepción discente de aprendizajes relacionados al Saber Ser.....	301
Tabla 17. Apreciación discente respecto a las características de la ..... asignatura.....	303
Tabla 18. Discente / Isòc sobre Estrategias de Aprendizaje.....	308
Tabla 19. Isòc /Discente sobre aprendizajes asociados al <i>Saber Hacer</i> .....	315

Tabla 20. Isóc /Discente/sobre aprendizajes asociados al <i>Saber</i> .....	318
Tabla 21. Isóc /Discente/aprendizajes asociados al saber <i>Ser</i> .....	321
Tabla 22. Isóc /Discente/percepción sobre su aprendizaje.....	324

**DIAGRAMAS**.....

Diagrama 1. La paradoja de lo visible/ invisible. ....	148
Diagrama 2. Interpretación dialógica de características ecoformativas. ....	156
Diagrama 3. Proceso reducción - reconstrucción de información en la.... metodología cualitativa .....	214
Diagrama 4. Características asociadas a su enseñanza. ....	329
Diagrama 5. Características asociadas a la metodología. ....	331
Diagrama 6. Características asociadas a estrategias de aprendizaje. ....	333
Diagrama7. Características asociadas a recursos. ....	335
Diagrama 8. Características asociadas a la organización del espacio y del tiempo. ....	336
Diagrama 9. Características asociadas al docente. ....	337
Diagrama 10. Características asociadas al Ser de Isòc. ....	339
Diagrama 11. Características asociadas a la manera de <i>hacer de Isòc</i> . ....	339
Diagrama 12. Características asociadas al discente. ....	340
Diagrama 13. Características asociadas a la práctica y escenario ecoformativo.....	342
Diagrama 14. Apreciación discente sobre la asignatura. ....	344
Diagrama 15. Apreciación discente sobre aprendizajes asociados al <i>Ser</i> . ..	346
Diagrama 16. Apreciación discente sobre sus aprendizajes asociados <i>Saber Hacer</i> .....	346
Diagrama 17. Apreciación discente sobre sus aprendizajes asociados a la <i>Dimensión Saber</i> . ....	347

**FIGURAS** .....

Figura 1.Paralelismo entre proceso creativo y proceso didáctico creativo. .	90
---	----

<b>Figura 2. Componentes del campo ecoformativo. ....</b>	<b>122</b>
<b>Figura 3. Componentes del diseño del modelo de desarrollo sistémico. ....</b>	<b>145</b>
<b>Figura 4. Componentes externos del diseño del modelo de desarrollo sistémico. ....</b>	<b>145</b>
<b>Figura 5. Componentes internos del diseño del modelo de desarrollo sistémico. ....</b>	<b>146</b>
<b>Figura 6. Niveles de realidad del estudio de caso. ....</b>	<b>158</b>
<b>Figura 7. Momentos del trabajo de campo. ....</b>	<b>179</b>
<b>Figura 8. Acceso. ....</b>	<b>181</b>
<b>Figura 9. Que no le haga daño. ....</b>	<b>182</b>
<b>Figura 10. Estrategias de aprendizaje. ....</b>	<b>193</b>
<b>Figura 11. Recursos didácticos. ....</b>	<b>206</b>
<b>Figura 12. Principio dialógico entre realidades. ....</b>	<b>225</b>
<b><i>ANEXOS</i>.....</b>	<b>381</b>
<b><i>Anexo 1. Modelo Multidimensional de Análisis de Estrategias Didácticas. ....</i></b>	<b>383</b>
<b><i>Anexo 2. Guión Orientativo Entrevista Docente. ....</i></b>	<b>397</b>



---

## I. INTRODUCCIÓN

---

“Es bueno ser un buscador pero,  
tarde o temprano,  
hay que convertirse en alguien que encuentra.  
Y entonces es justo que uno dé a su vez lo que ha encontrado.  
Un regalo para quienes quieran aceptarlo en el mundo”

(Richard Bach. *Juan Salvador Gaviota*)

Diferentes organismos internacionales, diversos colectivos como grupos de investigación universitaria, filósofos, físicos, psiquiatras, psicólogos biólogos, artistas, místicos, cosmólogos, astrólogos y pensadores que desde sus disciplinas consideradas científicas o no científicas, - por el mundo positivista- coinciden en solicitar a las instituciones formadoras que el estudiante reflexione acerca de su modo de ser humano, en relación consigo mismo, con la sociedad y con el planeta. Es una demanda de reflexión que se deriva del cómo estamos viviendo y las consecuencias de esa manera de vivir. Es en ese sentido, que la educación como potente plataforma de cambio juega un rol esencial; debe ser capaz de repensar y recrear sus formas de hacer, educando su forma de educar, más orientada hacia el desarrollo de maneras de ser y estar en el mundo que satisfagan esta demanda y necesidad de cambio comportamental que necesita el planeta para su sobrevivencia.

Es en esta búsqueda de nuevas condiciones para el cambio, que mi interés y atención se centran en atender al *escenario, climas y prácticas didácticas ecoformativas*. Atención que implica un desplazamiento perceptivo, que deja atrás prácticas anquilosadas en el viejo paradigma que detienen y bloquean el fluir natural de la multidimensional del ser humano y de su potencialidad holística al privilegiar sólo la realidad física como único nivel de la realidad, de acción e intervención consigo mismo y con lo otro. Una nueva percepción que deja atrás el enciclopedismo, que se estanca y focaliza principalmente en la enseñanza y aprendizaje de contenidos, en la evaluación final de productos con indiferencia del proceso. Una nueva percepción que abandona los escenarios formativos aislados, tristes, carentes de emoción, estériles,

descontextualizados y ajenos a lo que pasa en la vida que fluye más allá de las cuatro paredes del aula y de las particulares vidas de los discentes; todas características que han dado un sello sombrío y desgastado de la educación en general y al proceso formativo en particular.

Este cambio perceptivo asociado a formas de trabajar que configuran clima, escenarios y prácticas ecoformativas, se plantea desde un abordaje teórico que se posiciona a partir de paradigma emergente en educación: el paradigma ecosistémico, cuyas bases ontológicas, epistemológicas, metodológicas y didácticas, se presentan como potentes promotores del cambio. Desde aquí, el proceso formativo colabora y se constituye en poderosa herramienta de transformación para la mejora personal, social y natural, todo en beneficio de la recomposición de la tríade hombre-naturaleza y sociedad.

Es en estos escenarios ecoformativos que el discente universitario deja de penar sólo y triste por la realidad del *saber* al formar el triángulo con las realidades del *ser* y el *hacer*. Ahora, él, experiencia, vive el triángulo como un todo integrado y relacional, como plataforma base desde la cual se construye su condición ecosistémica y, por otro lado, el docente vuelve a reencantarse en su rol de enseñante en un aula que deja de ser un espacio “J-aula” que se biodegrada y recicla en un proceso formativo diferente, en el cual nuevas maneras de hacer y ser permiten configurar procesos formativos significativos e implicativos que promueven la creación social de un discente con conductas y comportamientos relaciones responsables y conscientes de su rol activo en la transformación de su entorno local y global.

A su vez, los principios de *complementariedad* y *conjunción* a los que está abierto este paradigma, me invita como investigadora a recorrer otros senderos que permitan complementar e integrar conocimientos disciplinares provenientes de otros campos poco o escasamente conocidos y / o considerados por la investigación educativa tradicional. Esta característica de apertura enriquece el presente trabajo, ya que los conocimientos de los que se nutre abren nuevas perspectivas de abordaje, profundizan la comprensión, amplían el campo de conocimiento, abre nuevas líneas de investigación y formación.

Así, el presente trabajo no sólo aporta teoría, sino que, además vincula y conecta con las evidencias prácticas de una nueva realidad educativa emergente, la ecosistémica.

En este estudio, se dan a conocer características asociadas a la práctica ecoformativa focalizadas en un estudio de caso único, en el cual el docente crea y facilita escenarios ecoformativos a un grupo-clase de primer año de una universidad de Catalunya.

La estructura del trabajo se sustenta en dos partes:

La primera parte del trabajo equivale al contexto conceptual que incluye los primeros cuatro capítulos. Estos se encadenan de manera progresiva y relacional hacia la profundización y comprensión del fenómeno de estudio. Se ha tratado de evitar el exceso de segmentación en capítulos, tratando de ofrecer un marco lo más relacional e integral en consonancia con la perspectiva de abordaje adoptada.

El capítulo 1 ofrece una panorámica de las coordenadas de la nueva ciencia y la mutación del concepto de realidad desde la perspectiva ecosistémica. El capítulo 2 focaliza en la educación y su relación con la fragmentación de la tríade naturaleza-hombre – sociedad y las posibilidades que ofrece el paradigma ecosistémico en la recomposición de la misma. En el capítulo 3 se avanza hacia el cambio formativo desde lo complejo ecosistémico y transdisciplinar y el capítulo 4 aborda la conceptualización didáctica de campo, escenario, práctica y clima ecoformativo.

En la segunda parte del trabajo se describe la metodología y diseño de la investigación que incluye desde los capítulos 5 al 11. El capítulo 5 da cuenta de la metodología de investigación; el capítulo 6 el método de investigación, el capítulo 7 da a conocer las estrategias de recolección de información; luego el capítulo 8 aborda el trabajo de campo y estudio de caso. En el capítulo 9 se aborda la reducción y reconstrucción de información; en el capítulo 10 se dan a conocer los resultados y discusión, y en el capítulo 11 las conclusiones provisionales y prospectiva.

## i. PROBLEMÁTICA

“El orden cósmico que en el pasado ayudó a interpretar  
y dar significado a la historia humana  
se ha descompuesto en fragmentos inconexos”

(M. Csikszentmihalyi)

Los dominios de nuestro sistema experiencial interno y externo, fusionan su complementariedad en una sola esencia, la conexión relacional energética.

Sin embargo, estos dominios siendo naturalmente armónicos y conectados, se han desconectado por la dinámica no relacional que instaló el paradigma positivista, fragmentando la percepción conectiva y relacional con la tríade ecosistémica: hombre- naturaleza – sociedad. En su lugar ha levantado barreras perceptivas internas, que bloquean el fluir de la multidimensionalidad relacional e integral del ser humano, entorpeciendo su relación con los otros y con el mundo-cosmos, apartándolo de su centro vital, energético y de equilibrio interno.

Su triste legado es un ser humano ignorante de su mundo interior, alejado de su espiritualidad y esencia divina.

Torre (2001: 41) también evidencia la contradicción que vive el sujeto planetario, en una sociedad que avanza tecnológicamente, pero por otro lado, “aumenta la demanda de valores personales, espirituales y emocionales. Y es que lo que es sustantivo del ser humano proviene de dentro, de su mundo interior”.

Este distanciamiento del ser humano consigo mismo y con el mundo, ha fragmentado y afectado a todas las esferas de la vida humana. Ha promovido conductas y comportamientos relacionales en los cuales prima el interés individual por sobre el global, así es como el egoísmo, la falta de empatía, de implicación, de solidaridad, la competencia, la no- colaboración, la no- tolerancia, la no responsabilidad, el no respeto, son características de nuestra forma de ser humano en el actual escenario planetario. Y es esta forma de ser y estar en este mundo la que nos ha llevado a la destrucción paulatina de nuestro planeta y por ende de nosotros mismos.

Si bien, como señala Mallart (2007) la forma de vivir se ha vuelto algo más cómoda, rápida y más inmediata, como resultado de los procesos de la globalización, industrialización y tecnología, por otro lado, todo se ha sido pagando a un costo inimaginable: la muerte paulatina de los ecosistemas que sostienen la vida en la tierra, generando un “complejo sobre tensionado empujado más allá de su umbral de estabilidad, que está viviendo peligrosamente”, nos advierte Laszlo (1990:43). Se están arrasando, devastando nuestros ecosistemas naturales producto de la deforestación, desertización, drástica reducción de la biodiversidad, la contaminación, el agotamiento de nuestras reservas naturales, bosques, suelos fértiles, agua, fuentes de energía, modificando y produciendo otras formas de interrelacionarse a nivel familiar, social y axiológico, todas evidencias del *deterioro de los valores humanos y medioambientales, y la pérdida de conexión entre los seres*, como señalan Moraes y Torre.

Miller, (citado en Yus 2001: 22), comparte esta visión fragmentadora señalando diferentes aspectos vitales:

fragmentación en la economía: ha dado como resultado la devastación ecológica, dado que nos vemos a nosotros mismos como separados del proceso orgánico que nos rodea.

fragmentación de la vida social: la mayoría de las personas en las sociedades industrializadas viven en grandes ciudades, donde se sienten temerosos y separados de los demás. Esta fragmentación se traduce también en distintas formas de abuso, contra nosotros mismos, tabaco, alcohol, drogas y contra los demás, incluyendo a los mayores, las esposas y los niños. Este abuso, creo, proviene de personas que se sienten desconectadas de los demás y separadas de formas válidas de comunidad.

fragmentación de la vida personal: fragmentación de nosotros mismos. Nos encontramos desconectados de nuestros propios cuerpos y de nuestros corazones.

fragmentación de la vida cultural: la fragmentación se advierte por una falta de sentido compartido de significado. Esta falta de consenso llega a ser patente cuando tratamos de abordar temas de interés social y humano. Lo único que compartimos es la visión materialista de la vida, que sugiere que la realidad sólo es física y que solamente la podemos controlar con el método científico.

Esta problemática planteada, también es preocupación de organizaciones internacionales que se han dado cuenta de esta emergencia y están haciendo un llamado a las universidades e instituciones formadoras a que intervengan. La UNESCO<sup>1</sup>, por ejemplo, señala:

“En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría... hacia actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados”.

Por su parte, el Espacio Europeo de Educación Superior llama a las universidades, no sólo a homogenizar un tipo de currículo, sino también a que el estudiante reflexione acerca de su condición humana y la vida social, en consideración de la insatisfacción general que está emergiendo. En este sentido, Maturana (1996: 57) nos plantea lo siguiente:

“Si nuestro modo actual de vida es lo que en verdad nos preocupa porque no lo encontramos satisfactorio, y si pensamos que la educación está en crisis porque refleja ese modo de vida, ¿resulta adecuado que pensemos en un futuro definido a partir de nuestro actual presente como continuación de él?”.

Mi respuesta, sería que obviamente no. El futuro debe construirse y definirse a partir de las nuevas demandas planetarias y la educación debe ser capaz de dar respuestas sostenibles a las mismas. Sin embargo, la educación ha jugado un papel poco decoroso en este sentido, potenciado esa fragmentación y desconexión en todos los aspectos de nuestra vida, a la que hace referencia Miller. Una educación que no religa ni ecologiza saberes, en su lugar emerge un conocimiento disperso, compartimentado y aislado, reflejando un modo de vida que ha puesto en peligro nuestra sobrevivencia. Esta inteligencia mutilante, en palabras de Morin (2001c: 15) “rompe la complejidad

---

<sup>1</sup> Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Apartado Misiones y Funciones de la Educación Superior. Art 6. letra b y d. Octubre, 1998.

del mundo en fragmentos desunidos, fracciona los problemas, unidimensionaliza lo multidimensional. La misma atrofia las posibilidades de comprensión y de reflexión, eliminando también las oportunidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo”.

En ese escenario la sostenibilidad no forma parte. Somos seres inteligentes y nada justifica tanto adormecimiento de conciencia. Ya es tiempo de reabrir y volcar todos nuestros sentidos a la vida, reconociendo que la sociedad humana está siendo impulsada a vivir de una manera que no corresponde a su esencia amorosa. Maturana (1994: 32) lo plantea así:

“Hemos querido reemplazar el amor por el conocimiento como guía en nuestro quehacer y en nuestras relaciones con otros seres humanos y con la naturaleza toda y nos hemos equivocado. Amor y conocimiento no son alternativas, el amor es un fundamento mientras que el conocimiento es un instrumento”.

Se ha generado un verdadero círculo autopoiético destructivo que es urgente detener y cambiar. Es urgente sustituir el modelo actual de formación que no da tregua e insiste en sobrevivir en una dinámica lineal única y segmentada, por la de un nuevo contexto epistemológico que obliga a considerar el mundo desde el punto de vista de las relaciones e integraciones y no desde entidades aisladas. Una nueva forma de percibir la realidad a partir de las derivaciones teóricas que ofrece la física cuántica, la biología, la cosmología, la filosofía, entre otros campos de información, los cuales han cambiado radicalmente la forma de percibir la vida y el mundo que cocreamos entre todos los seres humanos.

Este cambio de percepción tiene que hacerse eco en el campo educativo, no puede dar la espalda y hacer oídos sordos a los avances de la ciencia y a la emergencia de las nuevas interpretaciones, resultado de la ligazón de conocimientos. La educación, como cualquier otro ámbito de compromiso social, asume la responsabilidad de formar a un ciudadano que va a ser y estar de un modo característico en ese espacio-tiempo histórico planetario, y por tanto debe ser capaz de formarlo a la altura de las necesidades que demanda satisfacer de manera creativa y sostenible.

En este sentido, hoy en el siglo XXI, con la irrupción de la ola cuántica, la ola de la conciencia y del ser, ya no es sostenible la manera de educar heredera de la ola industrial, cuyo proceso formativo, se caracteriza por alguno de los puntos siguientes:

Excesiva fragmentación de los conocimientos, que se convierte en obstáculo para la capacidad natural que se tiene para relacionar, integrar y percibir en globalidad los fenómenos y la complejidad de los mismos y por otro lado, exacerba la especialización en las disciplinas desconectadas de las demás. Al respecto Cyrulnik (2007: 8) señala que

“El pensamiento fácil consiste en elegir un campo, acumular conocimientos e ignorar lo que sucede en el otro bando. De ello se sigue una cojera lógica que da una imagen de hemiplejía de la psique humana”

El academicismo dominante, que obliga al docente a transmitir información y conocimientos de manera indiscutible, de validez absoluta y universal, como si esto fuese sinónimo de formación. Ante este saber enciclopédico Alves (1996: 95) nos dice:

“Los educadores antes de ser especialistas en herramientas del saber, deberían ser especialistas en amor: interpretes de sueños”.

*Un claro anquilosamiento y falta de retos*, que relega al discente al plano de receptor pasivo, que lo que quiere es levantar alas, soñar, imaginar, discutir, debatir, sobre lo que les interesa e implica.

*Unas enseñanzas descontextualizadas de la realidad y de la vida*, ante lo cual el discente no se siente implicado ni motivado. Esta descontextualización los aleja de todo lo que ocurre en las aulas al no percibir la relación con sus vidas, con su futuro profesional ni laboral. Se sienten ajenos y obligados a recibir toda esa instrucción fría, pasiva, carente de emoción y alegría. Bien lo reconoce Alves (1996: 22) al preguntarse:

“¿Puede haber mayor sufrimiento para un niño o un adolescente que ser formado a moverse en un mundo de informaciones que no consigue entender y que no parecen tener ninguna relación con su vida?”

*En lo social*. El predominio de los contenidos sobre los valores nos está llevando a una sociedad no deseable y de grandes insatisfacciones relacionales en la convivencia con los demás.

*En lo medioambiental*. La falta de compromiso, de cuidado, de implicación formativa a nivel educativo, se proyecta y refleja en una manera de ser y de comportarse en el mundo que está destruyendo nuestro planeta.

En este contexto, el presente trabajo de investigación devela una intención clara y decidida de contribuir a romper el círculo autopoiético destructivo que ha mutilado la

capacidad natural de poder percibir la maravillosa y orquestada complejidad de la vida con ayuda de la visión ecosistémica y de sus conceptualizaciones en el ámbito educativo como son los *campos*, *escenarios*, *climas* y *prácticas ecoformativas* que colaboran en ese sentido y promueven la renovación del proceso didáctico.

No queda más que cerrar este capítulo de filogenia para comenzar a escribir otro, en el cual la idea eje sea el desarrollo de la conciencia amorosa en la evolución de la especie. D'Ambrosio, (1998, citado en Moraes 2007: 7) señala:

“Nuestras demandas educativas no están separadas de las demandas del triángulo de la vida, es decir, de las demandas constituidas por las relaciones sociedad, individuo y naturaleza”.

## ii. PROPÓSITO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Desde el posicionamiento ecosistémico resignificar el proceso didáctico aportando conocimiento teórico y práctico desde el escenario ecoformativo en la enseñanza universitaria.

Preguntas de investigación:

¿Que aportaciones desde la nueva visión de realidad colaboran en configurar la conceptualización de escenario ecoformativo?

¿Qué características presenta el campo, escenario y práctica ecoformativa?

¿Cuáles son las implicancias formativas del escenario ecoformativo a nivel docente y discente?

¿Qué características presenta el aprendizaje ecoformativo?

### iii. OBJETIVOS

#### Objetivo general

Caracterizar e interpretar el escenario ecoformativo de Isòc a partir de la dimensión docente contenida en el modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas.

#### Objetivos específicos

Identificar, a través, de la entrevista, supuestos didácticos y características asociadas a enseñanza y aprendizaje que animan y guían la acción formativa de Isòc.

Identificar e interpretar las características que asigna a Isòc a las categorías derivadas de la dimensión docente contenida en el modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas.

Identificar e interpretar, a través, de testimonios discentes, características ecoformativas asociadas a sus aprendizajes.

Identificar e interpretar, a través, de testimonios discentes características ecoformativas que emergen de la opinión sobre la asignatura.

# PRIMERA PARTE: CONTEXTO CONCEPTUAL

Capítulo 1: La nueva ciencia y la mutación del concepto de realidad  
desde el paradigma ecosistémico

Capítulo 2: El enfoque educativo fragmentador de la vida

Capítulo 3: Hacia el cambio formativo desde el pensamiento complejo,  
ecosistémico y transdisciplinar

Capítulo 4: Escenario ecoformativo

---



---

## 1. LA NUEVA CIENCIA Y LA MUTACIÓN DEL CONCEPTO DE REALIDAD DESDE EL PARADIGMA ECOSISTEMICO

---

“Ni yo ni nadie más puede caminar ese camino por ti.  
Tú debes caminarlo por ti mismo. No está lejos. Está al alcance.  
Tal vez hayas estado en él desde que naciste y no lo sabías.  
Tal vez esté en todas partes, sobre el agua y sobre la tierra”

(W. Wittman)

El presente trabajo se nutrió del flujo informacional proveniente de diferentes disciplinas. A continuación presento a algunos de los representantes científicos y pensadores que ayudaron y guiaron mi viaje de descubrimiento, de fascinación, de dudas e incertezas.

Desde la Física



(Capra, F.)



(Bohm, D.)

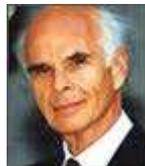


(Tiller, W.)



(Versyp, T.)

Desde la Filosofía– Sociología



(Laszlo, E.)



(Lipman, M.)



(Morin, E.)

Desde la Educación



(Torre, S. de la.) (Mallart, J.) (Moraes, M.C.) (GIAD.)

Desde la Biología



(Lipton, B.)

(Maturana, H.)

(Varela, F.)

Desde la Teología



(Boff, L.)

Desde la Psicología transpersonal



(Wilber, K.)

Desde la Cosmología



(Phoenix, P.)

## 1.1. La nueva ciencia

“La ciencia moderna ya no niega el espíritu. Y eso es lo que hace época”

(K.Wilber)

El cambio de marco filosófico o simplemente socio-histórico desemboca en mutaciones paradigmáticas que influyen y transforman el pensamiento científico. Esta mutación paradigmática a nivel científico, responde a un proceso natural, consecuencia de sus propios descubrimientos que plantean nuevos desafíos, abren nuevas y más complejas interrogantes, las cuales al no encontrar respuestas satisfactorias dentro de los límites que el marco paradigmático le impone, comienza a polinizarse la insatisfacción científica en diferentes campos disciplinares, despertando la propiedad mutante que la ciencia incuba.

Propiedad mutante que bifurca ontológica, epistemológica y metodológicamente la ciencia hacia otro patrón rector que se presente más claro, explicativo y/ o que aborde las nuevas interrogantes de manera diferente, más global, relacional, conectiva e integrativa, que favorezca y promueva la elaboración de mejores y más completas respuestas o soluciones a los nuevos problemas o desafíos que la ciencia impone.

Phoenix y Lapierre (2006: 63), nos lo señalan de la siguiente manera:

“Cuando surgen inconsistencias o anomalías irresolubles en un paradigma concreto, eventualmente estamos dirigidos a alterar la forma en que pensamos, evaluamos, percibimos y medimos nuestras suposiciones de nuestra realidad...según vamos integrando nuevos conocimientos y conciencia en nuestro punto de vista de la realidad en expansión, debemos definitivamente transformar las viejas teorías que ya no nos sirven. Entonces entramos en un nuevo paradigma que nos permite mirar a estos problemas desde una nueva perspectiva, una en la que el problema irresoluble del anterior paradigma se vuelve resoluble”.

Es en este fluir mutante que la ciencia como “actividad que se hace y se crea a saltos y por innovaciones atrevidas” como nos dice Varela (2004: 41), desplaza y reemplaza sus teorías, visiones y perspectivas de ver y entender el mundo. De este juego

recursivo de emergencia – dominancia - reemplazo paradigmático se desprende el valor relativo, aproximativo y perentorio de la verdad científica del que nos habla Popper, en contraposición a Descartes cuyos postulados hacen referencia a la certeza absoluta de la ciencia. Así, lo que creemos real y verdadero sigue siendo real y verdadero sólo dentro de los significados que le asigne su marco paradigmático. Cambia el marco, cambian las verdades. En ese sentido no existe una única realidad, sino tantas como interpretaciones se hacen de ella, los conceptos de realidad y verdad no son representaciones absolutas, sólo son aproximaciones comprensivas de una modalidad de realidad, que dependen totalmente del modo en que la examinamos y que se encuentran estrechamente ligadas al contenido de nuestra vida interior, asistida por creencias, percepciones culturales, dinámicas y cambiantes en el tiempo.

En esta idea de cambio paradigmático, los físicos y biólogos principalmente, están reinventando la realidad desde una interpretación, antagónica y alejada de los planteamientos científicos ortodoxos. El científico ya no busca sólo dentro de los límites impuestos por el pensamiento único, simplificador del paradigma tradicional de la ciencia, sino que, se atreve ir desde, entre y más allá de ella, colaborando con la emergencia de significados transdisciplinares que permitan trascender la jaula epistemológica de la que nos habla D'Ambrosio. “Una trascendencia que señale que ya es tiempo de mayor libertad del espíritu humano en nombre de una objetividad que conspira contra su propio interés”, Moraes (2005: 26).

Este nuevo repensar la ciencia, desde la acción creativa y valiente de aquellos científicos que sobreponiéndose a la *adversidad creadora*<sup>2</sup> del entorno, - creencias y marcos categoriales derivados del positivismo- son capaces de trascender, y aproximarse a una nueva comprensión fenomenológica, a una nueva subjetividad propuesta por nuevos postulados filosóficos que se ofrecen más relacionales, conectivos y dialógicos, que promueven la *apertura, acogimiento e integración* de información que deriva de otros dominios operacionales de existencia para los cuales, la ciencia positivista no dispone de mecanismos que permitan el acceso a esos

---

<sup>2</sup> La adversidad como punto de inflexión en la vida de las personas que posibilita la emergencia de potenciales resilientes y creativos latente. Torre (2009).

dominios, y por tanto, se ve limitada su capacidad de recoger evidencia empírica, que la caracteriza.

Sus descubrimientos y derivaciones teóricas son el reflejo de esa nueva manera de hacer ciencia. Una manera de hacer que ha aceptado y asumido convivir con la incertidumbre, la indeterminación, como aspectos consustanciales de una realidad inabarcable, compleja, intersubjetiva, interactiva, autoorganizativa, emergente e inacabada. Este cambio de subjetividad, ha significado una verdadera revolución científica, un nuevo giro ontológico de la misma. En este sentido, Varela (2004: 34) comenta:

“El giro ontológico de la modernidad, que se perfila como un nuevo espacio de vida social y de pensamiento que ciertamente está cambiando progresivamente el rostro de la ciencia; emergiendo nuevos postulados que están debilitando verdades y creencias sobre la naturaleza de la realidad y la comprensión del mundo; una nueva ciencia que mira la realidad y la forma de aproximarse a ella de un modo diferente y opuesto al paradigma clásico científico y dominante que se pretendía neutral, universal y disociada de toda subjetividad”.

Finalmente Popper (2003: 19) señala que “como nunca podemos conocer nada con seguridad, simplemente no vale la pena buscar la certeza; pero sí vale la pena buscar la verdad”, y esta verdad puede provenir desde hasta donde seamos capaces de viajar con nuestra imaginación y creatividad”.

### 1.1.1. El paradigma ecosistémico

“No se pueden separar las olas entre sí y las olas del mar.  
No se puede separar la luz de su brillo y de su irradiación.  
Todo coexiste”  
(L. Boff)

En esta línea de entendimiento más unificado de la realidad y de búsqueda de explicaciones más amplias, conectivas y relacionales, se encuentra el paradigma ecosistémico, interactivo o paradigma educativo ecosistémico, así denominado por la

educadora brasileña María Cándida Moraes (2003, 2004) quien influenciada y nutrida en especial, por las derivaciones teóricas de los biólogos Maturana y Varela, las implicancias filosóficas de algunos principios de la física cuántica, el pensamiento complejo de Morin y por variado conocimiento proveniente de la filosofía, psicología tranpersonal, cosmología y bioenergía, entre otros, ha logrado plasmar la visión integradora, relacional y compleja que comparten científicos y pensadores de la nueva era científica en su modo de hacer ciencia, en un nuevo marco de construcción de significados.

Una manera diferente de percibir que promueve el desarrollo humano desde un comportamiento relacional consciente, cuidadoso y responsable que colabora con la deseada recomposición equilibrada de la tríade, en tanto, su manera de concebir la realidad, como un entramado de relaciones interdependientes e interactuantes entre ser humano, naturaleza y cosmos, configuran la base del paradigma ecosistémico. Este sentido de pertenencia y conexión a un todo mayor desarrolla el sentido de pertenencia colectiva y se deja de estar solo a estar en un sentido de pertenencia con todo y en todo. Hablamos de un paradigma que construye nuevas categorías conceptuales, simbólicas y perceptivas que cambian la forma y el fondo hacia nuevas formas de pensar, de ser, de sentir y de hacer, lo que hace que nuestro modo de *ser y estar en el mundo pueda ser diferente al de ahora*.

## 1.2. Características de la realidad desde el paradigma ecosistémico.

*a - Realidad Holográfica.* La parte tiene acceso al todo.

La realidad holográfica contiene al todo y todo se conecta con todo, es la idea base en la que coinciden diferentes campos del conocimiento, en apariencia tan contrapuestos, sin embargo, la idea es la misma, todo está maravillosa y orquestadamente conectado.

La característica holográfica de la realidad emerge del diálogo transdisciplinar entre biología, psicología y física cuántica. Por un lado, los estudios neurocientíficos del cerebro realizados por el neuropsicólogo austriaco Karl Pribram, en la Universidad de Stanford, llevan a elaborar el *modelo holográfico del cerebro*. Sus estudios demostraban

que muchos aspectos del cerebro funcionaban como un holograma y, por otro lado, el físico inglés David Bohm con sus trabajos desarrollados en física subatómica y en el potencial cuántico, llegaba a la conclusión que las entidades físicas que parecían separadas y discretas en el espacio y en el tiempo estaban realmente vinculadas o unificadas de una manera implícita o subyacente. El punto crucial de encuentro entre ambos científicos era que la parte tiene acceso al todo.

Esta conexión relacional holográfica, así como la apertura y recepción a variados saberes y experiencias, colaboran hacia una mejor comprensión de los fenómenos como “unidades en relación y dependencia recíproca con los niveles físicos, biológicos, psicológicos, sociales y culturales”, señala Capra (1975:307). Ahora, la realidad se percibe como una red compleja de relaciones que configuran un todo unificado. La realidad holográfica fluye y conecta con todo, sin importar la extensión ni la separación física gracias a la propiedad de no- localidad, revelando la existencia de una realidad oculta, una que conecta todo evento físico dentro del universo.

También desde una visión ecológica de la naturaleza, Boff (2000: 22) plantea que “todo se relaciona con todo en todos los puntos. La lesma<sup>3</sup> del camino tiene que ver con la galaxia más distante, la flor con la gran explosión de hace 15 billones de años; la descarga de dióxido de carbono de un autobús viejo con nuestra Vía Láctea; mi conciencia con las partículas elementales subatómicas”.

Estas interpretaciones, trastocan la percepción de realidad, mutando desde el paradigma ecosistémico hacia una realidad que subyace a un orden superior, que está en consonancia vibracional con la holografía del todo.

Desde la cosmología: esta idea de conexión holográfica con el todo lo expresan Phoenix y Lapierre (2006: 34), en los siguientes términos:

---

<sup>3</sup> Molusco pegajoso de lugares húmedos.

“Estamos conectados holográficamente a cada aspecto de la materia, la conciencia, y de los universos tanto visibles como invisibles, formando parte de un vasto entramado conectado a través de infinitas redes, en donde la separación es verdaderamente una ilusión. Estamos todos fundamentalmente unidos en forma “indivisa”, a pesar de nuestra ilusión de estar separados. Esta conectividad”, este vínculo, reina sobre el amplio conjunto de aspectos no observables de una estructura compleja, aunque sutil, de nuestro universo visible, ya que el fondo de este universo es una telaraña o red que gira a través de dimensiones que no se pueden explicar con palabras”.

Desde la nueva biología celular, el doctor Lipton (2010: 257), nos ofrece una revolucionaria descripción holográfica de nuestro ser al decir que “todas las proteínas de nuestro cuerpo son un complemento físico o electromagnético de algo presente en el entorno. Puesto que somos máquinas compuestas de proteínas, somos por definición una imagen del entorno, y el entorno no es otra cosa que el universo; o para muchos, Dios”.

Desde la ecología holística, nuevamente el teólogo Boff (2000: 23) señala que somos un reflejo del todo: “relaciona e incluye todos los seres entre sí y con el medio ambiente, en una perspectiva del infinitamente pequeño de las partículas elementales (quarks), del infinitamente grande de los espacios cósmicos, del infinitamente complejo del sistema de la vida, del infinitamente profundo del corazón humano y del infinitamente misterioso del océano ilimitado de energía primordial del cual todo emana (vacío cuántico, imagen de Dios)”.

b - Realidad Multidimensional.

La realidad como concepto unidimensional muta desde el paradigma ecosistémico hacia una realidad que reconoce en sí misma la existencia de otros niveles, dominios o multidimensiones; los cuales -independiente de las limitaciones en nuestros sistemas perceptivos físicos que no nos permiten aprehenderlos- forman parte de nuestro ser integral. Ya lo dice Maturana (2008: 86): “los seres humanos en particular, somos multidimensionales en nuestra dinámica estructural y de relaciones, vivimos en nuestra corporalidad la intersección de muchos dominios de intersecciones que gatillan en cambios estructurales que pertenecen a cursos operacionales distintos”.

Cursos operacionales distintos para diferentes realidades, que se corresponden a patrones de vibración, y frecuencias distintas y a los que podemos acceder gracias a la

amplitud o expansión de nuestra conciencia, la cual nos permite conectar a través del tercero incluido y avanzar por la zona de no resistencia que se presenta como el portal hacia los otros niveles de realidad que nos constituyen como seres humanos multidimensionales. En esta misma idea de multidimensionalidad, Moraes (2005: 30) señala que “como seres vivos, somos seres multidimensionales, donde la dimensión física, biológica, psicosocial, cultura, espiritual y cósmica se entrelazan para que cada ser vivo pueda realizar la finalidad de su existencia”.

### 1.2.1. Alcances sobre los Niveles de Realidad

“El conocimiento de Dios es tan público para el ojo contemplativo como la geometría para el ojo de la mente y la lluvia para el ojo de la carne. Y un ojo adiestrado en la contemplación puede mostrar la existencia de Dios con la misma certeza y la misma naturaleza pública que el ojo de la carne muestra la existencia de las rocas”

(K.Wilber)

Es importante entender y agregar que esa construcción interpretativa de la realidad se configura, se manifiesta y expresa a partir de un determinado nivel del mismo, ya sea físico, mental, afectivo o espiritual. Este punto es de crucial importancia, ya que no sólo se está hablando de una realidad construida a partir de determinado y particular marco filosófico que relativiza y muta los conceptos de realidad y verdad, sino que además, incorpora la idea de *diferentes niveles de realidad*.

Este avance conceptual de la realidad obliga a todo quien desee emitir opinión a favor o en contra de un paradigma, expresarse *a partir del nivel de realidad* en que se encuentra situado el paradigma en cuestión, evitando así caer en el *error categorial* al que se refiere Wilber (2006: 21): “el cual tiene lugar cuando uno de los reinos- niveles

de realidad- pretende sustituir totalmente a otro o cuando un ojo<sup>4</sup> pretende ocupar la función de cualquiera de los otros niveles de realidad”.

El paradigma positivista, por ejemplo se sitúa a nivel de realidad física y en consecuencia, su configuración de realidad y la forma de entender el mundo viene dada por los datos que provienen de los objetos que pueden ser aprehendidos y estudiados sólo, a través, de los sentidos físicos. De ahí el énfasis en el aspecto cuantitativo y mensurable de todo. Este paradigma empirista ha deseado por siglos que sus verdades, sean reconocidas como las únicas. Ha descartado la existencia de otros niveles de realidad, ha negado la validez de otros enfoques del conocimiento y ha rechazado la importancia de otro tipo de verdades sólo porque su marco filosófico no está preparado ni equipado con las estructuras mentales necesarias que requiere para comprender otros planos de experiencia. Ante esa situación ignora o rechaza todo lo que no puede comprender. Con respecto a esa visión científica – empírica- del mundo, el psiquiatra Karl Stern, (citado en Wilber, 2006: 42) señala que “esta visión del mundo es delirante. Y con ello no estoy profiriendo un vulgar insulto sino que estoy utilizando de un modo plenamente consciente el término en su acepción psicótica. En realidad, el punto de vista de la ciencia tiene mucho en común con ciertos aspectos del pensamiento esquizofrénico”.

Así, lo real y verdadero sólo puede comprenderse o adquirir significado desde el nivel de realidad desde el cual se desarrolla, expresa y comunica la experiencia. Wilber (2006: 38) advierte que “tratar de representar dimensiones superiores utilizando un modelo inferior perdemos algo en la transcripción...Para la ciencia el mundo – la realidad- era cuantitativo y objetivo y apenas si quedaba lugar para los enfoques contemplativo y mental, dejaba fuera de la realidad, toda subjetividad, tan real y verdadera a nivel de los procesos mentales constructivos del sujeto”.

---

<sup>4</sup> Wilber, usa el término *ojo* para referirse a diferentes niveles de realidad: *ojo de la carne* (físico), *ojo de la razón*, (mental)- y *ojo de la contemplación* (espiritual).

Para no caer en el error categorial del que nos habla Wilber, Maturana (2008: 147) propone la *objetividad entre paréntesis*, como actitud mental:

“Cuando se pone la objetividad entre paréntesis, el desacuerdo desaparece como tal porque todas las partes se dan cuenta que los diferentes puntos de vista son válidos en los distintos dominios, porque se fundan en premisas diferentes. Con la objetividad entre paréntesis el punto en cuestión ya no es más quien tiene la razón o quién se equivoca, sino si queremos o no coexistir, si queremos o no las consecuencias de vivir una determinada realidad... Con la objetividad entre paréntesis la necesidad de imponer el punto de vista personal sobre el otro destruyéndolo en ese dominio, desaparece, y cada uno de nosotros se vuelve responsable de sus preferencias y deseos porque ellos constituyen el fundamento de todos sus constructos racionales”.

### *Realidad Compleja.*

La visión de una realidad parcelada, estable, fija, inmutable, simple, determinada, certera, muta hacia una realidad multidimensional, holográfica, cuya esencia es la complejidad sistémica. Complejidad que viene dada por el permanente fluir de información que surge de los múltiples elementos que están interconectados y son interdependientes. Esta complejidad sistémica configura una realidad en constante cambio que elimina la posibilidad de estabilidad y certeza. La realidad se convierte en un flujo dinámico perpetuo. El físico David Bohm ya plantea que el mundo no es físico y el sustrato original no es sólido, así lo que parecía ser un mundo estable, tangible, visible, audible, ahora es una ilusión, dinámico y caleidoscópico, no está realmente, ahí, señala.

Del resultado de las interacciones entre elementos, surgen propiedades que no pueden explicarse a partir de las propiedades de los elementos aislados. Dichas propiedades se denominan propiedades emergentes, las cuales están en permanente flujo complejizando sistémicamente la realidad. Capra (2009: 28) lo define como “una red compleja de relaciones conectiva que envuelve todo de una manera armoniosa y orquestada, que reconoce la interdependencia fundamental entre todos los fenómenos y el hecho de que, como individuos y como sociedades, estamos todos inmersos en (finalmente dependientes de) los procesos cíclicos de la naturaleza”.

En este sentido la complejidad enseña a percibir y comprender la realidad como una totalidad integrada en el cual el objeto y el sujeto están fundidos e interconectado con lo demás, ya no hay separación, disyunción, reducción, ni jerarquización; todo es recíprocamente interdependiente y se interpenetran permanentemente, de manera que la epistemología del conocimiento cambia hacia lo relacional, dependiente, inclusivo y colaborativo, en el cual el objeto y sujeto dejan de ser independientes e impersonales. En ese sentido, un fenómeno debe ser comprendido sólo en relación con los demás elementos con los que se integra e interactúa ecosistémicamente en su contexto.

### 1.3. Pensamiento complejo, transdisciplinariedad y ecoformación

Una realidad compleja, necesita de un pensamiento complejo. El pensamiento complejo<sup>5</sup>, en oposición al modo de pensar tradicional, que divide el campo del conocimiento en disciplinas atrincheradas y clasificadas, que separa epistemológicamente el sujeto del objeto, a juicio de Morin (2001b: 23) “está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento”.

Por su parte, Morin, Ciurana y Motta (2002: 41) nos dicen que “se puede decir que aquello que es complejo recupera, por una parte, al mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley eterna, de concebir un orden absoluto”.

A *nivel Ontológico*, el pensamiento complejo pone el acento en la relación, las emergencias, las interferencias como fenómenos constitutivos del objeto, en detrimento de la sustancia. No hay más que una red formal de relaciones, hay

---

<sup>5</sup> Pensamiento articulante, relacionante y multidimensional. Del latín *Complexus* lo que está tejido en conjunto.

*realidades*, pero no esencias, no son de una sola sustancia, son compuestas, producidos por los juegos sistémicos, pero dotados de todos modos, de una cierta autonomía.

A nivel *Epistemológico* existe una concepción abierta de la relación sujeto – objeto. Esta concepción nos indica que el objeto debe ser concebido en su eco-sistema, más aún en su mundo abierto (que el conocimiento no puede completar) y en un meta - sistema, una teoría a elaborar en la cual sujeto y objeto serían ambos integrables.

La principal característica como pensamiento complejo es la *pertinencia del conocimiento*, la cual considera: *contexto, globalidad, multidimensionalidad y complejidad*.

*El contexto*: el conocimiento de las informaciones o datos aislados es insuficiente. Hay que situar la información y datos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto, que es su propio contexto, y el texto necesita del contexto donde se enuncia. Bastien (citado en Morin, 2001b) agrega que la contextualización es una condición esencial de la eficacia.

*Lo global* (las relaciones entre el todo y las partes): lo global es más que el contexto: es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera interretroactiva u organizacional. El todo posee propiedades o cualidades que no se encontrarían en las partes si éstas se separasen unas de otras y determinadas cualidades o propiedades de las partes pueden resultar inhibidas por las restricciones surgidas del todo. Hay que reconocer el todo para conocer las partes; igual que cada punto singular de un holograma contiene la totalidad de la información que lo representa, cada célula singular, cada individuo singular, contiene de manera holográfica el todo del cual forma parte y que forma al mismo tiempo parte de él.

*Lo multidimensional*: las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; así, el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo y racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas y religiosas. El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar en ella sus datos: no podemos aislar solamente una parte del todo sino las partes unas de otras; la dimensión económica, por ejemplo, está en interretroacción permanente con las demás dimensiones humanas; es más la economía conlleva en sí, de manera holográfica: necesidades, deseos y pasiones humanas que sobrepasan el mero interés económico.

*Lo Complejo*: el conocimiento pertinente debe afrontar la complejidad. Hay complejidad cuando son inseparables los distintos elementos que constituyen un todo (como el político, el económico, el sociológico, el psicológico, el afectivo o el mitológico) y existe un tejido

interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes o las partes entre sí.

#### Transdisciplinariedad y Ecoformación.-

Desde esta perspectiva compleja e integradora emergen dos conceptos vinculados al paradigma ecosistémico que encarnan y proyectan una nueva mirada sobre la generación de conocimiento y sobre la práctica educativa: *transdisciplinariedad* y *ecoformación*. Conceptos para Torre (2005: 70) que se corresponden con “constelaciones conceptuales, que traen una nueva mirada sobre la realidad, la naturaleza y la sociedad, más relacional y humana. Buscan explicaciones más amplias y profundas, a través, de la psicología evolucionista, la física cuántica, la geociencia, la cosmología, por hablar de campos disciplinares emergentes”.

#### Transdisciplinariedad.

Mis lecturas me han llevado a entender la transdisciplinariedad como una *disposición de acercamiento* al conocimiento y a todo lo que nos rodea físico o sutil *desde una mirada relacional e integrativa*, que no se detiene, ni se atrinchera en ningún campo disciplinar en particular, por el contrario, su disposición de apertura abre y acoge información y fuentes diversas que *posibilita la trascendencia y emergencia de significado virgen*. En este sentido, Motta (2009: 64) define la transdisciplinariedad como “una disposición del espíritu individual o colectivo, de no fijarse y clausurarse en una estructura determinada de la organización de los conocimientos y las disciplinas que, sin renegar de la transitoria eficacia productiva de las estructuras y campos de saberes vigentes las atraviesa para explorar (inventiva y creativamente) una nueva posible rearticulación de aquellas, en función de los desafíos que la necesidad y la inquietud de una vida humana, imponen a un sujeto en permanente búsqueda de la cultura, la verdad y la sabiduría”.

Para lograr esta *disposición de acercamiento transdisciplinar*, es necesario flexibilizar las estructuras mentales para poder integrar y dialogar desde la multidimensionalidad y desde la multiperspectividad que el pensamiento complejo constitutivo de la

transdisciplinariedad permite. Como dice Moraes (2007: 10) un pensamiento complejo como parte sustancial de la transdisciplinariedad “liga y religa constantemente, el hombre a las cosas, a la naturaleza y a la cultura; que liga y religa el sujeto al objeto del conocimiento, el educador al educando, así como el aprendizaje de las nuevas experiencias imaginativas y afectivas”.

La Transdisciplinariedad no se identifica con teorías, paradigmas o modelos, sino más bien es una *actitud*, una manera de mirar cuanto nos rodea y sucede en el cosmos, sea tangible o intangible, de orden material o inmaterial, pero siempre relacional.

Por su parte, el documento *Declaración de Barcelona: Transdisciplinariedad y Educación* (Torre y Sanz, 2008: 32), define transdisciplinariedad como una “mirada diferente de la realidad y sus niveles, fruto de la percepción y la conciencia”. Una mirada que contribuye con reflexiones interesantes, en cuanto se interesa por ir más allá de la relación superficial que aportan los datos que se evidencian en la esfera explicada del fenómeno, situación que impulsa e incentiva, a juicio de Moraes (2007:11) a:

contextualizar el conocimiento y a problematizar siempre que sea necesario.

trascender la lógica binaria A y no – A y, a percibir una lógica ternaria, capaz de rescatar y unificar lo que era contradictorio, revelándonos su complementariedad.

transgredir y a romper las fronteras disciplinares, reconociéndolas como barreras, sino como nuevos territorios que serán explotados, como espacios de trueque, de intercambios, de enriquecimiento mutuo, que permiten nuevas miradas al conocimiento.

religar con nuestro proyecto de vida, con nuestras historias de la vida, poniéndola al servicio del conocimiento, en busca de una construcción que de sentido.

rescatar nuestra conciencia ecológica y relacional, que la articula con la lógica del tercero incluido, cuya dinámica trae consigo un sistema de percepción y de valores que lleva a la religazón de los saberes

percibir la complementariedad de la unidad y la diferencia, de la contradicción, de la incompletud de los procesos.

comprender las relaciones de interdependencia e interconexión con la esfera implicada del mismo fenómeno.

colaborar con la configuración de una estructura compleja y ecosistémica de esa realidad.

trascender la subjetividad objetiva del sujeto que conoce, a partir de la complejidad constitutiva de los procesos y fenómenos de la vida.

A partir de estos conceptos contenidos en el documento se configuran los principales campos de proyección transdisciplinar y ecoformadora y que acuerdo al *Decálogo sobre Transdisciplinariedad y Ecoformación*, (Torre; Moraes, Tejada et al. 2008: 39) se concretan en:

Supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la mirada transdisciplinar.

Proyección tecnocientífica: El campo de la religación de saberes.

Proyección ecosistémica y medio ambiental. Relación ecológica sustentable.

Proyección social: Consecuencias de una ciudadanía planetaria.

Convivencia y desarrollo humano sostenible: visión axiológica y de valores humanos.

Proyección en las políticas laborales y sociales: Satisfacción de necesidades humanas.

Proyección en el ámbito de la salud y la calidad de vida: en búsqueda de la felicidad.

Proyección en las reformas educativas: formar ciudadanos en la sociedad del conocimiento.

Proyección en la educación: responder a una formación integradora, sostenible y feliz.

Proyección en las organizaciones y en el estado de bienestar: Autoorganización y dimensión ética y social.

### 1.3.1. Fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

Los fundamentos transdisciplinares propuestos por Moraes (2007: 10) se desprenden de los enfoques teóricos apoyados en la física, la filosofía, la biología y en el pensamiento complejo de Edgard Morin, los cuales configuran una estructura paradigmática compleja y ecosistémica de la realidad.

*Dimensión Ontológica:* comprende el mundo a partir de una visión más integral e integradora, al mismo tiempo, dinámica y compleja.

*Dimensión Epistemológica:* la transdisciplinariedad es un principio epistemológico de reorganización del saber, que auxilia el pensamiento, que facilita nueva comprensión de la realidad, promoviendo el rompimiento de barreras y el traspaso de fronteras al reconocer las posibilidades de un trabajo en las interfaces, al facilitar la migración de conceptos de un campo del conocimiento a otro. La transdisciplinariedad exige nuevas miradas sobre el objeto del conocimiento.

*Dimensión Metodológica:* considera enfoques unificadores, dinámicos, amplios y más profundos, fundamentados en el rigor, en la apertura y en la tolerancia. Resalta las interacciones del todo con las partes.

A estas tres dimensiones Torre (2011) añade un cuarto supuesto, el *didáctico*, que nos conecta con el proceso formativo en cuanto, nos brinda principios, criterios y orientaciones para la acción educadora.

### 1.3.2. Ejes y campos transdisciplinarios:

Ejes.

a) *Un enfoque ecosistémico y holístico* en el que todo lo que existe o pueda existir está relacionado en planos de conciencia superior.

Para aproximarnos a la comprensión a la que hace referencia este eje transdisciplinario, es necesario ofrecer alguna forma de interpretación de lo que se entiende por *conciencia superior*. En este sentido, se dan a conocer algunos acercamientos que nos ofrecen Versyp (2006), Wilber (2006) y Phoenix (2006) desde la física cuántica, la psicología transpersonal y la cosmología, respectivamente.

Los tres autores coinciden en que la conciencia es *una unidad, un Todo sin demarcaciones, sin fronteras*. La demarcación, dice Wilber, “es una separación ilusoria, que no existe y al no existir en la conciencia, la realidad se hace indivisible”. En este punto de

indivisibilidad interviene la propiedad de conectividad la cual permite que holográficamente estemos conectados a cada aspecto de la materia, de la conciencia misma, de los universos visibles y no visibles. Todo se transforma en un holomovimiento indivisible que desde la base física de la conciencia, nos dice Versyp, que la conciencia se podría definir como un “estado cuántico <sup>6</sup>altamente coherente”.

Estas ideas nos ayudan a comprender ese sentido ecosistémico y holístico al que hace referencia este eje y a la necesidad de restaurar la naturaleza, que es en realidad, indivisa, siendo por un lado, fragmentada por la visión lógica racional del hombre empírico, y por las restricciones y limitaciones de nuestro sistema perceptivo convencional que nos inducen erróneamente a creer que estamos separados. No sólo nos percibimos como separados del resto de los seres humanos, sino que además nos vemos como una forma separada y distinta de todas las formas de vida sintientes, señala Phoenix.

Esta coherencia suprema interconecta todo e impide la indivisibilidad entre individuo, sociedad, naturaleza y entre las multidimensionalidades internas del propio ser humano. Así, todo lo que existe está relacionado e interconectado con un todo mayor, la conciencia superior.

b) *Los diferentes niveles de realidad* no son irreductibles sino complementarios. La realidad físico- natural, la bioantroposocial, la cognitivo-emocional y el propio campo de experiencia vital, no son realidades independientes, sino que se complementan e interactúan entre sí. La explicación del eje anterior ofrece los elementos para la comprensión de éste eje.

La ciencia en su intento por entender la realidad y encontrar explicación a sus fenómenos comienza a conectar e interactuar con otras dimensiones nunca antes consideradas por las ciencias exactas, como son las dimensiones místico y espiritual. Wilber (2005: 45) ya señala que “los hechos mismos de la ciencia, desde la física a la

---

<sup>6</sup> Estado cuántico se refiere al nivel de realidad por debajo de las partículas subatómicas y se corresponde con una realidad distinta del macromundo que observamos.

fisiología sólo parecían tener sentido si se asume cierto tipo de fundamento implícito<sup>7</sup>, unificador, o trascendental por debajo de los datos explícitos”.

c) *La lógica dialéctica del tercer incluido* de Lupasco, Nicolescu, D, Ambrosio, representa una ruptura de la lógica aristotélica y aporta una nueva mirada acordes con los avances de la física cuántica. De las infinitas posibilidades de ocurrencia de un fenómeno, pueden darse algunas de ellas en forma simultánea. Lo que una vez estuvo unido, puede estarlo de nuevo.

### **Campos Transdisciplinarios.**

Los principales campos conceptuales transdisciplinarios, que establece el Decálogo sobre Transdisciplinariedad y Ecoformación (2008: 41) están referidos a:

*El campo científico, epistemológico y metodológico* de construcción del conocimiento con sus tres niveles de realidad, la teoría de la complejidad y el tercer incluido de la lógica no aristotélica. Esos niveles de realidad, variable en la terminología según los autores pueden concretarse en el plano de lo sensible, material propio del macrocosmos.

*El campo de acción ecologizada*, que se manifiesta en la formación integral del ser humano a través de su relación con el mundo (ecoformación), consigo mismo (auto-formación) y con la conciencia del propio ser (onto-formación) que tiene lugar tanto en el ámbito formal como no formal. El entorno, el ambiente, es el escenario propicio para esta formación integradora porque pone al descubierto los vínculos entre la persona, la sociedad, la naturaleza y el cosmos.

*El campo de actitud transdisciplinar* o de vida que busca la comprensión y complementariedad de cuanto ocurre en la vida y en el

---

<sup>7</sup> El fundamento implícito al que alude Wilber, corresponde a la esfera implicada -término acuñado por el físico Bohm-, entendida como “la manifestación de la realidad en despliegue a partir de una inteligencia y un potencial organizativo que no son inmediatamente visibles, para nosotros”. Sin embargo, cabe señalar que esta idea de unificación y trascendencia, no es nueva, original, ni creativa adjudicable a la nueva ciencia ni al pensamiento emergente, ya que hacia el año 200 A.C. ya existía en el pensamiento védico de la India esta idea de conexión, unificación y totalidad.

universo. Intenta comprender la complejidad de las relaciones entre los sujetos (alteridad), de los sujetos consigo mismos en búsqueda de sentido y finalidad (autotética) y de los sujetos con los objetos que los rodean (actitud planetaria). La actitud transdisciplinar busca la transformación del ser humano en su totalidad al relacionarse con los otros y con “lo otro”. Toma como punto de referencia los valores humanos, el desarrollo de la conciencia, la creatividad, la defensa del medio ambiente, la solidaridad y el desarrollo sostenible, la convivencia de culturas, razas y creencias distintas en armonía. Una actitud transdisciplinar está abierta a lo nuevo no confundiendo las diferentes manifestaciones de la realidad con “lo real”. Maguire (2004: 6) declara:

“La sempiterna búsqueda por parte del hombre de los medios para transformar su mente, su cuerpo y su espíritu, para liberarse de las cadenas de ser mortal y para curar los males de la condición humana. Este deseo atávico tuvo su origen en los primeros balbuceos de la conciencia del hombre y se extendió por todo el planeta, desde los polos helados y a través de las montañas, las praderas y los desiertos hasta las selvas ecuatoriales. Es tan propio de las sencillas sociedades tribales como de las civilizaciones muy sofisticadas, tanto antiguas como modernas”.

#### Ecoformación.

“Nosotros los seres humanos, vivimos en el presente:  
el futuro y el pasado son modos de estar en el presente”

(H.Maturana)

La ecoformación, que se deriva en esencia del concepto original “ecología” acuñado en 1866 por el biólogo alemán Ernst Kaeckel (1834-1919), es un concepto que posteriormente se abrió y extendió más allá de los seres vivos, siendo ahora un concepto representativo del paradigma ecosistémico. Un concepto capaz de configurar valores, conductas y comportamientos necesarios para un modo de vida sostenible, entendido “sostenible”, en la línea de Boff (2002: 111) como “la sociedad o planeta que produce lo suficiente para sí y para los seres de los ecosistemas en los que está; que toma de la naturaleza sólo lo que ésta puede reponer; que muestra un sentido de solidaridad generacional al preservar para las sociedades futuras los recursos naturales que van a necesitar”.

En ese sentido, la ecoformación se entiende como la relación e interacción y el diálogo que todos los seres (vivos y no vivos) guardan entre sí y con todo lo demás que existe, y no se delimita, como señala Mallart (2007: 154) “a un tipo especial de educación, parcial o unifocal que todo lo ve bajo el prisma de la conservación del entorno, sino que coincide con la educación global y de una actitud ante la vida y ante la Tierra imprescindible”. Actitud imprescindible, considerando que estamos dando cuenta del descuido consciente e irresponsable del deterioro del planeta y de nosotros mismos. Para Boff (2002: 02) la causa destructiva es “la aparición del fenómeno del descuido, la indiferencia y el abandono conducen a la pérdida de la conexión con el Todo. Por ello, surge la necesidad de una nueva filosofía que se presenta como holística, ecológica y espiritual”.

El concepto ecoformativo se plantea como visión de cuidado, proactiva de recomposición de la tríade, por medio de propuestas e intenciones sostenibles, colaborativas y solidarias. Boff (2002: 26) nos muestra la tendencia que impone el pensamiento ecoformativo:

“Se siente la urgencia de un nuevos ethos civilizacional que nos permita dar un salto cualitativo hacia formas más cooperativas de convivencia, de una renovada veneración por el Misterio que acompaña y que sostiene el proceso evolutivo. Por todas partes se formula el deseo de una nueva alianza de paz perenne con las demás especies y con la Tierra. Ese nuevo contrato social descansa en la participación respetuosa del mayor número posible de personas, en la valoración de la diferencia, en la aceptación de las complementariedades y en la convergencia construida a partir de la diversidad de culturas, de modos de proucción, de tradiciones y de sentidos de vida”.

En este contexto de contrato social del que habla Boff, me voy a permitir incluir los principios de la **CARTA DE LA TIERRA**, ya que en esencia resume lo que es una visión ecoformativa de la conexión permanente y sostenible con la vida.

## **L a C a r t a d e l a T i e r r a .**

### **P R I N C I P I O S**

#### **I. RESPETO Y CUIDADO DE LA COMUNIDAD DE LA VIDA**

1. Respetar la Tierra y la vida en toda su diversidad.
  - a. Reconocer que todos los seres son interdependientes y que toda forma de vida independientemente de su utilidad, tiene valor para los seres humanos.
  - b. Afirmar la fe en la dignidad inherente a todos los seres humanos y en el potencial intelectual, artístico, ético y espiritual de la humanidad.
2. Cuidar la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor.
  - a. Aceptar que el derecho a poseer, administrar y utilizar los recursos naturales conduce hacia el deber de prevenir daños ambientales y proteger los derechos de las personas.
  - b. Afirmar, que a mayor libertad, conocimiento y poder, se presenta una correspondiente responsabilidad por promover el bien común.
3. Construir sociedades democráticas que sean justas, participativas, sostenibles y pacíficas.
  - a. Asegurar que las comunidades, a todo nivel, garanticen los derechos humanos y las libertades fundamentales y brinden a todos la oportunidad de desarrollar su pleno potencial.
  - b. Promover la justicia social y económica, posibilitando que todos alcancen un modo de vida seguro y digno, pero ecológicamente responsable.
4. Asegurar que los frutos y la belleza de la Tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras.
  - a. Reconocer que la libertad de acción de cada generación se encuentra condicionada por las necesidades de las generaciones futuras.
  - b. Transmitir a las futuras generaciones valores, tradiciones e instituciones, que apoyen la prosperidad a largo plazo, de las comunidades humanas y ecológicas de la Tierra.

Para poder realizar estos cuatro compromisos generales, es necesario:

## I I. INTEGRIDAD ECOLÓGICA

5. Proteger y restaurar la integridad de los sistemas ecológicos de la Tierra, con especial preocupación por la diversidad biológica y los procesos naturales que sustentan la vida.
  - a. Adoptar, a todo nivel, planes de desarrollo sostenible y regulaciones que permitan incluir la conservación y la rehabilitación ambientales, como parte integral de todas las iniciativas de desarrollo.
  - b. Establecer y salvaguardar reservas viables para la naturaleza y la biosfera, incluyendo tierras silvestres y áreas marinas, de modo que tiendan a proteger los sistemas de soporte a la vida de la Tierra, para mantener la biodiversidad y preservar nuestra herencia natural.

- c. Promover la recuperación de especies y ecosistemas en peligro.
- d. Controlar y erradicar los organismos exógenos o genéticamente modificados, que sean dañinos para las especies autóctonas y el medio ambiente; y además, prevenir la introducción de tales organismos dañinos.
- e. Manejar el uso de recursos renovables como el agua, la tierra, los productos forestales y la vida marina, de manera que no se excedan las posibilidades de regeneración y se proteja la salud de los ecosistemas.
- f. Manejar la extracción y el uso de los recursos no renovables, tales como minerales y combustibles fósiles, de forma que se minimice su agotamiento y no se causen serios daños ambientales.

6. Evitar dañar como el mejor método de protección ambiental y cuando el conocimiento sea limitado, proceder con precaución.

a. Tomar medidas para evitar la posibilidad de daños ambientales graves o irreversibles, aun cuando el conocimiento científico sea incompleto o inconcluso.

b. Imponer las pruebas respectivas y hacer que las partes responsables asuman las consecuencias de reparar el daño ambiental, principalmente para quienes argumenten que una actividad propuesta no causará ningún daño significativo.

c. Asegurar que la toma de decisiones contemple las consecuencias acumulativas, a largo término, indirectas, de larga distancia y globales de las actividades humanas.

d. Prevenir la contaminación de cualquier parte del medio ambiente y no permitir la acumulación de sustancias radioactivas, tóxicas u otras sustancias peligrosas.

e. Evitar actividades militares que dañen el medio ambiente.

7. Adoptar patrones de producción, consumo y reproducción que salvaguarden las capacidades regenerativas de la Tierra, los derechos humanos y el bienestar comunitario.

a. Reducir, reutilizar y reciclar los materiales usados en los sistemas de producción y consumo y asegurar que los desechos residuales puedan ser asimilados por los sistemas ecológicos.

b. Actuar con moderación y eficiencia al utilizar energía y tratar de depender cada vez más de los recursos de energía renovables, tales como la solar y eólica.

c. Promover el desarrollo, la adopción y la transferencia equitativa de tecnologías ambientalmente sanas.

d. Internalizar los costos ambientales y sociales totales de bienes y servicios en su precio de venta y posibilitar que los consumidores puedan identificar productos que cumplan con las más altas normas sociales y ambientales.

e. Asegurar el acceso universal al cuidado de la salud que fomente la salud reproductiva y la reproducción responsable.

f. Adoptar formas de vida que pongan énfasis en la calidad de vida y en la suficiencia material en un mundo finito.

8. Impulsar el estudio de la sostenibilidad ecológica y promover el intercambio abierto y la extensa aplicación del conocimiento adquirido.

a. Apoyar la cooperación internacional científica y técnica sobre sostenibilidad, con especial atención a las necesidades de las naciones en desarrollo.

b. Reconocer y preservar el conocimiento tradicional y la sabiduría espiritual en todas las culturas que contribuyen a la protección ambiental y al bienestar humano.

c. Asegurar que la información de vital importancia para la salud humana y la protección ambiental, incluyendo la información genética, esté disponible en el dominio público.

### III. JUSTICIA SOCIAL Y ECONÓMICA

9. Erradicar la pobreza como un imperativo ético, social y ambiental.

a. Garantizar el derecho al agua potable, al aire limpio, a la seguridad alimenticia, a la tierra no contaminada, a una vivienda y a un saneamiento seguro, asignando los recursos nacionales e internacionales requeridos.

b. Habilitar a todos los seres humanos con la educación y con los recursos requeridos para que alcancen un modo de vida sostenible y proveer la seguridad social y las redes de apoyo requeridos para quienes no puedan mantenerse por sí mismos.

c. Reconocer a los ignorados, proteger a los vulnerables, servir a aquellos que sufren y posibilitar el desarrollo de sus capacidades y perseguir sus aspiraciones.

10. Asegurar que las actividades e instituciones económicas, a todo nivel, promuevan el desarrollo humano de forma equitativa y sostenible.

a. Promover la distribución equitativa de la riqueza dentro de las naciones y entre ellas.

b. Intensificar los recursos intelectuales, financieros, técnicos y sociales de las naciones en desarrollo y liberarlas de onerosas deudas internacionales.

c. Asegurar que todo comercio apoye el uso sostenible de los recursos, la protección ambiental y las normas laborales progresivas.

d. Involucrar e informar a las corporaciones multinacionales y a los organismos financieros internacionales para que actúen transparentemente por el bien público y exigirles responsabilidad por las consecuencias de sus actividades.

11. Afirmar la igualdad y equidad de género como prerequisites para el desarrollo sostenible y asegurar el acceso universal a la educación, el cuidado de la salud y la oportunidad económica.

a. Asegurar los derechos humanos de las mujeres y las niñas y terminar con toda la violencia contra ellas.

- b. Promover la participación activa de las mujeres en todos los aspectos de la vida económica, política, cívica, social y cultural, como socias plenas e iguales en la toma de decisiones, como líderes y como beneficiarias.
- c. Fortalecer las familias y garantizar la seguridad y la crianza amorosa de todos sus miembros.

12. Defender el derecho de todos, sin discriminación, a un entorno natural y social que apoye la dignidad humana, la salud física y el bienestar espiritual, con especial atención a los derechos de los pueblos indígenas y las minorías.

a. Eliminar la discriminación en todas sus formas, tales como aquellas basadas en la raza, el color, el género, la orientación sexual, la religión, el idioma y el origen nacional, étnico o social.

b. Afirmar el derecho de los pueblos indígenas a su espiritualidad, conocimientos, tierras y recursos y a sus prácticas vinculadas a un modo de vida sostenible.

c. Honrar y apoyar a los jóvenes de nuestras comunidades, habilitándolos para que ejerzan su papel esencial en la creación de sociedades sostenibles.

d. Proteger y restaurar lugares de importancia que tengan un significado cultural y espiritual.

#### IV. DEMOCRACIA, NO VIOLENCIA Y PAZ

13. Fortalecer las instituciones democráticas en todos los niveles y brindar transparencia y rendimiento de cuentas en la gobernabilidad, participación inclusiva en la toma de decisiones y acceso a la justicia.

a. Sostener el derecho de todos a recibir información clara y oportuna sobre asuntos ambientales, al igual que sobre todos los planes y actividades de desarrollo que los pueda afectar o en los que tengan interés.

b. Apoyar la sociedad civil local, regional y global y promover la participación significativa de todos los individuos y organizaciones interesados en la toma de decisiones.

c. Proteger los derechos a la libertad de opinión, expresión, reunión pacífica, asociación y disensión.

d. Instituir el acceso efectivo y eficiente de procedimientos administrativos y judiciales independientes, incluyendo las soluciones y compensaciones por daños ambientales y por la amenaza de tales daños.

e. Eliminar la corrupción en todas las instituciones públicas y privadas.

f. Fortalecer las comunidades locales, habilitándolas para que puedan cuidar sus propios ambientes y asignar la responsabilidad ambiental en aquellos niveles de gobierno en donde puedan llevarse a cabo de manera más efectiva.

14. Integrar en la educación formal y en el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios para un modo de vida sostenible.

a. Brindar a todos, especialmente a los niños y los jóvenes, oportunidades educativas que les capaciten para contribuir activamente al desarrollo sostenible.

b. Promover la contribución de las artes y de las humanidades, al igual que de las ciencias, para la educación sobre la sostenibilidad.

c. Intensificar el papel de los medios masivos de comunicación en la toma de conciencia sobre los retos ecológicos y sociales.

d. Reconocer la importancia de la educación moral y espiritual para una vida sostenible.

15. Tratar a todos los seres vivos con respeto y consideración

a. Prevenir la crueldad contra los animales que se mantengan en las sociedades humanas y protegerlos del sufrimiento.

b. Proteger a los animales salvajes de métodos de caza, trampa y pesca, que les causen un sufrimiento extremo, prolongado o evitable.

c. Evitar o eliminar, hasta donde sea posible, la toma o destrucción de especies por simple diversión, negligencia o desconocimiento.

16. Promover una cultura de tolerancia, no violencia y paz.

a. Alentar y apoyar la comprensión mutua, la solidaridad y la cooperación entre todos los pueblos tanto dentro como entre las naciones.

b. Implementar estrategias amplias y comprensivas para prevenir los conflictos violentos y utilizar la colaboración en la resolución de problemas para gestionar y resolver conflictos ambientales y otras disputas.

c. Desmilitarizar los sistemas nacionales de seguridad al nivel de una postura de defensa no provocativa y emplear los recursos militares para fines pacíficos, incluyendo la restauración ecológica.

d. Eliminar las armas nucleares, biológicas y tóxicas y otras armas de destrucción masiva.

e. Asegurar que el uso del espacio orbital y exterior apoye y se comprometa con la protección ambiental y la paz.

f. Reconocer que la paz es la integridad creada por relaciones correctas con uno mismo, otras personas, otras culturas, otras formas de vida, la Tierra y con el todo más grande, del cual somos parte.

Las grandes directrices o campos de acción ecológicas que evidencia esta carta se resumen en cuatro principios básicos:

Respeto y cuidado de la comunidad de la vida.

Integridad ecológica.

Justicia social y económica.

Democracia, no violencia y paz.

El aproximarse a la satisfacción de estas grandes directrices, lo que vamos a ir logrando es recomponer la deseada Tríade desde un punto de vista esencialmente ecoformativo.

Mallart (2007: 34), da cuenta, que fue en la 32ª Conferencia General de la UNESCO del año 2003, que la *Carta a la Tierra*, se reconoce que *como guía ética para el desarrollo sostenible*. Esto hecho tiene mucha relevancia, si consideramos, que hasta su aprobación, se han estado desarrollando en distintas geografías, foros internacionales que promueven la concienciación sobre sostenibilidad.

Hitos importantes:

1972- Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano, realizada en Estocolmo.

1977- En la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, realizada en Tblissi (Georgia), se aprueba una Declaración en la que se proponen cinco grandes objetivos: Conciencia, Conocimiento, Actitudes, Habilidades, Participación e Implicación.

1992- Conferencia de la ONU, sobre Medio Ambiente y Desarrollo, en Río de Janeiro. Se denominó esta conferencia *La Cumbre de la Tierra*. Entre otros puntos, se presenta la *Carta a la Tierra*, pero no logra su aprobación.

1993- Nace la guía para el Análisis del Ciclo de Vida (ACV), promovido por la Society of Environmental Toxicology and Chemistry (SETAC).

1997- Se firma el Protocolo de Kioto sobre el cambio climático, en donde diversos países se comprometen a reducir sus emisiones contaminantes.

2002- En Johansburgo, se celebra *La Cumbre de la Tierra*.

2007- Se presenta el primer Informe del Panel Intergubernamental de Cambio Climático, organizado por la ONU sobre el cambio climático y el calentamiento global, donde se demuestra científicamente la relación de los gases de efecto invernadero producidos por la actividad humana con un cierto calentamiento de la tierra y se hacen previsiones sobre su evolución y posibles consecuencia en el futuro del planeta.

2005-2014- Las naciones Unidas, instituye una *Década de la Educación para un Futuro Sostenible*, designando a la UNESCO como órgano responsable de su promoción.

Lloveras (2007: 67), en consideración a todos estos hitos pro-cambio a mundo sostenible, señala que “todas estas manifestaciones a favor del medio ambiente, han roto la tendencia secular de la civilización y especialmente a raíz de la revolución industrial que ha proporcionado numerosos productos para el uso humano y en el que deficientes diseños o sus excesos- el llamado consumismo-, han provocado numerosos y crecientes problemas al medio ambiente”.

Ecoformación campo conceptual de la transdisciplinariedad.

Dentro de la transdisciplinariedad, la ecoformación denominada campo de acción ecologizado, es definida por el Decálogo sobre transdisciplinariedad y ecoformación (Torre; Tejada; Pujol et al, 2008: 40):

“Una manera sintética, integradora y sostenible de entender la acción formativa, siempre en relación con el sujeto, la sociedad y la naturaleza...La ecoformación como la mirada transdisciplinar nos plantea una visión dinámica, interactiva, ecosistémica de la educación, contemplando al educando como parte de un todo social y natural ”.

En su visión de totalidad holística, de interdependencia de todo con todo, la ecoformación propone:

Ir más allá del individualismo, del cognitivismo y utilitarismo del conocimiento.

Partir del respeto a la naturaleza.

Toma en consideración a los otros (alteridad).

Trasciende la realidad presente en un horizonte más amplio (sostenible).

Fomentar la cooperación y entornos colaborativos frente a la competitividad.

En este punto, Maturana (1999: 34) señala que “la conducta social está fundada en la cooperación, no en la competencia. La competencia es constitutivamente antisocial, porque fenómeno consiste en la negación del otro. No existe la sana competencia, porque la negación del otro implica la negación de sí mismo al pretender que se valida lo que se niega”.

Crear escenarios de intercambio y diálogo, propiciar ambientes agradables de trabajo y estrategias dinámicas, flexibles, retadoras.

Mallart (2008: 40) asigna las siguientes características ecoformativas:

Vínculos interactivos con el entorno natural y social, personal y transpersonal.

Desarrollo humano, desde y para la vida en todos sus ámbitos y manifestaciones de manera sostenible. La sostenibilidad es un rasgo sustantivo de la ecoformación y de los conceptos relativos a “eco”, como ecopedagogía, ecodiseño, ecoevaluación, ecosistemas.

Carácter sistémico y relacional que nos permite entender la formación como redes relacionales, y campos de aprendizaje.

Carácter flexible e integrador de los aprendizajes, tanto por su origen multisensorial e interdisciplinar, como por su poder polinizador.

Primacía de principios y valores medioambientales que toman a la Tierra como un ser vivo donde convergen a los elementos de la naturaleza. Tanto vivos como inertes.

Propuestas y características de la ecoformación potencian hacia la promoción de un pensamiento ecologizante que permita al ser humano volver a ser sostenible para el planeta con el que convive. Las posibilidades son escasas si no se trasciende la

percepción mutilante. En este sentido, Morin (2001c: 20) advierte que “el debilitamiento de una percepción global conduce al debilitamiento del sentido de responsabilidad, ya que cada uno tiende a no ser responsable más que de sus tareas especializadas, así como el debilitamiento de la solidaridad, porque ya nadie percibe su lazo orgánico con la ciudad y sus conciudadanos”.

#### 1.4. Implicaciones pedagógicas del pensamiento ecosistémico

##### 1.4.1. Implicaciones pedagógicas

Las implicaciones pedagógicas del pensamiento ecosistémico, según Moraes (2005: 54):

1.- No existe, a partir de las teorías de Maturana y Valera, una equivalencia automática entre enseñanza y aprendizaje, como anteriormente se suponía. Son dos procesos distintos que envuelven protagonistas diferentes como agentes de esos procesos. Esto indica que, a pesar de existir el acoplamiento estructural entre sujeto y medio, no siempre una buena enseñanza produce un aprendizaje equivalente, indicándonos que no existe una correspondencia directa entre una buena docencia y un buen resultado discente.

2.- Se deben generar experiencias de aprendizaje a partir de intereses y propuestas de los alumnos. El alumno debe ser el centro del proceso educativo y en función de él las cosas deben ser planeadas, pero sabiendo de antemano que lo imprevisto e inesperado ocurre y que nuevas emergencias acontecen. Esto presupone actitudes de apertura, diálogos nutritivos, co-responsabilidad, construcciones colectivas y cooperación en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan.

3.- Para una mejor comprensión de las relaciones pedagógicas, es importante ajustar las teorías constructivas del conocimiento con las nuevas teorías biológicas que envuelven la autoorganización de lo vivo para que podamos comprender mejor la génesis de los procesos de construcción del conocimiento. Es preciso vivenciar el conocimiento, transformarlo en nuestras estructuras mentales, reconstruirlo física o mentalmente a partir de lo que ocurre en nuestra corporeidad.

4.- Toda propuesta pedagógica debería reflejar que es el educando el verdadero artífice de su formación.

### 1.4.2. Implicaciones curriculares.

1.- Bajo la mirada ecosistémica es recomendable la búsqueda de nuevas formas de mediación didáctica entre la acción docente y el aprendizaje del alumno. Por lo tanto, se recomienda el desarrollo de estrategias didácticas que privilegien diferentes tipos de lenguaje, que estimulen desafíos, vivencias, curiosidades, promuevan iniciativas, en fin, estrategias que colaboren para el desarrollo de la autonomía, de la creatividad y capacidad de crítica. Serán bien acogidas las estrategias flexibles e interactivas, pero sin descuidar los contenidos y los resultados.

2.- Corresponsabilidad, cooperación y solidaridad pasan a ser actitudes básicas que necesitan ser cultivadas en los ambientes educativos, en todos los niveles y etapas procesales. De ahí, la necesidad de dar mayor énfasis en las estrategias de cooperación en el proceso de aprendizaje, en las colaboraciones mutuas y en la valoración de propuestas colectivas, además de un mayor cuidado con las cuestiones éticas.

3.- Las estrategias deben ayudar a pensar de la manera más compleja de forma integradora, global y articulada.

4.- Presupone direcciones y métodos didácticos diversificados, basados en el diagnóstico de necesidades, con variedad de estrategias, técnicas y metodologías para el alcance de los objetivos anhelados.

5.- Incentivar metodologías que faciliten y promuevan cambios intersubjetivos, procesos de reflexión y tomas de conciencia a partir de procesos reflexivos y autoorganizadores.

6.- Estrategias que fomenten la creatividad, la autonomía y la capacidad de crítica, la tematización de lo cotidiano, la vivencia de valores y el individuo como investigador.

7.- Dar más énfasis a las formas más organizadas de expresión y representación del aprendizaje en términos de secuencias e interacciones, bien como las visiones de diferentes aspectos de un problema.

8.- Valorar también aquellas estrategias que presentan mayor atención a los aspectos emocionales, a las relaciones colaborativas, al aprendizaje integrado, multisensorial.

#### 1.4.3. Implicaciones respecto al ambiente.

1.- Como educadores precisamos tener mayor conciencia de la importancia de los momentos, de las experiencias y circunstancias creadas, del clima que se presenta y saber que, por más que nos preocupemos en crear circunstancias semejantes, nunca se repiten. Esto porque aprendizaje y conocimiento poseen una inscripción corporal que es siempre específica, compleja, apoyada en la interacción sensorial que activa pensamientos, sentimientos y emociones que circulan en el campo energético y vibratorio creado por las propias circunstancias.

2.- Aprender no es únicamente una operación mental sino que comporta toda una activación de pensamientos, raciocinios que tiene por base las emociones y sentimientos vividos en determinadas circunstancias.

#### 1.4.4. Implicaciones respecto a la evaluación.

1.- La evaluación ya no es más un apéndice, ni un anexo al final del proceso, sino que presenta un acentuado énfasis formador en el proceso educativo. Esto indica que debe proporcionar informaciones relevantes para la formación del alumno y no sólo informaciones sobre el alumno en momentos determinados por el profesor.

2.- Bajo la mirada autopoietica, la propia evaluación es también inductora de procesos que impliquen cambios de conducta al ofrecer informaciones relevantes de lo que ocurre con el alumno en su proceso de autoevaluación. El alumno, al autoevaluarse, estará simultáneamente en proceso de autoformación, de autoorganización, dirigiendo su propio proceso de formación, de desarrollo y de aprendizaje. Y así, la evaluación es también un instrumento para el desarrollo de la autoestima y para la conquista de autonomía, siendo esta una de las características fundamentales de los procesos autopoieticos. Esto nos lleva a hablar de evaluación formadora y no sólo de evaluación formativa. La evaluación formadora al partir del propio sujeto que aprende tiene asegurada su eficacia, por cuanto surge del propio sujeto; mientras que la evaluación formativa, proveniente desde afuera, se queda en mera potencialidad.

3.- Es también una evaluación con carácter de proceso, continua en el tiempo, que valora cada etapa intermedia, que reconoce y valora las situaciones imprevistas y los objetivos no planeados como elementos importantes para el suceso de todo el conjunto, y para la realización de los ajustes necesarios para su mejora. Es una evaluación capaz de atender las diversidades de intereses, de situaciones y de metodologías.

Cierro el presente capítulo con unas palabras del filósofo y pianista clásico, Erwin Lazlo (1990:30)

“Haced vuestras apuestas, señoras y caballeros.

Estáis apostando vuestras vidas

y el destino de nuestra especie

en este planeta pequeño,

pero precioso en la infinita extensión del espacio cósmico”.

---



---

## 2. EL ENFOQUE EDUCATIVO FRAGMENTADOR DE LA VIDA.

---

“La visión mutilante y unidimensional se paga cruelmente en los fenómenos humanos:  
la mutilación corta la carne, derrama la sangre, disemina el sufrimiento”  
(E.Morin)

Las palabras que recogo de Morin, son altamente representativas del modelo educativo dominante o *enfoque fragmentador del conocimiento* - alimentado desde el siglo XVII, resultado de la cosmovisión que han configurado los presupuestos filosóficos del paradigma positivista- que ha destruido en el humano su percepción global, relacional y sistémica de su *sí mismo* en relación y dependencia recíproca y directa con los demás y con la naturaleza. Esto ha significado la formación de un humano amnésico que ha olvidado que es parte integrante de la *danza cósmica* – bella expresión de Csikszentmihalyi-, ó, *una hebra más de la trama de la vida*<sup>8</sup>, como señala Capra.

Este enfoque educativo fragmentador ha inducido y condicionado hacia un tipo de organización de pensamiento mutilante que percibe la realidad de modo parcelado que dificulta la relación e integración global de las partes parceladas e inconexas entre sí. Este tipo de organización mental, dificulta, frena y/ o bloquea la capacidad que tiene el humano de transitar fluidamente a través de los diferentes campos de experiencia o niveles de realidad<sup>9</sup>; que lo constituyen como ser humano.

En palabras de Boulder (1969, citado en Wilber 2006: 4) que “mutilan y distorsionan seriamente la enorme vastedad del ser y del conocimiento humanos”, manteniendo al humano atornillado sólo a la realidad o experiencia física, como único nivel de realidad aceptado por el paradigma positivista, “negando la validez de otro tipo de

---

<sup>8</sup> Capra, (2009: 54), utiliza el término *trama de la vida*, para comunicar su percepción del entretelado y de la interdependencia de todos los fenómenos.

<sup>9</sup> El tema de los *niveles de realidad* se desarrolla en el capítulo 1 del presente trabajo.

conocimientos y rechazando la importancia de otro tipo de verdades” (Wilber, 2006: 36). Otro tipo de verdades que se encuentran en esas otras realidades y que colaborarían en desarrollar nuevas tomas de conciencia, a favor, de un cambio positivo en el modo de ser humano, ayudando a revertir el daño que le ha hecho al planeta y así mismo.

## 2.1. Fragmentación de la tríada: naturaleza – hombre - sociedad

“Esto sabemos.  
Todo está conectado  
como la sangre  
que une a una familia...  
Lo que le acaece a la Tierra,  
acaece a los hijos e hijas de la Tierra.  
El hombre no tejió la trama de la vida;  
Es una mera hebra de la misma”  
(Ted Perry. Inspirado en el Jefe Seattle).

La comunicación y cocreación equilibrada, armónica y congruente que siempre debió existir en esta simbiosis autopoiética- naturaleza, hombre y sociedad- se ha roto y es urgente recomponerla. Moraes y Torre (2008: 7) “observan evidencias en el deterioro de los valores humanos y medioambientales, y la pérdida de conexión entre los seres” y, que a juicio de Yus (2001: 17) son “síntomas de la decadencia e inoperancia de nuestra actual visión del mundo, que ha dejado a un lado nuestras necesidades de trascendencia y nuestra espiritualidad, nuestro sentido de compasión hacia nosotros mismos, a los demás y a la naturaleza planetaria”.

Hemos llegado a una forma de vivir y de relacionarnos que no colabora con nuestro bienestar emocional, espiritual, social y ambiental. Una de las vías para recomponer y reconectarnos, es el cambio perceptivo asociado a una nueva organización del pensamiento, que va a tener que desconstruir para inaugurar un nuevo diálogo, una nueva subjetividad, que conduzcan hacia nuevos comportamientos relacionales en la reconstrucción de mundo. Betto (1999: 25) propone “el cuestionamiento de todos los esquemas, de todas las ideologías, de todas las ciencias, de todo aquello que pretende ser una explicación suficiente de lo real”

Para Morin (2001b) todos estos problemas son causa del error perceptivo que deriva de la inteligencia ciega, que no logra conectar ni relacionar con el mapa global y que conduce al debilitamiento o ausencia de responsabilidad con los otros y con lo otro. El error perceptivo no permite al ser humano reconocer su esencia multidimensional integral; esa ignorancia, mutila su potencial sistémico de carácter constructivo sostenible con la tríade.

Esta falla perceptiva unida a la ignorancia lo ha alejado de la convivencia armónica con la tríade, y en su defecto ha generado patrones de comportamiento no ecológicos (natural, social) que han puesto al planeta en peligro de supervivencia.

Es necesario por tanto insistir en la idea que la naturaleza agoniza y junto a ella la raza humana. Lipton (2010: 253) al respecto señala:

“La evolución de nuestra biósfera se ha visto suspendida por cinco extinciones en masa, incluyendo la que mató a los dinosaurios. Cada oleada de extinción estuvo a punto de erradicar toda forma de vida en el planeta. Algunos investigadores creen...que estamos inmersos en la sexta extinción en masa. A diferencia de las demás que estuvieron causadas, por fuerzas galácticas como los cometas, la extinción actual está causada por una fuerza mucho más cercana: los seres humanos...El mundo moderno ha cambiado sus aspiraciones espirituales por una lucha por las posesiones materiales. El que tenga más juguetes gana”.

Mi sueño de verano. Barcelona, 2010:

La madre tierra, manifestándose a través de sus hijos aire, mar y tierra, nos avisa que al planeta le quedan un par de años de existencia en el universo, luego se extinguirá para siempre. También agrega, que es posible revertir esta situación. Sólo se debe reflexionar en la complejidad de la amenaza y optar sólo por un aspecto que considere fundamental para salir airoso de la amenaza de extinción. A partir de este sueño de verano me sumo a los que creen en la modificación del modo de ser humano como base para el cambio.

En esta línea de recuperación de la vida, es imprescindible que las nuevas generaciones construyan civilizaciones y culturas con conciencia de guardianes,

dando término a la civilización depredadora que ha destruido entornos ecológicos y ecosistemas que ya nunca más podrán ser recuperados. Boff (1999: 15) señala:

“La persona humana, a fortiori, es más que unos sistemas de comprensión o unas formas de convivencia social. Surge como un misterio que se que entrega bajo las formas más ambiguas. Por un lado puede acceder cargado de ternura, de voluntad y de comunicación, en el deseo de acoger y ser acogido. Por otro puede también revelarse como algo siniestro y aterrador por su capacidad de destruir, excluir y comportarse como un lobo para su semejante”.

Ha sido el modo, la actitud que el ser humano ha tenido hacia su hogar planetario el que ha sobrepasado los límites de su propia resistencia rompiendo la trama energética que sostenía el equilibrio. Laszlo (1990: 43) filósofo húngaro, ya daba cuenta que “estábamos llegando al fin de una época, absoleta, al fin de un sistema complejo sobretensionado, empujado más allá de su umbral de estabilidad, que está viviendo peligrosamente”.

Esta crisis planetaria sobretensionada disminuirá en la medida que el humano despierte de su irresponsable letargo somnoliento; despierte con su campo mórfico re-informado que le permita expandir su conciencia y ligarla al hilo conectivo con la tríade. Esta evolución, deberá reflejarse en su modo de ser y estar en el mundo.

Su defensa al equilibrio de la tríade será postulado clave y estará por sobre las presiones e intereses políticos y económicos. Esta visión global y reconstructiva de la tríade, nunca ha sido tan necesaria como ahora. En este sentido, Lipton (2010 : 252), dice que “cuando la ciencia le dio la espalda al espíritu, su objetivo cambió de forma drástica. En lugar de intentar comprender el orden natural para que los humanos pudiéramos vivir en armonía con él, la ciencia moderna se puso como meta controlar y dominar la naturaleza”.

La necesidad de modificación se ha hecho escuchar por distintas organizaciones mundiales que depositan su esperanza en la educación- como plataforma de cambio- La UNESCO, señala:

“En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría... hacia actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la

violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados”.

La demanda de la UNESCO, en términos de sociedades no violentas y de seres humanos movidos por el amor hacia la humanidad, me lleva a Hipócrates, médico griego del siglo V a.c, que señalaba la existencia de un flujo y una respiración comunes y que todas las cosas se relacionan por simpatía. Siento intuitivamente que esa *simpatía relacional*, se asocia con el amor, con esa intensa energía que posibilita el reencuentro amoroso. Boff y Maturana, teólogo y biólogo respectivamente, transforman mi intuición en conocimiento, al señalar ambos, que el amor como emoción es la base constructiva para la renovación de una nueva forma de ser y estar en el mundo. Para Boff (1999: 15) “el órgano de la captación de ese misterio es el corazón y lo que Pascal llamó espíritu de fineza. Es una actitud de simpatía total, una capacidad básica de sentir a los demás en su situación concreta (corazón). Por el espíritu de fineza nos descubrimos como vulnerables. Somos afectados por los otros y podemos afectarlos despojándonos del cálculo, del interés y de la voluntad de poder”.

Una nueva forma de ser en el cual *el amor es el quantum, la esencia de todo*. Sólo cuando podamos conectar con él, vivenciarlo conscientemente será posible la renovación y evolución de la especie humana. Por su parte Maturana ( 1999: 46) nos dice:

“Entramos en interacciones recurrentes espontáneas con otros seres, humanos o no, sólo y exclusivamente porque es agradable, porque nos gusta, porque nos movemos entre la simpatía que abre un pequeño espacio de existencia al otro, y el amor más extremo en que abre un espacio de existencia en todas las dimensiones de la convivencia. El amor no es consecuencia de lo social, sino al revés. Si no hay amor, si no nos movemos en el amor en nuestros encuentros con otros, no hay fenómeno social y la opción es la indiferencia que permite cualquier mecanismo de negación del otro, desde la competencia al odio ”.

### 2.1.1. Fragmentación del currículum.

La educación fragmentadora de la que hablamos, consecuente con la visión de mundo que aún no logra superar el modelo positivista, ha promovido un modelo educativo en el cual el currículum formativo se representa por un enfoque de asignaturas descontextualizadas e inconexas que no tienen relación con la vida del estudiante ni con la vida en general. Estos elementos de *descontextualización e inconexión*, tanto de saberes como de disciplinas, son obstáculos para el desarrollo de un pensamiento perceptivo global y relacional que ponen freno al desarrollo de lo que llama Morin conocimiento pertinente. Situación que a vista de este autor (2001a: 12) se debe a que “se representan a través de contenidos parcelados, aislados e inconexos entre sí, que dificultan la organización de un conocimiento pertinente<sup>10</sup>, que permita aprehender los objetos dentro de su contexto y complejidad, necesario para promover un tipo de pensamiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales, superando conocimiento fragmentado según las disciplinas, que a menudo impide realizar el vínculo entre las partes y las totalidades”.

El currículum, ha sido la plataforma principal desde donde el modelo educativo dominante ha impreso su sello paradigmático. Ha construido coordenadas, marcos categoriales y referenciales de conocimiento que moldean hacia el desarrollo de una forma particular de organización del pensamiento en y hacia el entendimiento de esa realidad. Esa forma de construcción será la que configure en gran medida los supuestos filosóficos del discente y a partir de ellos comprenderá de una forma u otra la realidad.

Para Lipman (1997: 47), es en la escuela donde se encuentra el poder de cambio y transformación, ya que ahí “la escuela, en mayor grado que otra institución social, es entonces el campo de batalla, la industria de la sociedad del futuro, y virtualmente cada grupo o segmento social aspira a controlar en función de sus propios fines”.

---

<sup>10</sup> Véase, Morin. 2001. “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, pág.43-53.

El poder del currículum como reflejo paradigmático es tan poderoso, que condiciona al discente hacia una cosmovisión particular. Siendo su comportamiento, su modo de ser y estar en el mundo su mayor evidencia, hacia “una manera de ser humano en esa sociedad a la que pertenece”, nos dice Maturana (2008: 80). En la misma línea, Ibáñez (2001:19) apunta que “el discurso sobre la realidad no es un discurso sobre el ser, es un discurso sobre un determinado modo de ser y es ese modo de existencia el que se denomina realidad”.

Maturana (2008: 80), al igual que Lipman, también apuesta por la educación como motor de cambio:

“La educación tiene que ver con el tipo de mundo que queremos vivir... si pertenecemos a sociedades que validan con la conducta cotidiana de sus miembros el respeto a los mayores, la honestidad consigo mismo, la seriedad en la acción y la veracidad en el lenguaje, ése será el modo de ser humanos y el de nuestros hijos. Por el contrario, si pertenecemos a una sociedad cuyos miembros validan con su conducta cotidiana la hipocresía, el abuso, la mentira y el autoengaño, ése será nuestro modo de ser humanos y el de nuestros hijos”.

En consonancia con la visión integrada y relacional del conocimiento, es evidente la insuficiencia del enfoque educativo actual. El reto de la educación, es promover el cambio, modificando el modo de organizar y procesar la información, teniendo en cuenta las características asociadas al *conocimiento pertinente* e insistir que el factor principal de este bloqueo perceptivo relacional ha sido el paradigma dominante, que ha configurado el cómo organizamos nuestro pensamiento, y desde el cual se han derivado e impregnado modelos educativos, enfoques curriculares, prácticas docentes, sistemas administrativos de ese sello disyuntivo que no permite, consecuencia de sus propias deficiencias, la posibilidad de desarrollar en el estudiante, de acuerdo a Maturana y Varela (2004: 24) “la comprensión del carácter sistémico de los fenómenos”, bloqueando la capacidad natural de percibir global y comprensivamente. En ese sentido, uno de los retos de la enseñanza es promover la reflexión sistémica. Morin (2001b: 14) señala que:

**“Debemos reconsiderar la organización del conocimiento; para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir una manera de**

**reunir lo que hasta ahora ha estado separado”, es una oportunidad para superar la visión del método científico clásico que rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido y unidimensionaliza lo multidimensional.”** Morin (2001c: 15). Destruye desde el núcleo la posibilidad de comprensión y de reflexión.

Muchos son los autores que reconocen y han denunciado la fragmentación de saberes, su descontextualización que sumado a la velocidad del cambio en nuestra época (no el cambio en sí mismo, ya que este es parte inherente a la dinámica de la vida), está acelerando el absoletismo de sistemas, estructuras, funciones, roles, pero que insisten en sobrevivir, frente a una nueva visión científica de la realidad sistemáticamente inestable y dinámica. Freitag (2004: 16) lo plantea de como sigue:

“Poblaciones, sistemas sociales, políticos y económicos, ideologías, ciencias y técnicas, culturas e identidades, todo ha participado de una aceleración del “cambio”, cuantitativo, cualitativo, cuyos efectos constituyen nuestra presente realidad, convertida entera y sistemáticamente en inestable y dinámica”.

Marcelo (2001: 19), denuncia una escuela absoleta, que no va acorde a las demandas que precisa una nueva concepción de escuela, en la cual “comprender lo que se aprende y aprender a aprender configuran dos demandas imprescindibles”. Me agrada más fusionar la idea de Marcelo, en una sola demanda, en un *aprender a aprender reflexiva y comprensivamente*, y es en este tópico, donde a mi parecer, se encuentra la semilla del cambio. El discente al aprender a aprender reflexiva y comprensivamente, tendrá la oportunidad de indagar hacia la esencia de las cosas y liberarse de significados equivocados, y será capaz de reconocer modelos mentales asociados a paradigmas obsoletos, erróneos, modificándose hacia nuevas formas de interacción e interpretación de la realidad.

Cardús, (citado en Zabala y Arnau 2007: 61), señala que para el logro eficiente y real de un aprender a aprender en el estudiante, es prerequisite que el docente en el proceso de enseñanza trascienda al estudiante de las tradiciones del conocimiento, de manera tal, que el estudiante pueda enfrentar y sentirse libre de condicionamientos dogmáticos, a mi entender abriendo camino a un estado de conciencia liberadora en el alumno. Cardús, señala que “una sociedad que cambia tan rápidamente como la nuestra, difícilmente puede querer nada que nos pueda atar al pasado. De manera que efectivamente, si queremos educar individuos dóciles para el cambio acelerado, nada

mejor que ahorrarles la memoria y que no sepan nada que los ate a ninguna tradición de conocimiento.”

Prigogine, por otro lado, afirma que una visión científica del mundo, cualquiera sea su contenido, es por definición cerrada, portadora de certezas, privilegiando las respuestas frente a los problemas que la han suscitado, y Morin (2001b: 28) de alguna manera, también sugiere asepsia paradigmática al acusar a los paradigmas como los causantes de la ceguera de la complejidad, cuando dice que “cuyos principios ocultos son los que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello, advirtiéndolo que es necesario, ante todo, tomar conciencia de la naturaleza y de las consecuencias de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real”.

Promoviendo Morin lo que él llama el *desarrollo de una inteligencia ciega*<sup>11</sup>, resultante del viejo paradigma de disyunción-reducción-abstracción cuyo conjunto constituye el paradigma de simplificación, agrega Morin (2001b: 51):

**“Esta inteligencia parcelada, rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido y unidimensionaliza lo multidimensional. Destruye desde el núcleo la posibilidad de comprensión y de reflexión; reduce toda opción de realizar un juicio correctivo o de tener una visión a largo plazo. Incapaz de considerar el contexto y la complejidad planetaria, la inteligencia ciega se vuelve inconsciente e irresponsable”.**

Cardús, Prigogine, Morin, invitan a prácticas educativas con asepsia ideológica, paradigmática, cuestión que no comparto, en cuanto todas nuestras acciones, todo

---

<sup>11</sup> Inteligencia ciega que promueve un pensamiento simplificante incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple (*unitas multiplex*), que, o unifica abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad. La inteligencia ciega destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos los objetos de sus ambientes. No puede concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada. Las realidades claves son desintegradas. Pasan entre los hiatos que separan las disciplinas. Morin, E. (2001b: 30).

nuestro ser se cubre como piel al cuerpo, consciente e inconscientemente, de un sistema de creencias, que se constituyen en nuestro paradigma, plataforma desde donde vemos e interpretamos nuestro mundo y lo hacemos proyectivo hacia los demás. No puedo estar de acuerdo en ese punto. Estoy más cercana a Freire (2007: 74), cuya postura es antagónica a la asepsia paradigmática; para él es importante hablar desde un posicionamiento, pero sin imposición:

”Respetarlos significa por un lado, darles testimonio de mi elección, defendiéndola; por el otro, mostrarles otras posibilidades de opción mientras les enseño, no importa qué...mi deber ético, en cuanto uno de los sujetos de una práctica imposiblemente neutra –la educativa-, es expresar mi respeto por las diferencias de ideas y de posiciones antagónicas a las mías, que combato con seriedad y pasión”.

Lo que sí entiendo, es que para dejar de presenciar un modelo de escolarización que no da tregua e insiste en sobrevivir, a través, de la transmisión enciclopédica de los conocimientos indiscutibles, de validez absoluta y universal dentro del contexto de una nueva dinámica, que es compleja, reflexiva, creativa, de infinitas interrelaciones, integraciones conexiones, es necesario, prácticas didácticas reflexivas, críticas y creativas que vayan en la línea y en consonancia con la nueva visión de mundo.

Nuevas prácticas didácticas para nuevos escenarios formativos. Prácticas docentes complejas que promuevan las estructuras mentales de tipo crítico, reflexivo, creativo, integrativo; prácticas significativas que conecten con la vida personal y futuro profesional del discente. Es en ese sentido que el docente debe proveer de escenarios formativos contextualizados y experienciales, que ofrezcan perspectivas relacionales y críticas, variados abordajes y vías de solución; escenarios formativos en los que el aprendizaje de contenidos deje de ser el centro de los objetivos y pasen a ser considerado como recurso docente promotor del potencial metacognitivo del discente. Al respecto, Lipman (1997: 210), señala:

“Hemos de aclarar que el contenido es indispensable para la producción de buenos juicios. Así, si queremos que los/las estudiantes desarrollen la capacidad del juicio histórico, también le hemos de exponer la historia; si pretendemos desarrollarles el juicio literario, deberemos entonces mostrarles la literatura, y si nuestra intención es que aprendan a formular juicios ecológicos, pues tendremos que ofrecerles a su vez temas de ecología. Pero es precisamente aquí, en la forma de enseñar- desde el modo crítico de intervención en el aula-, donde se apreciará la diferencia. Si todo lo que pretendemos es

que los estudiantes aprendan historia, literatura o ecología entonces obtendremos pocos resultados en la mejora del juicio. Pero si pensamos que les hemos de enseñar críticamente la historia, de modo que, puedan desarrollar su capacidad de juicio histórico en vez de inculcarles nociones de patriotismo, es entonces cuando el contenido asume la función adecuada junto al método, sin prioridades”.

Freinet, se sorprendería al ver que muchas de las prácticas docentes, características y comportamientos de la realidad educativa de su tiempo, de principio del siglo pasado (transmisora, memorística, enciclopédica, fragmentada, descontextualizada), se mantienen casi imperturbables en nuestro siglo XXI. Freinet (1984: 13) ya se lamentaba en su época, al decir: “en este clima agotador tenía que actuar, como un payaso sin talento, intentando retener por un instante, artificialmente, la atención fugitiva de mis alumnos”; éste sentimiento de Freinet, trae a mi memoria un poema de Nicanor Parra- físico y matemático chileno- que representa la indiferencia y desencanto del alumno.

A continuación un extracto de su poema “*Los Profesores*” (Chile. 1971) muy representativo de la *ola*<sup>12</sup> *industrial*, por su carácter educativo instruccionalista, memorístico y enciclopédico.

## LOS PROFESORES

“Los profesores nos volvieron locos

---

<sup>12</sup> En el capítulo 3, se hace referencia a las olas didácticas.

a preguntas que no venían al caso  
¿cómo se suman números complejos?  
¿hay o no hay arañas en la luna?  
¿cómo murió la familia del zar?  
¿es posible cantar con la boca cerrada?  
¿quién le pintó bigotes a la Gioconda?  
¿cómo se llaman los habitantes de Jerusalén?  
¿hay o no hay oxígeno en el aire?  
¿cuántos son los apóstoles de Cristo?  
¿cuál es el significado de la palabra consuetud?  
¿cuáles fueron las palabras que dijo Cristo en la cruz?

...no tenían para qué molestarse  
en molestarnos de esa manera  
salvo por razones inconfesables:  
a qué tanta manía pedagógica  
¡tanta crueldad en el vacío más negro!

La verdad de las cosas  
es que nosotros nos sentábamos en la diferencia  
quién iba a molestarse con esas preguntas  
en el mejor de los casos apenas nos hacían temblar  
únicamente un mal de la cabeza.

...las preguntas de nuestros profesores  
pasaban gloriosamente por nuestras orejas  
como agua por espalda de pato  
sin perturbar la calma del universo:

---

¿teoría electromagnética de la luz?

¿en qué se distingue el trovador del juglar?

¿es correcto decir se venden huevos?

¿sabe lo que es un pozo artesiano?

Hubiera preferido que me tragara la tierra

a contestar esas preguntas descabelladas.

Y mientras tanto la Primera Guerra Mundial

Y mientras tanto la Segunda Guerra Mundial

La adolescencia al fondo del patio

La juventud debajo de la mesa

La madurez que no se conoció

La vejez

con sus alas de insecto”

---

Que lejanas al llamado que hace Alves (1996: 23) de nunca olvidar nuestro rol esencial como educador al decir que “vosotros sois pastores de la alegría, y que vuestra responsabilidad primera está definida por un rostro que os hace una petición: por favor, ayúdeme a ser feliz”.

Que profunda tristeza me brota al leer este poema de Parra, me hace regresar a tiempos ya idos, a esos de mi niñez, de mi adolescencia y de mi vida universitaria, y seguramente ustedes al igual que yo, también formaron parte de esas filas de millones de niños, adolescentes, y jóvenes que sufrieron -que de verdad se sufre mucho-, del sinsentido de tanto contenido que los profesores nos exigían aprender; contenidos descontextualizados, inconexos, lejanos a nuestras vivencias, para luego en palabras de Moncada (1985: 24) “regurgitarlos en los exámenes”; y eso no era todo, además de obligarnos a participar de su clase que a pocos de verdad interesaba y, de manera

¡entusiasta!... incómodamente sentados por lo demás, hora tras hora, hora tras hora...!qué malos recuerdos aquellos!

Cabe señalar además, que el poema de Parra, representa muy bien, la idea de mutilación del conocimiento comprensivo, consecuencia por un lado, de un currículo dominante parcelado, fragmentado, descontextualizado e inconexo de información y significados, y por otro lado, prácticas docentes que no promueven la comprensión relacional y significativa del aprendizaje. Al respecto, Yus (1997: 75) señala que “la influencia de lo holístico y la necesidad de formar ciudadanos generalistas ilustrados que sepan enfrentarse a problemas complejos y globales, nos lleva a poner en crisis la tendencia de los sistemas educativos a perpetuar planes de estudio basados en la vieja visión cartesiana de la ciencia, atomizando el saber, compartimentando la cultura y fomentando la especialización temprana”.

Bien, dejando que los recuerdos se aquieten, me encuentro con Antiseri (1972), el cual confirma mi sentir, al señalar, que este alejamiento atomizado de las asignaturas, de la sociedad y de la vida, es donde surge uno de los motivos principales de la indiferencia y del disgusto profundo que muchos adolescentes alimentan contra la escuela.

Son estas algunas de las razones que nos desafían a contemplar y desarrollar una educación holística-transversal-transdisciplinar, que se abra a todas las dimensiones de la vida personal y social de manera relacional, contextual e implicativa. Una forma holística que se presenta como oportunidad de abrirnos a la nueva visión de mundo, colocarla al servicio de la educación, campo estratégico de construcción social, plataforma propicia para comenzar a conducir el proceso formativo hacia nuevas lógicas y nuevos sentires que permitan aproximarse a la formación de un ciudadano con pensamiento complejo y global, consciente de sus derechos y deberes que le demanda el actual escenario planetario, y ante el cual poder intervenir y transformar responsablemente en y hacia la mejora sostenible del mismo.

Zabala (1999: 65), afín a esta idea plantea que “construir un pensamiento para la complejidad es uno de los retos fundamentales de la educación y eso implica dotar al alumno de una visión holística de la realidad”.

Para cerrar este episodio triste y lamentable- pero no menos verdadero- que se derivó de la reflexión del poema de Parra, comparto con el lector, la succulenta *Dieta Educativa*, que proponen “Satur, Antonieta, Claudia, Gloria, José y Miguel” en Torre, (2003: 175) para recomponer el deseo educativo y reencantarnos con la sabrosura de enseñar.

## **Dieta educativa**

### **Preparación:**

Primero, haga mucho caldo de *afecto*, con cinco tazas de *paciencia*.

Disuelva la realidad con *imaginación*, batiendo hasta que quede una crema muy suave, sin grumos de *sequedad*, como una fluida *sonrisa*.

Aparte, pique finamente una rama de originalidad, ponga la *fantasía* mayor que encuentre, pelada de *temores*, en la olla, picada en formas *variadas*. Cuide que no se le pegue al fondo de la *realidad* o se deshaga.

Añada una pizca de *información*, marca Mihaly, pero agregue a su gusto información de otras fuentes que tenga a mano o de su propia experiencia...o le pide prestada una tacita a su vecina.

Remueva constantemente, mientras agrega una cucharada de *dinamismo*, para provocar su *atención* y otra de chile de *humor*, si a los comensales les gusta la sopa picante.

Mientras está cocinando, añada dos dientes de *alegría* u *optimismo*, unas alitas de *libertad*, una cabeza de *ingenio*, tallos de *inventiva* bien frescos y otros aditivos a gusto.

Para acompañar, haga una salsa con  $\frac{3}{4}$  partes de *tolerancia*, dos chorros de *seguimiento*, *solidaridad* disuelta en *imparcialidad*.

Finalmente la presentamos en el plato con tanta *amabilidad*, *ilusión* y *agrado* que la haga apetecible y digestiva como la *sonrisa*.

Con esta receta tenderemos una sopa *consistente*, *nutritiva*, *revitalizante*, que garantiza la creatividad.

¡Maestros, tomad esta sopa y veréis el crecimiento!

### **Recomendación:**

Antes de comer, lavarse las manos de prejuicios, convencionalismos y falsas apariencias. Eche al cubo de la basura las broncas de la calle y séquese con la toalla de la naturalidad, la franqueza y la justicia.

## 2.2. Ecología de saberes

“No hay aventura más prometedora que la del espíritu  
ni empeño más noble que el de recuperar la propia identidad”

(R. Calle)

Frente a esta fragmentación de contenidos y evitación de conocimiento proveniente de otras fuentes y realidades no consideradas científicas, emerge el concepto *ecología de saberes*, el cual, como señala, Moraes (2008), abre el diálogo entre saber científico y humanístico que la universidad produce con saberes populares, tradicionales, tanto locales como de otras culturas no occidentales presentes en la sociedad. Es un diálogo amoroso, a partir del cual se establece el respeto hacia el otro; respeto y reconocimiento de cosmovisiones, culturas y conocimientos que nutren nuestras realidades subjetivas y que nos constituyen como seres humanos únicos e irrepetibles, que nos hacen ser y estar en el mundo de una manera particularmente verdadera, significativa y diversa. Para Moraes (2007: 7) esta comprensión es también “condición para la creación de un mundo mejor; más humano, justo, solidario y fraterno, un mundo donde todos nosotros podamos ser un poco más felices en nuestra humanidad”. En este mismo sentido, Gutiérrez y Prado (2004: 21) señalan que “frente a la lógica racionalista que niega lo sagrado y la subjetividad y en nombre del desarrollo y del progreso saquea la naturaleza y mata la vida, el paradigma emergente se caracteriza por una lógica relacional y auto-organizacional que lleva al ser humano a redescubrir el lugar que le corresponde dentro del conjunto armonioso del universo”.

Esta ecología intrínsecamente relacional y contextual fluye con el pensamiento ecologizante, capaz de situar todo pensamiento, acontecimiento, información y conocimiento, en relación, de inseparabilidad con el medio, con el contexto socioeconómico, político e cultural, en tanto, reconoce que *todo objeto aislado carece de sentido*. Sentido que sólo emerge desde la imbricación relacional amorosa de sus complejidades internas como individuo y externas como ser social, que se hace

proyectiva y manifiesta en la relación intersubjetiva que establece con los demás en la convivencia. Sin embargo, este pensamiento ecologizante que relaciona, contextualiza y nos ayuda a religar las diferentes dimensiones humanas necesita de un pensamiento complejo. Moraes (2007: 8) lo plantea así:

“Para ecologizar el pensamiento y los saberes es preciso la ruptura con el viejo dogma reduccionista de la explicación de la realidad y del conocimiento, para que se pueda percibir la complejidad de las relaciones existentes entre las partes y el todo, pues los sistemas complejos se entrecruzan, al mismo tiempo en que se auto-eco-organizan y auto-eco-reorganizan en su dinámica operativa, en sus movimientos diacrónicos y sincrónicos”.

En este pensar en complejo, Morin, Ciurana, Motta, (2002: 28) proponen los “principios u operadores cognitivos para pensar en complejo”, los cuales colaboran en preparar a futuras generaciones para un diálogo más sabio, amoroso y solidario con la vida, más fraterno, creativo, pleno de significados que fluyen entre los seres implicados. Un diálogo auténtico que implique la aceptación, insisto, del otro, como legítimo otro y su particular cosmovisión realidad. Para estos autores “educar en pensamiento complejo debe ayudarnos a salir del estado de desarticulación y fragmentación del saber contemporáneo y de un ser social y político, cuyos modos simplificadores han producido un efecto de sobre conocimiento y sufrido por la humanidad presente y pasada”. (2002: 33).

### 2.2.1. Operadores cognitivos del pensamiento complejo.

*Principio sistémico u organizacional (autoorganización):* Permite relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa.

*Principio hologramático:* al igual que un holograma cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto representado, en toda organización compleja no sólo la parte está en el todo sino también el todo está en la parte.

*Principio de retroactividad:* Frente al principio lineal causa – efecto nos situamos en otro nivel: no solo la causa actúa sobre el efecto sino que el efecto retroactúa informacionalmente sobre la causa permitiendo la

autonomía organizacional del sistema.

*Principio de recursividad:* Es aquel cuyos productos son necesarios para la propia producción del proceso. Es una dinámica autoproductiva y autoorganizacional. Es un proceso en que los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores del proceso mismo, y en el que los estados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales. Es un proceso que se produce / reproduce a sí mismo, evidentemente a condición de ser alimentado por una fuente, una reserva o un flujo exterior.

*Principio de autonomía / dependencia:* Este principio introduce la idea de proceso auto – eco – organizacional. Toda organización para mantener su autonomía necesita de la apertura al ecosistema del que se nutre y al que transforma. No hay posibilidad de autonomía sin múltiples dependencias. Nuestra autonomía como individuos no sólo depende de la energía que captamos biológicamente del ecosistema sino de la información cultural.

*Principio dialógico:* Este principio permite pensar en un mismo espacio mental, lógicas que se complementan y se excluyen. Puede ser definido como la asociación compleja de instancias necesarias, conjuntamente necesarias, para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado. Un ejemplo de dialógica en el campo de la física fue aquella que promovió Niels Bohr cuando vio la necesidad de asumir racionalmente la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo: concebir las partículas a la vez como corpúsculos y como ondas. Otro ejemplo es la imposibilidad de pensar la sociedad reduciéndola a los individuos o a la totalidad social, necesitamos pensar en un mismo espacio la dialógica entre individuo y sociedad.

*Principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento:* es preciso devolver el protagonismo a aquel que había sido excluido por un objetivismo epistemológico ciego. El sujeto construye la realidad por medio de los principios antes mencionados; construcción, que por cierto, es siempre incierta, porque el sujeto está dentro de la realidad que trata de conocer.

---

### 3. HACIA EL CAMBIO FORMATIVO DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y TRANSDISCIPLINAR

---

#### 3.1. Olas

Han transcurrido más de cuatro siglos desde la publicación de la Didáctica Magna (1628) por parte del sacerdote checo Jan Amós Komensky (1592 –1670). Durante este tiempo se han sucedido giros ontológicos que han desplazado visiones de mundo, con consecuencias reinterpretativas del concepto didáctico.

Considerando el nombre de las olas que sugiere Torre (2009:26), se ofrece una visión sobre estos desplazamientos ondulatorios del concepto didáctico y su reflejo holográfico de la sociedad a la que se pertenece de acuerdo a los conceptos atractores que le son propios a ese contexto sociocultural.

**a - La ola agrícola,** (desde la aparición de la agricultura hasta el siglo XVII). Se identifica con la *biosfera* como fuente de riqueza y de vida. Una civilización basada en el autoabastecimiento, la recolección, la caza, la pesca y la agricultura. El tipo de educación de este largo período es para los grupos de élite y se caracteriza por ser transmisiva, oral, y se concentra en los monasterios, instituciones religiosas y universidades.

**b - La ola industrial,** abarca desde mediados del siglo XVIII hasta la expansión telemática y se identifica con la *endosfera*. Esta ola desplaza la educación de un grupo privilegiado económicamente (élite) hacia una educación para toda la población de manera obligatoria y gratuita. De la educación en valores y creencias predominante en las culturas antiguas de la primera ola, se pasa a la instrucción, basado en el dominio de destrezas básicas (pensamiento, lenguaje, expresión) y de asimilación. La educación se separa de la vida familiar dando lugar al surgimiento de escuelas y de programas uniformes, en los cuales se imponían las estructuras propias y características de la vida industrial:

Uniformización: Para el mismo fin se utilizaban los mismos procedimientos. Se estableció un sistema de leyes y reglamentos que actuaban por igual hacia todas las personas. Nacieron los estándares, los formularios, los programas de educación, etc.

Sincronización: Se comenzó a utilizar el horario como esquema de organización. Entradas y salidas al trabajo o escuela a una hora determinada, y producción sincronizada con otra producción dependiente de ella.

Masificación: La producción en serie aumenta la capacidad de generar bienes, que se producían a gran escala de manera uniforme. Así, una empresa hacía galletitas para todo un país; mientras un solo diario informaba a millones.

Centralización: se generaron grandes centros urbanos que concentraban toda la producción.

Estas características impregnan el enfoque educativo dominante fiel reflejo paradigmático de la sociedad industrial. Consecuente con esa visión la educación transmite información parcelada, segmentada, a modo de producción en cadena, en serie, en un mismo formato para todos. Las prácticas docentes se desarrollan conforme a programas y ritmos horarios inmodificables, en que todo está rígidamente planificado y controlado. La emoción, la espontaneidad, la incertidumbre no tienen lugar, pero sí las tareas repetitivas, memorísticas y descontextualizadas que bloquean la implicabilidad emocional del estudiante.

En este escenario educativo de acumulación de información no relacional, Capra (2009: 88), nos dice que “la información es presentada como la base del pensamiento, mientras que, en realidad, la mente humana piensa con ideas, no con información...ésta no crea ideas, las ideas crean información. Las ideas son patrones integradores que no derivan de la información, sino de la experiencia”.

Es decir, una ola didáctica ignorante del significado que actualmente adquiere la pertinencia del conocimiento, mutilándolo en su capacidad de religar y ecologizar los saberes dentro de un todo más relacional, global, contextual, complejo y multidimensional.

El academicismo es una nota distintiva de esta ola. Un academicismo que transmite verbalmente conocimientos indiscutibles, de validez absoluta y universal, basada en el autoritarismo del profesor. Como bien señalan Aguirre et al. (1995: 37), un docente

que “se dedica a profesar, es decir, a dejar bien definidas y sintetizadas las verdades que nos ha provisto el conocimiento, aún se insiste en la clásica clase magistral como el medio de enseñanza más utilizado”.

Una manera de educar muy alejada de la concepción didáctica primera que Comenio le había dado, la cual perseguía el disfrute, el arte y el goce de la educación, a través, de un sistema de enseñanza progresivo del que todo el mundo pudiera disfrutar, en que el estudio tenía que ser completamente práctico, completamente grato, de tal manera que hiciera de la escuela una autentica diversión, es decir, un agradable prelude de nuestra vida.

c - La ola de las telecomunicaciones.

En la tercera ola, lo importante es saber donde, como buscar y transferir la información pertinente que se precise según la variedad de contextos. La información y el conocimiento dejan de ser absolutos.

La tercera ola se corresponde con la sociedad postindustrial y se identifica con la *telesfera* o esfera de comunicación virtual, a distancia, sin presencia fija de los interlocutores, también llamada sociedad de la información, sociedad del conocimiento, de la información, de la informática, del ordenador. La educación en esta ola, presta mayor atención a las capacidades y competencias frente a la instrucción como dominio de información. Ahora el dominio de la información se le deja a las máquinas. Lo que interesa en esta ola es la capacidad para gestionar esa información, de utilizarla, de recrearla y resolver problemas.

En esta ola se masifican los encuentros humanos del tipo virtual, sin restricción geográfica, pudiendo formar fuera del aula a muchos estudiantes desde diferentes latitudes, a través, de los entornos virtuales. Sin embargo, el mismo autor advierte que “la sociedad del conocimiento está avanzando hacia una sociedad de la mundialización y de las diferencias, al tiempo que de la uniformidad, de la creatividad, de las desigualdades, del bienestar y de la pobreza, de la suma de la especialización y de la ecología de saberes, de los grandes descubrimientos científicos y del deterioro de la naturaleza y del planeta”, (2009: 27).

En la tercera ola aún se continúa con la lección, como instrumento didáctico heredado de la ola industrial, la cual, señala Torre (2011, se ha limitado a transmitir contenidos culturales enlatados pero desafortunadamente con fecha ya caducada muchas décadas atrás. El autor se pregunta: *¿Qué efectos pueda tener sobre la mente informaciones ya caducadas?* Si no nos arriesgamos a tomar alimentos o medicamentos caducados, *¿por qué no reparamos en un sistema educativo que enlata los conocimientos sin fecha de caducidad?* Y no nos referimos únicamente a los avances en conocimiento, sino en actitudes y valores tan minusvalorados en la enseñanza actual, concluye.

“Ni la industrialización trajo solamente cambios humanos,  
ni la economía global seguridad;  
ni las telecomunicaciones la calidad de vida esperada:  
La clave está en la educación y los valores que con ella estimulemos”  
(S.Torre)

d - La ola de la conciencia, ola cuántica, ola del ser.

En esta ola, señala Torre, se comienzan a romper las estructuras estanco que han venido fundamentando la Pedagogía y Didáctica del siglo XX, para abrirnos a los nuevos horizontes de la ciencia en línea con lo desarrollado en capítulos anteriores. Así, a las disciplinas clásicas que nutrían a la Didáctica de otros tiempos, se ha de incorporar la nueva biología de Lipton y Maturana, la neurociencia de Varela, la filosofía y sociología de la complejidad de Morin, Motta, González, Torre. La ecoformación de Boff, Gutierrez, Mallart, la epistemología pedagógica de Moraes, Laszlo, la traspersonalidad y espiritualidad de Wilber, entre muchos más.

Para Torre, esta ola se identifica con la *noosfera*, esto es, el poder mental de élites creativas para generar proyectos y bienestar. Para P.Teihlard, por su parte, la noosfera la asocia a la etapa evolutiva que tiene que ver con la evolución de la conciencia universal.

La ola cuántica está configurándose hacia dar mayor importancia a la emergencia de una conciencia planetaria sostenible, que se extiende al medio ambiente, a las energías renovables, a la ética, y el compromiso a la distribución de la riqueza y su sostenibilidad, a la solidaridad con los más carentes y necesitados, a la religación y

ecología de saberes. Desde la mirada cuántica todo está conectado y nada sucede porque sí. La realidad se percibe en términos de posibilidades y energía vibracional, como hemos comentado en los capítulos anteriores.

Es una ola que en su vertiente didáctica ecosistémica y transdisciplinar, el núcleo atractor conceptual sobre el cual se resignifica la Didáctica, es ofrecer al estudiante una visión holística de la realidad, el crecimiento personal que permita expandir la conciencia con motivo de volver al encuentro amoroso en la relación individuo, naturaleza y sociedad y contribuir con un futuro más humano y sostenible.

En ese sentido, el proceso didáctico está comenzando a repensarse y a recrearse, pero ahora desde una circularidad positiva que permite desarrollar procesos ecoformativos transdisciplinarios. La educación de esta ola se basaría en la creación de campos y escenarios formativos,

Torre (2009: 32), en consideración a esta nueva mirada plantea una nueva visión y misión pedagógica:

*Visión pedagógica* Deseamos una escuela como un espacio de transformación personal, institucional y social, tanto en lo cultural y científico como en valores humanos, éticos y espirituales. Una escuela que desde planteamientos complejos y transdisciplinarios, busque el crecimiento y transformación de las personas para lograr niveles de evolución hacia una sociedad más armonizada, pacífica, de convivencia y bienestar, basada en el reconocimiento en lugar de la desconfianza, en la cooperación en lugar de la competición, en la creatividad emprendedora e inventiva y no en la reproducción, en la valoración y no sólo en la evaluación como control. Una escuela que potencie lo mejor de cada sujeto para enfrentar las dificultades, encontrar su espacio en la sociedad y ser feliz.

*La misión educativa.* Ayudar a ser para que las personas encuentren pleno sentido a la vida y lo irradien en forma de felicidad. En otras palabras sacar lo mejor de cada educando para lograr bienestar personal, inserción socio laboral y conciencia social, desarrollando competencias valores y convicciones, mediante prácticas curriculares integradoras socioafectivas, reflexivas, creativo-emprendedoras

### 3.2. Proceso didáctico en complejidad y transdisciplinar desde la cuarta ola.

Al hacer referencia desde un abordaje teórico a la complejidad ecosistémica del proceso didáctico, lo que se pretende es atender a la fenomenología del mismo, cuya esencia reflexiva desplaza las tres primeras olas a las que hace referencia Torre (2009) bifurcándose y configurándose como un proceso didáctico en potente herramienta de cambio para la reconstrucción de la tríade y quiebre de las prácticas docentes embebidas del enfoque fragmentador.

El proceso didáctico en su concepción holística integra niveles de realidad que el propio y que configuran la textura compleja de su trama multidimensional. Relaciones integradas en codependencia y afecciones mutuas que se engarzan en y a través de los diferentes niveles de realidad del proceso formativo.

Este pensamiento en complejidad ecosistémica nos ofrece la oportunidad de abrirnos a esta nueva visión de mundo transformando el proceso de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en la plataforma propicia para incidir en la urgente formación integral de nuevos ciudadanos ecoformativos planetarios, responsables y guardianes de la Tríade.

En esta línea de pensamiento resulta interesante y valiente la propuesta que hace Lipton (2010: 39) al señalar que “sólo tienes que dejar a un lado por un momento las creencias arcaicas que te inculcaron las instituciones científicas y los medios de comunicación para considerar la emocionante visión que ofrece la ciencia vanguardista”.

Pero no es fácil. No es fácil cambiar de piel, no es fácil desconstruir, pero el intencionar ya atrae y promueve el cambio. El pensamiento crea tanto la experiencia como la realidad, y en ese sentido ya se avanza. Roustang (2002 citado en Galvani, 2009: 59), propone desconstruirnos, al señalar que “se trata de deshacernos de la manera que hasta entonces hemos percibido y de eso que creemos saber, para que nuestros oídos, nuestros ojos, nuestras manos abandonen sus costumbres y nos permitan aprehender lo real con más agudeza”.

O construir otra subjetividad, dice Motta. En ese sentido hay que deconstruir. Pues bien, la percepción de un proceso didáctico en complejidad correspondiente a la cuarta ola, contiene de manera implícita las características que promueven el conocimiento pertinente y transformador de una nueva realidad.

De esta manera, nos encontramos con la percepción de un proceso didáctico que se plantea conectado, equilibrado, reflexivo- crítico, creativo:

**a) *Proceso didáctico conectado.*** Bajo la complejidad ecosistémica no existe la percepción de un acto didáctico fraccionado, dividido en niveles encapsulados y atrincherados sobre sí mismos y con total autonomía. Por el contrario, todos los elementos implicados se entretajan percibiéndose como un fenómeno que liga y religa entre los niveles de realidad que lo configuran. El proceso didáctico es un fenómeno multidimensional. Sus múltiples interacciones no lineales, generan comprensiones significativas y emergencias sistémicas. Docente, discente, metodologías, estrategias, evaluación, recursos, clima, emergencias, eventos, evidencias, acciones remediales, todo es explicado y comprendido a partir de las propiedades conectivas, relacionales y contextuales, que cobran significados solamente integrados en la dinámica del proceso que lo configura como proceso didáctico. En este contexto conceptual relacional Boff (2000: 180) propone “acostumbrar al humano a esta visión global y holística, es decir en la captación de la totalidad orgánica, una diversa en sus partes, pero siempre articuladas entre sí de la totalidad y constituyendo esa totalidad”.

**b) *Proceso didáctico altamente consciente.*** La toma de conciencia del acto didáctico como unidad compleja conectada dinámicamente ayuda al docente ecosistémico a:

Trascender la descontextualización de la información aislada hacia la contextualización significativa de la información.

Supervisar y guiar el proceso formativo, que la intención formativa fluya de manera coherente, conectiva y fluida, a través, de todos los niveles de realidad que lo configuran otorgándole consistencia interna al proceso. Fernández Pérez, M. (1994: 23) en este sentido, señala:

“Una visión sistémica de todos los elementos, dimensiones y subdimensiones del ciclo didáctico, lo cual es fundamental a la hora de acercarse a una profesión compleja, como la de enseñar (y enseñar educando), pues de lo contrario, al haber percibido árboles sin bosque, se pierden infinidad de relaciones pragmáticas reales entre los componentes dichos, pérdidas que empobrecen el sistema de analizadores (descriptores) de la realidad sobre la que el profesor ha de actuar y, en consecuencia, limita sustancialmente su potencia técnica de intervención sobre ella”.

Detectar problemas particulares y problemáticas globales, que le permitirán intervenir problemas y problemáticas.

Intervenir de manera particular pero con efectos sistémicos.

Reorientar su proceso formativo.

**c) Proceso que acerca al dueto sistémico por excelencia: teoría / práctica.** Ni el formador de formadores, ni el profesor respecto a sus alumnos producirán cambios importantes sino pasan de la información a la reflexión, aplicación e implicación. “La mera información no genera cambios importantes en la persona, pero sí la aplicación y la implicación afectiva”, nos dice Torre (2003: 165). Incorpora entonces, situaciones, momentos, experiencias, actividades que se complementen con la discusión teórica, en donde la fascinación que proporciona en el discente el contacto directo con la experiencia no es trasladable a ningún otro procedimiento.

“Si tratamos de describir el vuelo mediante imágenes estáticas difícilmente llegaremos a captar su funcionamiento, ya que es el movimiento el que lo define”

(S.Torre)

**d) Proceso didáctico reflexivo y crítico.** Kincheloe (2001: 276) nos dice que “el docente es un profesional que utiliza la reflexión como medio para convertir el conocimiento en problemático”. En este sentido, el acto didáctico es problematizador, promotor de habilidades reflexivas y críticas en el aprendizaje discente.

Este acto didáctico en permanente proceso reflexivo sobre la práctica, reconoce:

que es una forma de mantener el equilibrio relativo interno del acto didáctico y en consecuencia, la mejora de la calidad del proceso formativo.

la profesionalidad de la labor docente.

la responsabilidad de guiar el aprendizaje del alumno.

Lipman (1997: 210) acierta en la idea clave que persigue este proceso didáctico reflexivo – crítico. Veamos el siguiente fragmento:

“El pensamiento crítico asume un rol indispensable: protegernos de la coerción o del lavado de cerebro al que nos someten aquellos que nos persiguen para que creamos en cuestiones sobre las que no hemos tenido la posibilidad de reflexionar o investigar por nosotros mismos ...Estoy convencido de que es mucho más efectivo construir este armazón escéptico de pensamiento crítico en el estudiantado que inculcarle una serie de creencias de dudosa activación a largo plazo(...) Es la escolarización, y no la educación, la que insiste en que hemos de someternos a la convencionalidad y a la conformidad en nuestros pensamientos y actuaciones. En cambio, la educación siempre insiste en la razonabilidad y en el buen juicio para que nos mantenga vigilantes y con la mentalidad abierta con respecto a nuestras creencias”.

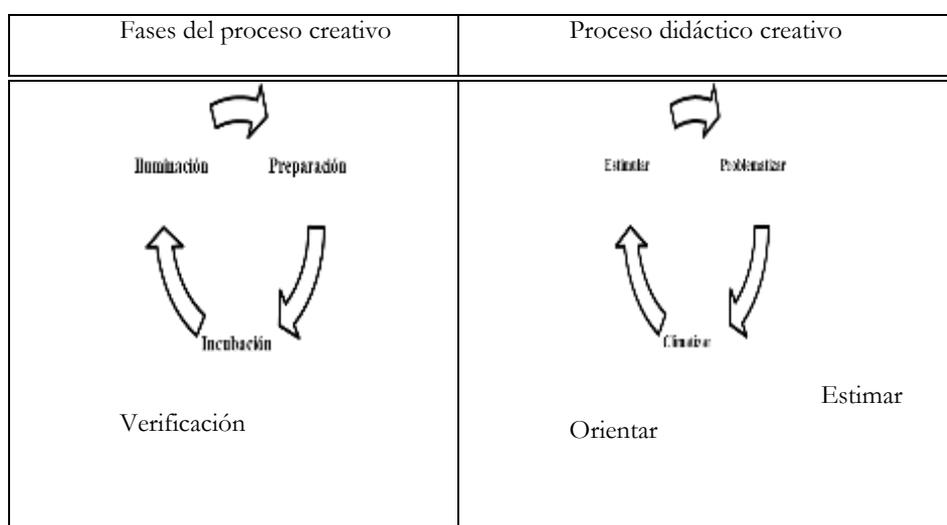
No reflexionar, convierte al acto didáctico en un solo transmisivo estéril, aburrido, triste y aséptico de vida, que no le permite evolucionar en su rol docente, en su práctica, ni sobre los resultados de su acción. No colabora para afirmar o rechazar aquellos puntos de su teoría que no concuerden con la práctica, no colabora en la búsqueda de nuevas interpretaciones, solo colabora en enceguecer y volver miope la mirada. La falta de autocrítica y reflexión docente se ven reflejadas en las diferentes dimensiones del acto didáctico, restándole calidad al proceso formativo y alejándolo de su equilibrio interno relativo.

**a) *Proceso didáctico creativo.*** Enfatiza en promover estímulos creativos y habilidades actitudinales, afectivos, intelectuales en un ambiente de interacción psicosocial de libertad y confianza que ayude al estudiante a manifestarse como un ser completo en su máxima expresión. Un proceso didáctico creativo que plantea preguntas problematizadoras que conlleven conflicto cognitivo al estudiante, y en el proceso de búsqueda o propuesta de soluciones respeta el pensamiento divergente, no enjuicia las ideas, ofrece los espacios y los tiempos para imaginar, para soñar, para vivir, pero nunca para bloquear. Esto a su vez colabora con el logro de mayores

niveles de satisfacción y bienestar personal que se hace proyectivo a lo social, y se transforma en *una riqueza colectiva* para Torre (2003).

Torre (2003: 189), ofrece un interesante paralelismo, en que se puede observar como el proceso formativo quebranta la rutina tradicional hacia un proceso didáctico creativo problematizador figura 1.

Figura 1. Paralelismo entre proceso creativo y proceso didáctico creativo



En este paralelismo se toman como referencia las fases del proceso creativo, trasladándolas al comportamiento didáctico del profesor, de manera tal que el propio proceso didáctico al considerar las fases del proceso creativo está cultivando la creatividad.

*Preparación – Problematización:* es una fase del despertar en el alumno nuevas interrogantes, inquietudes o cuestiones que antes no se planteaba. Es una fase de cuestionamiento y preparación que suele ir seguida de búsqueda. En este sentido. El proceso didáctico podrá ser calificado de creativo si adopta estrategias que lleven al alumno a interrogarse, interesarse e inquietarse por los contenidos. Problematizar comporta despertar la curiosidad intelectual (cognición), motivar (actitud) y buscar alternativas (ejecución).

*Incubar- Climatizar:* aquella situación fase en la que el alumno busca satisfacer sus inquietudes buscando información y respuesta a sus preguntas. Equivale a la fase creativa de incubación en la que el sujeto se distancia o despreocupa aparentemente, pero en el fondo está posibilitando asociaciones más ricas y lejanas.

El principal papel del profesor en esta fase no es informar, sino crear un clima de comunicación y confianza que favorezca la búsqueda y la consulta espontánea.

*Iluminar- Estimular:* se corresponde con la fase de iluminación o combustión. El profesor creativo trata de estimular, de fomentar la expresión de ideas nuevas u originales en vez de reprimirlas. En este momento no es conveniente utilizar el juicio crítico, pues frenaría la ideación espontánea.

*Verificar- Estimar:* comporta aprecio, valoración y evaluación de las realizaciones, y se corresponde con la verificación del proceso creativo. La estimación abre espacio al reconocimiento de los aspectos positivos, a la evaluación formativa y no sólo a los errores, como es habitual. La estima implica cierto grado de apoyo, de acercamiento afectivo al sujeto.

*Orientar:* De la valoración de los resultados se derivan la necesidad de corregir y reorientar al alumno así como a la propia metodología, o por el contrario la de animar y reforzar las actuaciones precedentes. Es el momento de la reflexión para volcarla nuevamente sobre la interrogación.

*Creatividad en su dimensión social transformadora*, en cuánto capacidad para captar la realidad de manera singular y transformarla, generando y expresando nuevas ideas, valores y significados. Menchen (2007 citado en Torre 2008: 9).

Creatividad como valor y meta a alcanzar.

Primera meta, en términos de *aprendizajes relevantes*, los cuales considera las significaciones previas del discente (entorno cultural, experiencial y académico del discente) y las significaciones académicas; religa, reconoce y respeta lo cultural y vulgar de la vida del estudiante que lo hace ser y sentir de un modo particular.

Segunda meta, el *desarrollo de la habilidad cognitiva y comunicativa*. Que le permitan comprender, utilizar y recrear la realidad inmediata.

Tercera meta, *estimulación de la actitud transformadora*. El proceso didáctico creativo ha de provocar, crear inquietud, motivar, favorecer la actitud implicativa y transformadora de cuanto recibe el alumno. Esta consideración se puede hacer viable a través de la creación de espacios de aprendizaje compartidos en los que pueda expresarse tanto el profesor como el alumno. De ahí que las metodologías que comportan participación y diálogo resultan más adecuadas para modificar actitudes.

Como valor es un potencial para llevar a cabo la autorrealización personal, en la actitud de enfrentarse a la vida y mejorar.

*Creatividad como recurso motivante*, logra implicar afectivamente, reto y persistencia en el proceso, estimulación en el ambiente y satisfacción en el resultado. Es una forma indirecta y por tanto, más creativa de lograr y superar las metas de aprendizaje.

“Dadme un problema y os daré un motivo para innovar;  
dadme una persona creativa y os daré un proyecto innovador,  
dadme un grupo innovador y os cambiaré la cultura,  
dadme un grupo con convicción y poder, y transformaré la sociedad”  
(S.Torre)

### 3.3. Niveles de realidad del proceso didáctico

La complejidad ecosistémica está presente en todos los niveles de realidad del proceso didáctico. Estos niveles de realidad son ciclos en espiral recursivos y dialógicos que atendiendo a la característica de multidimensionalidad configuran el proceso en un todo sistémico.

La situación de codependencia e influencia entre los diferentes niveles genera que el fenómeno didáctico sea percibido como una realidad dinámica, en el cual no existe jerarquía entre los niveles. El docente reconoce el proceso como unidad sistémica y en consecuencia no le otorga mayor, ni menor dedicación ni a un ni a otro nivel de realidad, ya que sabe que hacer o dejar de hacer va a influir en la calidad del todo, funciones y características se complementan recursivamente en todos los niveles.

Cada nivel posee su propia autonomía relativa dentro del todo, emergiendo con mayor o menor fuerza, más o menos protagonismo dependiendo del momento, contexto y características particulares del momento formativo.

Para nombrar los niveles de realidad del proceso didáctico se atenderá a la nomenclatura de triple realidad preacción, interacción y postacción, que le asigna Medina Rivilla (2009: 194), ante la cual señala que “estas visiones pre, inter, postactiva se han caracterizado por su fuerza vital, por el sentido profundo de las mismas, por la amplitud y complejidad de las visiones en y desde las que hemos de encontrar el pleno sentido a cada proceso de enseñanza - aprendizaje, así se comprende en todas sus dimensiones y se contempla en los contextos y culturas diversas en las que tiene lugar y se transforma como consecuencia de la evolución del contenido sustantivo del proceso”.

### 3.3.1. Preacción. Planificación de la intención formativa.

A este nivel de realidades configura la fase de *planificación de la intención* formativa. El docente evalúa todas las situaciones asociadas al desarrollo global del proceso formativo que llevará a cabo; dentro de ese contexto traza las coordenadas a nivel sistémico. Estas coordenadas están en relación y codependencia con los demás niveles de realidad que permitan el fluir de ese *querer formativo* y una forma es *planificando ese querer*. Esta planificación es sistémica e integral, considera el querer del *saber*, el querer *saber ser* y el querer *saber hacer*. Es todo el docente, en plenitud, el que se manifiesta en la intención formativa, es su proyección hologramática de su ser.

“Para ser grande

Se entero.

Nada tuyo exagera o excluye

Pon lo que es, en lo mínimo que haces.

Así, en el lago, la luna entera brilla.

Porque alta vive”

(F. Pessoa)

Combs y otros (1979 citado en Villar, 1990: 214) comparten la visión de un docente, que se proyecta como un todo, en tanto, “el profesor no es meramente un

profesional, sino también un ser humano de carne y hueso con múltiples aspiraciones, deseos, esperanzas, intenciones y tensiones, además de su papel profesional. Todos estos aspectos a su vez, tienen una ineludible influencia sobre el desarrollo de sus clases (...) Puesto que el profesor es una persona, sus objetivos personales entrarán a formar parte de la clase y determinarán en gran medida lo que allí se haga”.

En este sentido, la preacción es un nivel de realidad del proceso didáctico en que el docente desarrolla un intenso diálogo subjetivo entre él mismo y sus multidimensiones - psicológica, espiritual, sutil, mental- aún cuando éstas no sean perceptibles por el ojo de la carne, en términos de Wilber, pero si forman parte del tejido integral.

Maturana (2008: 86) por su parte, colabora al señalar que “a pesar de las limitaciones en nuestros sistemas perceptivos físicos que no nos permiten captar o percibirlos pero que forman parte de nuestro ser integral. Los seres humanos en particular, somos multidimensionales en nuestra dinámica estructural y de relaciones, vivimos en nuestra corporalidad la intersección de muchos dominios de intersecciones que gatillan en cambios estructurales que pertenecen a cursos operacionales distintos”.

Sin embargo, estos *quereres* formativos multidimensionales deben fluir cohesionados y coherentes, a través, del acto didáctico. Esta cohesión y coherencia, se configura a partir de la profesionalidad docente. Un profesional que cuestione, que indague, evalúe, diagnostique y tome decisiones. Mc Cutcheon, (1980 citado en Marcelo 1987: 44), en relación, a la profesionalidad que se evidencia en este nivel de realidad del acto didáctico, destaca que “la planificación mental que realizan los profesores es probablemente la parte de la enseñanza que tiene el potencial de ser la actividad docente más profesional, debido a que proporciona a los profesores la oportunidad de relacionar conocimientos teóricos con los casos reales”.

A nivel preactivo, el docente reconoce que las coordenadas ecosistémicas que ha trazado, poseen límites flexibles y elásticos, en permanente acomodación, debido a las indeterminaciones y emergencias que son parte característica de cualquier proceso formativo. Postic (1978 citado en Villar 1990: 218), señala, que “la conducta del docente en un momento dado, es el resultado de una cierta percepción de las exigencias de la situación y de una elección entre los modos de acción. El concepto

que tienen de su profesión, de su función, de la materia que enseña, la idea que posee de la escuela, del alumno, le conduce a adoptar y actuar según una cierta intención”.

La planificación rígida e inflexible no es característica de la complejidad sistémica, en ese sentido la planificación sistémica requiere de un docente reflexivo, creativo, flexible, sensible a las demandas del entorno y abierto al cambio y emergencias. Mientras tanto, para Marcelo (1987: 44) el docente es un transformador consciente, cuando señala que “mediante la planificación, los profesores transforman el currículo, añadiendo, eliminando o transformando contenidos o actividades, en función de su conocimiento práctico adquirido”.

Un elemento característico en esta etapa preactiva y transversal a los demás niveles de realidad del proceso formativo es el que dice relación con las **creencias**. Es a partir de su conjunción multidimensional que el docente configura sus marcos categoriales y representaciones en creencias; convicciones que guían sus actos, sin estar plenamente consciente de ello, pero que proyecta y es percibido por el discente.

“Tus creencias se convierten en tus pensamientos,  
Tus pensamientos se convierten en tus palabras,  
Tus palabras se convierten en tus actos,  
Tus actos se convierten en tus hábitos,  
Tus hábitos se convierten en tus valores,  
Tus valores se convierten en tu destino”  
(M.Ghandi)

Nuestras creencias tejen nuestro destino. De sus creencias se derivan todas sus actuaciones formativas, y es en este sentido que debe estar atento a que estas convicciones no bloquen el fluir del acto didáctico, no entorpezcan la relación educativa, no cierren las posibilidades de desarrollo integral del discente, en términos, de liberación y transformación de sí mismo. Debe ser capaz de sobreponerse a las resistencias que de ellas se pudiesen derivar y estar en condiciones de reflexionar permanentemente sobre la forma en que sus creencias puedan estar afectando al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Jack Douglas (1970, citado en Taylor y Bogdan, 1986: 16), señala 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”. Por su parte García (1994 citado en De la Herrán y González, 2002: 288), añade que “las creencias, los valores, el estado físico y psíquico, los hábitos influyen directamente sobre la efectividad de su enseñanza. El maestro es algo más que un difusor y emisor de comunicados. Es ser humano que debe cuidar su yo, y en todo momento ser coherente, fidedigno y claro. Ofrecer a sus alumnos mensajes sinceros entre lo que él es y lo que enseña, armonía transparente entre pensamientos, sentimientos y acciones. Autoeducarse permanentemente para ayudar a sus alumnos”.

Otro elemento característico del proceso didáctico ecosistémico es la **reflexión** que fluye transversalmente, a través, de todos los niveles de realidad del proceso didáctico, sea de índole reactiva cuyo momento es el *durante*, o de índole reactiva cuyo momento es el *después* de un hecho específico, como señala, Schön (1983). Reflexionamos tanto para volver al pasado, como para tomar conciencia del proceso metacognitivo que estamos experimentando y hacer los cambios necesarios para orientar nuestra acción futura. Torre (2000; 16), al respecto señala:

“Reflexión y cambio son conceptos complementarios que se implican mutuamente. Los períodos o situaciones de cambio requieren mayor reflexión para encajarlo positivamente y la reflexión es la única vía eficaz para transformar conocimientos y habilidades en cambios de actitud, comportamentales e innovaciones de valor. Los cambios rutinarios no precisan de reflexión, sino que se llevan a cabo de forma casi refleja (...). Pocas veces conectan los profesores las tareas de aprendizaje y evaluación con las intenciones educativas. Más bien actúan por hábitos adquiridos. De hacerlo de otro modo comprenderían que muchas de esas actividades podrían ser sustituidas por otras más motivantes”.

El carácter reflexivo de la intención sistémica planificada a nivel preactivo, permite al docente mantener una visión global del acto didáctico y de sus compromisos y responsabilidades con respecto las decisiones que va adoptando, ya que la reflexión desde la complejidad desarrolla un tipo de pensamiento relacional y conectivo que guía las decisiones hacia interpretaciones sistémicas responsables, razonadas y argumentadas. Bajo esta realidad complejizada, la reflexión es el motor que mueve la

calidad del proceso formativo. Al respecto Dewey (1989: 111) nos dice que “la actividad reflexiva como un todo, primero porque los juicios no tienen lugar aisladamente, sino en conexión con la solución de un problema, la aclaración de algo oscuro y desconcertante, la resolución de una dificultad; en resumen como unidades de actividad reflexiva”.

El desarrollo de la reflexión en complejidad, además se transforma en característica preventiva. Al respecto, Stenhouse (1993: 38) da a conocer que “los test de precisión de las automanifestaciones de los profesores indican que éstos no saben lo que hacen”. Esta afirmación de Stenhouse, deja en tela de juicio la profesionalidad docente, desvelando la naturaleza de un docente aséptico, no reflexivo, que no logra dar sentido ni garantías de calidad a su trabajo. Frustrante y desmotivador. No reflexionar sobre su práctica didáctica ni sobre los resultados de su acción, evidencia falta de autocrítica, que lamentablemente se reflejará en los diferentes niveles del acto didáctico, restándole calidad al proceso formativo y alejándolo de su equilibrio y coherencia interna. Difícilmente se despojará del calificativo de docente - técnico instrumental, que sólo *hace* un quehacer que puede estar muy bien, regular o mal, pero con la gravedad de no saber por qué hace lo que hace. Convirtiendo la potencia del hacer, en tradición rutina, copia, reproducción, dependencia y estatismo.

En este sentido, los docentes deben ser capaces de saber reflexionar sobre lo que ocurre, ser capaces de percibir con espíritu crítico y analítico cuales son las opciones y basarlas en la decisión racional y consciente de perfeccionar su práctica como profesionales de la educación; sin embargo, hoy en el siglo XXI, aún se continúa con el modelo de enseñanza predominante, aplicando una docencia rutinaria y poco creativa, limitada al traslado casi mecánico de lo contenido en los programas oficiales. En ese sentido, no es liberador, transformador, ni crea las condiciones para promover el cambio de reorganización del pensamiento. En la línea de Morin (2001b: 51) “destruye desde el núcleo la posibilidad de comprensión y reflexión; reduce toda opción de realizar un juicio correctivo (...) se vuelve inconsciente e irresponsable”.

Por el contrario, la reflexión del docente consecuente con la mirada compleja, reconoce que la materialización de su intención planificada se desarrollará siempre en escenarios formativos *indeterminados, inciertos y complejos* (Shön, 1992). Estos aspectos

no controlables conllevan que el docente asuma su ser flexible y que por tanto su planificación inicial esté afecta a ajustes y modificaciones; porque no hay planificación rígida, por el contrario, como hemos dicho es abierta al cambio, es flexible y responde al entorno. Shön (1992: 20), ya lo advierte al decir que “hay zonas indeterminadas de la práctica- tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica”.

Bajo esta mirada compleja el docente que asume la responsabilidad de hacer fluir la intención planificada de manera coherente e integral, y para aproximarse a ese logro, sabe lo que hace y por qué lo hace. Torre (2000: 29), en relación a este punto, señala que “afirmar que el profesor es racional, significa que piensa, indaga, decide. Construye su acción de forma reflexiva (...) Decir que el profesor es profesional significa que sabe lo que hace, por qué lo hace y es capaz de mejorar el modo de hacerlo. Esto último constituye el principal resorte para la innovación educativa, ya que arraiga en la profesionalidad y no en motivos espúreos o arribistas”.

La reflexión promueve la evolución del docente, a través, de todos los niveles de realidad, profesionalizando su quehacer. Su mirada relacional colabora en acortar la brecha teoría/ práctica, contextualiza la teoría, a través, de espacios y escenarios significativos, que a su vez consideran al discente como sujeto central del proceso. En tanto como profesional cuestiona su acción de modo integral, investiga, experimenta, busca nuevas interpretaciones que relaciona y conecta con el mejoramiento de su acción. Para Tejada (2000: 51) “el profesor de hoy, por las exigencias de su práctica, es un profesional que toma decisiones, flexible, libre de prejuicios (actitud de reponerse y rectificar a tiempo) comprometido con su práctica (reflexiona sobre la misma y aporta elementos de mejora), que se convierte en un recurso más para el grupo”.

Así también, la reflexión colabora en la elección de alternativas que conlleva la toma de decisiones responsables, con respecto a la planificación de nuestros *quereres*, decisiones sobre lo que se quiere que aprenda el discente, decisiones sobre cómo se quiere enseñar, decisiones sobre cómo se quiere que aprendan, y expectativas sobre cómo quiere que sean en ese proceso, a nivel actitudinal. Así, las **decisiones** pasan a formar parte de las características del nivel preactivo y transversal del proceso didáctico.

Todas las decisiones se tiñen, por un lado, de las creencias que el docente sostiene con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje y por las condiciones institucionales con las que cuenta para desarrollar su trabajo. Para Hargreaves (1979 citado en Marcelo, 1987: 23) “el proceso de toma de decisiones está influido por la escala de valores del profesor, su ideología y estilo”. Por su parte Marcelo (1987: 20), sobre la planificación reflexiva señala que “la planificación de la enseñanza representa un período de reflexión en el que los profesores toman decisiones de forma reflexiva acerca de qué enseñar, cómo enseñarlo, a qué nivel, cómo evaluarlo, etc. (...) las decisiones tomadas en la fase preinteractiva pueden transformarse, adaptarse o desecharse conforme el profesor desarrolla su enseñanza de clase”.

### 3.3.2. Interacción. Intención planificada hecha verbo.

“Lo implícito, se hace explícito,  
lo intuitivo se hace evidente,  
y lo abstracto se hace concreto”  
(A.Esteban)

A este nivel de realidad del proceso formativo nos volvemos a encontrar con las características presentes en el nivel preactivo: la *reflexión* como base de la toma de *decisiones* para la *planificación* de los *quereres*, pero ahora, en su configuración práctica, que como dijimos son transversales en el proceso formativo.

En el nivel anterior, más teórico y estratégico, dijimos que el docente configura la planificación de su intención formativa en base a decisiones reflexivas. A nivel interactivo, Lipman (1997: 68) señala que “reflexión sobre la práctica es la base para poder inventar prácticas mejores que nos inviten posteriormente a una mayor reflexión”.

Lo que fue intención planificada a nivel preactivo se hace verbo a nivel interactivo, la *intención planificada de sus quereres* cobran vida en la relación comunicacional con todos los elementos del acto didáctico; es el momento en que el docente comienza a intervenir con más fuerza su práctica. Montero (2001: 77) comenta:

“Mientras no se actúa y experimenta no es posible conocer, comprender e interpretar las peculiaridades y características de su forma de ser. La vida del aula, de los individuos y de los grupos que en ella se desarrollan, tienen muchas formas diferentes de ser y modos de manifestación en virtud de los intercambios e interacciones que se producen...Cada una de esas formas genera la posibilidad de nuevos esquemas de conocimiento, nuevas formas de comprensión y nuevas formas de intervención”.

### *3.3.2.1. Implicados característicos del proceso didáctico.*

“Sin una revolución global de la esfera de la conciencia humana, nada cambiará a mejor. La conciencia es un concepto clave en todo proceso de transformación y creación...La meta de una educación futura no es alcanzar la cima del conocimiento, sino alcanzar una conciencia evolucionada y enfocada en el mundo en que vivimos”

(S.Torre)

A continuación, se identifican los implicados característicos del proceso didáctico tomando como base el educador ecoformativo, propuesto por Torre (2008: 94) y complementando con otros autores la descripción que ofrece.

#### ***Docente-***

Como dice Torre el docente del siglo XXI se corresponde con la imagen de asesor y facilitador de aprendizajes, el de un buscador de una mejora educativa sostenida y continuada, creador permanente de ambientes, climas, situaciones, contextos, entornos estimulantes en los que el discente se implique en un proceso de autoaprendizaje.

Es un docente que asume su responsabilidad sistémica y no repara de manera aislada en los problemas puntuales que afectan su práctica descontextualizando la situación, sino que, abandonando la fragmentación avanza con actitud reflexiva hacia la integración creativa de nodos comprensivos que amplían la realidad, los cuales aumentan la comprensión del problema como unidad de análisis y concibe la problemática. Capra (2009: 25) señala que “los problemas no pueden ser entendidos aisladamente. Se trata de problemas sistémicos, lo que significa que están interconectados y son interdependientes”. En ese sentido, se insiste en la idea que la problemática como realidad compleja, debe ser reflexionada de manera sistémica y como dice Schön (1992: 19) “el práctico no puede tratarlo como si fuera un

problema instrumental que se resuelve mediante la aplicación de alguna de las reglas guardadas en el almacén del conocimiento profesional”. Debe situarlo en un contexto relacional.

Es un docente procura ser coherente con los principios y las prácticas y congruente consigo mismo, en el respeto y el diálogo, en el trato humano, en la diversidad metodológica y evaluativa. “No se considera como el portavoz de la verdad, sino como un estimulador de problemas, ideas y soluciones”, Torre (1982: 88).

A continuación, Torre, ofrece doce “*indicadores del profesorado transdisciplinar y creativo*”, que lo caracterizan:

**1) *Entusiasmo.*** Profesor- a con estilo propio y capacidad de diálogo para entusiasmar al alumnado en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Es la motivación llevada al plano natural y la emoción como recurso comunicativo e implicativo. Su secreto mejor guardado: “*Si consigues entusiasmar, consigues implicar*”.

**2) *Dedicación,*** compromiso, implicación y cumplimiento de sus tareas más allá de lo establecido. Siempre va más allá de lo esperado y dedica tiempo a preparar sus clases y a atender a su alumnado en su tiempo libre y personal. El alumnado sabe que es accesible y que será atendido en sus dudas y preocupaciones. Forma más con sus gestos y ejemplos que con la palabra. Su aforismo: “*No por mucho hablar, se enseña más*”.

**3) *Convicción.*** Cree en la formación, la vive y la impulsa desde dentro. Tiene profundas convicciones respecto a su papel como formador. Digo formación y no instrucción, porque la formación es ayudar a construir a la persona, y a partir de ella al profesional. Trabaja desde dentro, desde la capacidad y el reconocimiento más que del conocimiento. Su convicción: “*El silencio no es un acto vacío por llenar, sino un lleno por explorar*”.

**4) *Reconocimiento.*** Toma en consideración al estudiante y lo reconoce en sus potenciales, en sus valores o lo positivo que tiene. Nunca le desacredita en público y desprecia su ignorancia, por el contrario, parte de ello para tenderle retos de superación. Se interesa por saber que piensa, lo que siente, lo que le preocupa o

espera. Su slogan: *“Tiene más efecto un gesto de reconocimiento que mil palabras de conocimiento”*.

**5) Complejidad.** Son personas complejas, impredecibles y por tanto difíciles de encasillar. Con imaginación y creatividad para inventar y crear situaciones atractivas, originales, divergentes. Son personas ordenadas en algunos aspectos y desordenadas o caóticas en otros, sistemáticas y con múltiples ideas que les hacen divagar, exigentes y condescendientes, rigurosos en unas cosas y flexibles en otras, atentos con las personas y despistados con las cosas, combina reflexiones profundas con digresiones y anécdotas entretenidas. Escapan a todo intento de definición, salvo el de la complejidad que es la forma como Csikszentmihaly califica a las personas creativas. De ahí su lección: *“Si alguien es tan diferente que no lo comprendes, piensa que estás ante un potencial creativo”*.

**6) Impacto.** Utiliza con profusión la estrategia del impacto, de la sorpresa, de mover el suelo conceptual con preguntas, ideas o sugerencias que salen de lo corriente. Sabe comunicar y consigue que el estudiante tenga la impresión de que aprende mucho en poco tiempo. De ahí su lección: *“El aprendizaje es inversamente proporcional al tiempo percibido”*.

**7) Sentipensar.** Sentipensar es la mejor expresión transdisciplinar de su actitud para trabajar conjuntamente los diferentes lenguajes del pensamiento y las emociones. Recurre con frecuencia a estrategias cognitivo- emocionales y a lenguajes multisensoriales, incluidos el musical, poético y visual y saber sacar las emociones que en ellos se encierran. Su recurso preferido es el diálogo disciplinar. Le hace pensar pero también sentir. De ahí su creencia profunda: *“Cuando siento y comparto, aprendo”*.

**8) La vida y la profesión.** Sus enseñanzas están conectadas con la vida, con la práctica profesional, con los problemas percibidos. El alumno tiene la sensación de lo que recibe es útil para la vida y la profesión o trabajo que ha de desempeñar. El estudiante es un sujeto activo que va construyendo su conocimiento con la ayuda del profesor. Pone ejemplos. Su experiencia le dice que *“interés y utilidad para la vida van juntos”*.

**9) Valores.** Se mueve con facilidad en el campo de los valores, de las actitudes de las creencias. Si es verdad el dicho de que no es posible no comunicar cuando estamos

ante una persona, también lo que es que no es posible educar sin transmitir valores. El problema es que pocas veces el docente es consciente de este hecho y por lo tanto el estudiante aprende del ejemplo como tanto como de la palabra. La evaluación no es un tema de control sino de valoración. Su frase inspirada en Platón es: *“un pueblo cultiva lo que se valora, un estudiante aprende lo que se le exige, una persona se esfuerza en lo que es reconocida”*.

**10) Conciencia y competencia.** Dominar las competencias didácticas y trabajar la amplitud de conciencia son cualidades de una Didáctica transdisciplinar y ecoformadora. Los conceptos anteriores forman parte de esta competencia en la que el saber y saber hacer se imbrican con ser y saber estar. Son los cuatro pilares del docente exitoso. La transdisciplinariedad le llega desde la toma de conciencia y amplitud de conciencia, para abrirse a la complejidad, a los planos de realidad con sus lógicas. Es la actitud para aceptar incluso lo que no se comprende y ampliar el valor de lo conocido. Su dicho: *“La conciencia es ese estado de vibración mental que hace presente lo ausente, visible lo invisible, posible lo imaginario”*.

**11) Coherencia.** El profesor admirado, querido y recordado es coherente en lo que dice y lo que hace. Hay correspondencia entre su manera de hablar, exigir y hacer. Es la ética de la armonía entre el pensar, sentir y actuar. *La incoherencia distancia, la coherencia atrae.*

**12) Empatía.** Genera un flujo de sentimientos compartidos, de clima de seguridad y de bienestar, huyendo de los extremos de la simpatía y la antipatía. Existe una emoción que va más allá del trato cortés. Genera confianza en las relaciones profesorado – alumnado.

Tejada (2000: 53), aporta otras características del docente del siglo XXI:

*Capacidad de adaptación a los cambios (flexibilidad):* El nuevo profesional investigador-innovador debe estar predispuesto a asumir el cambio como una constante de su actuación. La rutina es un refugio y evidencia rigidez, será la actitud flexible la condición fundamental para el éxito y el fomento de la innovación.

*Tolerancia a la incertidumbre, al riesgo, a la inseguridad:* Se caracteriza por superar las resistencias provocadas por el miedo al cambio, la

incertidumbre que provoca, el riesgo que conlleva y la inseguridad personal y profesional que se deriva de los nuevos retos. Así pues, frente a la seguridad y certeza de lo conocido, provocadoras de actitudes inmovilistas, se necesita una actitud tolerante y flexible con la innovación para poder avanzar.

## **Discente**

“Más que enseñar contenidos debemos enseñar al alumno aquello que les permitirá, en un futuro próximo, ser capaces de aprender esos contenidos por sí mismos”

(C.Monereo)

Desde esta nueva mirada el discente es un ser autónomo, libre, constructor de su aprendizaje, siempre orientado por el docente. Los criterios que permiten valorar el rol discente son la *implicabilidad* y el *autoaprendizaje* o aprendizaje autónomo. La implicabilidad compromete al discente con su propio aprendizaje y cuando el discente se compromete, se implica afectivamente y va más allá de lo exigido para aprobar, garantizando la consecución al menos de los objetivos básicos. El autoaprendizaje o aprendizaje autónomo ayuda al discente a gestionar su tiempo, a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, a tomar decisiones, a reconocer avances, a identificar dificultades.

Para lograr implicación y autoaprendizaje es importante la presencia de los siguientes parámetros observables y otros implícitos:

El estudiante es siempre el protagonista de su aprendizaje. Con esta consideración se muestra que la explicación y los recursos docentes han de estar orientados al aprendizaje y no a la transmisión, como es habitual.

Aprende haciendo, a través de prácticas o realizaciones.

Tiene oportunidad de expresar su creatividad.

Tiene posibilidad de compartir, dialogar, trabajar en grupo.

Que los contenidos cobren para él sentido y aplicabilidad en su futuro profesional.

## **Metodología**

En este nuevo enfoque didáctico ecoformativo y transdisciplinar, más relacional, dinámico y participativo, las metodologías *relegan* - por un lado- “el sistema magistral, sustituyéndolo por un estilo cooperativo y socialmente más integrador”, nos dice Torre (1982: 88). En ese sentido, se recurre al tipo de metodologías cooperativas y a

otras que promuevan el aprendizaje autónomo del discente, en el sentido que señala Monereo (2006: 12):

“La facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje. Que los alumnos sean más autónomos aprendiendo, es decir, que sean capaces de autoregular sus acciones para aprender, implica hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades”

La búsqueda de posibilidades de acción se traduce en que sean *plurimetodológicas*, es decir, que se combinen varias metodologías, de forma que una no excluye a las otras de forma consecutiva. Dentro de las estrategias didácticas, la metodología representa un aspecto sustantivo. Es el modo como se selecciona, ordena y aplica la acción para que el alumno logre los objetivos pretendidos. Se adopta el concepto de *procedimiento* como criterio.

### **Recursos y estrategias**

Los recursos y estrategias han de ser tan variados como la metodología, provocadores de la inventiva y de la divergencia. Se juega con espacios, con aspectos organizativos, con fuentes de información, con recursos audiovisuales, pero muy particularmente con la imaginación y la fantasía de los participantes.

Recursos y estrategias para configurar entornos multisensoriales, que promuevan aprendizajes integrados en el sentido de que participen la mayor variedad de sentidos. Los recursos y estrategias están orientados al aprendizaje y no a la trasmisión.

Lo que persigue la variedad de recursos y estrategias en esta nueva didáctica más relacional y creativa, es tender hacia la construcción del conocimiento desde el aprendizaje integrado e integral, en el sentido de Torre (2005: 92) que “el proceso mediante el cual vamos construyendo nuevos significados, de las cosas que nos rodean y del mundo, al tiempo que mejoramos estructuras y habilidades cognitivas, modificamos nuestras actitudes y valores, proyectando dichos cambios en la vida, las relaciones con los demás o el trabajo. Y esto en base a estímulos impactantes o multisensoriales que nos hacen pensar, sentir y actuar”.

Las estrategias deberán ser pertinentes y contextualizadas. Monereo y Pozo, (2001 citado en Monereo, 2006: 6) ofrece algunas de las siguientes razones:

*La saturación informativa y la “infoxicación”*, es decir, la intoxicación a partir de la distribución de la información de baja calidad, reiterativa, en mal estado, errónea, cuando no sectaria. A través, del aprendizaje de estrategias de búsqueda, análisis y selección de información fidedigna podrían paliarse estos efectos.

*La caducidad del conocimiento*. Los modelos explicativos, las leyes científicas e incluso las innovaciones tecnológicas son constantemente revisadas. El conocimiento y los sistemas de información se expanden, tienen fecha de caducidad que obliga a las instituciones educativas a una constante actualización.

*La utilización de múltiples lenguajes comunicativos*. La globalización del conocimiento facilitada por el registro y reproducción digitales de todo tipo de códigos (textuales, audiovisuales, sensoriales e incluso kinestésicos) a través, de todo tipo de transmisores –receptores (ordenadores, televisores, móviles) obligarán al ciudadano del futuro a manejar una gran diversidad de estrategias de descodificación e interpretación de una enorme variedad de datos.

También es importante considerar los aspectos que consideran los operadores cognitivos del pensamiento que vimos al final del capítulo 1, los cuales colaboran en este *pensar más complejo*, que persigue la visión ecosistémica.

Torre (2005: 103), ofrece algunas estrategias con alto valor mental, didáctico y creativo en esta línea del aprendizaje integrado:

1) *La metáfora*. Proporciona visiones de conjunto en las que se interrelacionan los diferentes elementos de un concepto. Tiene la ventaja de ser estimulante y motivadora, eficiente por cuanto parte de lo que ya se sabe, holística al centrarse en los procesos de reconocer y comprender pautas generales, integradora cuando enfatiza las relaciones, divertida y lúdica al jugar con relaciones y semejanzas.

2) *Las estrategias visuales*. A modo de mapas conceptuales, tablas, diagramas, gráficos, esbozo de ideas, mandalas, historietas, relatos, dibujos, comics, forman parte de la vida cotidiana, por lo cual resultan también motivantes. La estrategia visual asociada a la memoria figurativa suele ser sólida y persistente en el tiempo

3) *La fantasía y la imaginación.* Recursos mentales poderosos para acercar, transformar o sublimar la realidad. Puede utilizarse como recurso de exploración de lo desconocido o como apoyo a la analogía personal.

4) *El aprendizaje coral.* Realza la dimensión social y relacional de los aprendizajes. Consiste en el intercambio de información en el marco de relaciones con los demás; es decir un aprendizaje compartido entre iguales. Mientras más rica esa interacción, cuanto más se convierta en espacio de intercambio más se capacita al sujeto para que vaya elaborando su propio pensamiento a partir del contraste con sus compañeros

5) *Los entornos virtuales de enseñanza de aprendizaje.* Son los mecanismos de formación de un futuro que ya a comenzado a ser presente. Es un recurso potente, flexible, adaptable, económico, inmediato, interactivo, en la forma de intercambiar información entre los alumnos y éstos con el docente. Encontramos los espacios moodle, los fórums, las videoconferencias, los sistemas tutoriales, etc.

6) *La simulación.* Es la representación del comportamiento de un sistema por medio de la actuación de otro. Una estrategia de representación de la realidad cuando no se puede acceder a ella, poniendo en contacto el mundo conceptual y abstracto o lejano con la realidad conocida y cercana.

Las estrategias que utilice el docente deben ser puentes creativos, ya que como señala Torre (2003), sintonizan más fácilmente con el estudiante e implican al discente en su propio aprendizaje.

Torre (2000: 91) hace una caracterización de la estrategia del siglo XXI que representa el sentir de la nueva emergencia educativa:

*Innovadoras.* Buscan nuevas formas de mediar entre la acción del profesor y el aprendizaje del alumno. El carácter innovador de una estrategia integra de algún modo las otras características.

*Implicativas.* Está en su propósito principal el atraer, implicar y comprometer al estudiante en su aprendizaje.

*Constructivas.* En cuanto facilitan la construcción del conocimiento por parte de los alumnos. Estrategias más orientadas al aprendizaje que a la enseñanza, mediadoras de la actividad discente más que de la exposición

docente.

*Adaptativas.* Flexibles y adaptables a situaciones, contextos, sujetos. Estrategias abiertas a que se tomen en consideración las condiciones imprevistas o fortuitas.

*Polivalentes.* Se pueden adoptar múltiples modalidades, utilizarse en diferentes situaciones y contenidos distintos.

## **Evaluación**

“El rigor evaluativo de algunos docentes carece de sentido y cae en el mayor absurdo cuando descalifican a un estudiante por unas décimas basándose en que sus respuestas no se corresponden con lo esperado. Esto no es objetividad, eso se llama incompetencia profesional, falta de conciencia educativa y miopía por no saber ver más allá de la realidad superficial”

(S.Torre)

La evaluación se entiende como instrumento de supervisión y mejora del proceso formativo integral del discente, cuyas características, según Torre (1982; 1994; 2000. 2003) son las siguientes:

***Formativa y formadora en su concepción.*** Una evaluación *formativa*, entendida como relación de ayuda pedagógica en el alumno con respecto a su proceso de aprendizaje y que responde además, a un sentimiento de valoración constructiva, estimuladora y de implicación en la tarea. Respalda esta idea Przemyski, (1991 citado en Oliver, 2007: 56) al señalar que “las actuaciones didácticas que se derivan deben basarse en la autoregulación y la recuperación de los aprendizajes desde una valoración positiva, de la implicación y el trabajo autónomo del alumno”, “sin esa gratificación el caminante se cansará y muy pronto dejará de caminar”, observan Gutiérrez y Prado (2004: 49).

Por otro lado, como evaluación *formadora* haciendo hincapié en la lógica del que aprende (matética), es decir, en el desarrollo de la capacidad de gestionar y regular su propio proceso de aprendizaje, su aprendizaje autónomo de manera consciente y responsable. En esta línea de autoregulación, Oliver (2007: 56) señala que “la autoregulación de aprendizajes ocupará un lugar destacado en las preferencias evaluadoras y la evaluación llamada formadora un puesto de honor”.

***Procesual en la aplicación y continúa en el tiempo.*** Significa que ha de tomar en consideración no sólo el resultado final sino los cambios intermedios, las situaciones

imprevistas y los objetivos no planeados. Es una evaluación de seguimiento y comprobación, de indagación de la problemática, aciertos y errores en la aplicación. El proceso es el corazón del cambio.

En este énfasis es los procesos subyace una visión constructivista del aprendizaje, según el cual “es la interacción social el aula y los procesos que tienen lugar en ella la fuente de información básica para perfeccionar la enseñanza y el aprendizaje”, señala Yus (1996: 130).

***Comprensiva en su objeto.*** Un modelo integrador reclama una evaluación comprensiva en su objeto. Una evaluación que tome en consideración tanto los elementos personales como formales, organizativos y curriculares. Referida no sólo a los conocimientos sino a las habilidades, actitudes y hábitos. Una evaluación comprensiva a de evaluar los procesos y resultado en función de los medios y puntos de partida.

***Polivalente en los agentes y estrategias utilizadas.*** Polivalente en sus opciones por atender a la diversidad de situaciones e intereses de los destinatarios. Evaluación que proporcione diferentes alternativas a los sujetos evaluados.

Utilizar una evaluación polivalente, en cierto modo divergente, recogiendo información a lo largo del proceso mediante técnicas diferentes.

Valorar las aportaciones personales, los puntos de vista particulares, las percepciones de aprendizaje que tienen los alumnos.

Tomar en consideración la aplicación de lo aprendido y su transferencia a otros contextos o problemas diferentes de los trabajados en clase.

Al ofrecer diferentes alternativas, el docente no se considera juez exclusivo de las realizaciones de sus alumnos, ni se hace ama de llaves de las calificaciones escolares, permite e induce a que sean los propios sujetos quienes valoren sus adelantos, señala Torre (1982: 90). En ese sentido, varios autores proponen:

***Autoevaluación:*** como margen de libertad y responsabilidad que se da los sujetos y como autorealización y satisfacción personal. Los sentimientos de autoestima son necesarios para la propia seguridad psicológica, y ésta importante en la expresión creativa. Torre (1982: 90).

Es una forma importante de hacerle participar activamente en este proceso de reflexión sobre la dinámica de su propio aprendizaje, (Barrios y Bordas. 2000: 292).

También para Cabrera (2009: 158), la *evaluación de pares* se presenta como otra alternativa de evaluación con implicancias valóricas y sociales:

“La evaluación de alumnado es profundamente formadora a la vez que transformadora en cuanto que convierte el proceso evaluativo en un espacio de creación de ciudadanía activa y responsable que ofrece oportunidades al alumnado para ejercer la crítica constructiva y asumir la responsabilidad de sus compromisos...el proceso de evaluación y el proceso de aprendizaje se funden en un solo proceso dialógico y autoorganizativo particular de cada persona, que avanza creando nuevas estructuras mentales y de comportamiento de manera recursiva y ecoformativa”.

Estas prácticas evaluativas promueven importantes transformaciones en tanto desplazan la idea de evaluar información parcelada hacia la evaluación integrada del proceso, del recorrido que hace y cómo lo vive el estudiante, de la mejora y evolución de sus habilidades, actitudes, y conocimiento. Continúa Cabrera (2009: 159) diciendo:

“Se busca no tanto saber cuán informada está la persona, sino su capacidad para saberse conducir en la vida de manera integrada- cognitiva, emocional y espiritualmente- saberse manejar en la incertidumbre y en la complejidad de la sociedad actual y ser agente activo de su continuo aprendizaje. A través, de la valoración de este tipo de resultados de aprendizaje, contribuimos a trabajar de manera integrada, entender a la persona en su totalidad y no parcializada en disciplinas”.

### **Organización espacio – tiempo**

Los elementos organizacionales forman parte de un sistema complejo, con sentido e intención que va más allá del aula. Moldea el espacio tiempo para facilitar la mayor participación y consolidación de los aprendizajes.

Se adecua el espacio, recursos y mobiliario según los propósitos. Debe permitir la movilidad, ya sea, para la distribución del grupo en círculo en aquellas ocasiones en las que se debate algún concepto y que permita además a todos poder verse y de dirigir los comentarios de frente, además de favorecer el contacto verbal como el no verbal o en pequeños grupos para pasar luego a la puesta en común.

Las sesiones se realizan tanto dentro como fuera del aula: en sala de ordenadores o en biblioteca y en otros espacios como sala de estudio, o en cualquier lugar que se justifique la pertinencia relacional con los aspectos que se estén trabajando. Las acciones fuera del aula o la

proyección fuera del ámbito académico.

El foco de atención no siempre es el profesor, sino que frecuentemente es el alumno.

### 3.3.3. Postacción

En este nivel el docente se *reencuentra con su mundo subjetivo y sus querer formativos*, a través, de un proceso de reflexión profunda que le permite mejorar todos aquellos aspectos a nivel ecosistémico como a nivel de realidades. En este nivel el docente reconoce sus aciertos y asume sus errores. En relación a estos últimos prepara los procedimientos correctivos de desarrollo o ajuste. Es un nivel de realidad en el cual emergen características del *saber ser* de la persona en su rol de docente: humildad, toma de conciencia, reconoce errores, supera resistencias y juicios. Medina (2009: 193), señala que “culminada la práctica y el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje, nos cuestionamos que nos aportó y en qué medida ha representado una mejora emocional, sentimental, intelectual para todos los participantes, tal proceso de enseñanza – aprendizaje”.

La postacción es un nivel en el cual el docente complejo reflexiona sobre lo que ha sido su actuación en los anteriores niveles de realidad del acto didáctico, siendo capaz de transformar su práctica, tomar nuevas decisiones y proponer acciones de mejora a nivel particular y sistémico. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983: 11) nos dicen que “la evaluación tiene que ser el momento de comprobación de la bondad y adecuación del proceso didáctico que se ha desarrollado. Es en definitiva el instrumento de evaluación que disponen profesores, alumnos y todos los implicados en el sistema escolar para analizar el mismo”.

Esta reflexión indagativa va a permitir identificar deficiencias, intervenir, transformar, reconducir procesos, derivando todo lo anterior en la mejora de la enseñanza y de su rol como profesional. Para Estebaranz (1994: 127), este potencial reflexivo permite que “el profesor llegue a ser un profesional diferente al someter su enseñanza a su propia investigación”. Sus prácticas así se modifican continuamente. Por su parte, Zabalza, Montero y Alvarez (1986, citados en Murillo 1999: 232) agregan que “se produce una implicación personal en un tipo de acción – reflexión por medio de la

cual, los conocimientos, en un proceso dialéctico constante, entran en contacto con la realidad escolar, ofreciendo como resultado aprendizajes profesionales”.

---

## 4. ESCENARIO ECOFORMATIVO

---

“La nueva realidad que estamos creando  
celebra el fortalecimiento del individuo  
y la belleza de lo que nos une  
más allá de las diferencias culturales”

P. Phoenix .

En esta búsqueda de nuevas condiciones para seguir mejorando la enseñanza y el aprendizaje, emergen posibilidades que se despliegan de la nueva visión de realidad y de las implicancias pedagógicas, curriculares, evaluativas y medio ambientales del paradigma ecosistémico, que tienden hacia la formación más integral y relacional.

En ese contexto se plantea el *escenario ecoformativo*, como plataforma base desde donde bifurcar hacia la transformación, evolución y cambio educativo del ser humano y del tipo de sociedad a la que se pertenece, como nos recordara Maturana (1999).

### 4.1. Escenario, práctica, clima y campo ecoformativo.

Escenario, práctica, clima y campo ecoformativo, son nuevas conceptualizaciones a nivel ecosistémico y transdisciplinar que colaboran en desplazar la problemática planteada en la presente tesis, en el sentido que deja atrás todas esas prácticas anquilosadas en el viejo paradigma que detienen y bloquean el fluir natural de la multidimensionalidad del ser humano, que se estanca sólo en el aprendizaje de contenidos y en la evaluación final de productos. Conceptualizaciones didácticas emergentes, que va dejando atrás escenarios formativos aislados, estériles, descontextualizados, carentes de emoción y afectividad.

#### 4.1.1. Escenario ecoformativo.

En este sentido transformativo, el escenario ecoformativo o campo de aprendizaje ayuda a “evolucionar y crecer interiormente en base a los nutrientes culturales y axiológicos de ese campo relacional”. Según el mismo autor es el que permite “crear espacios de acción transformadora allí donde el lugar, las circunstancias, las personas, los acontecimientos de cualquier naturaleza, incluidos los desastres naturales, hacen posible la interacción entre personas, medios de comunicación para aumentar la conciencia personal social y planetaria”, Torre (2007: 25). (2007:23), manifestándose en la interacción positiva y responsable de maneras de ser, hacer y saber.

En el escenario ecoformativo todo es útil y provechoso ya que cobran y tienen sentido todas las cosas que derivan de los niveles de realidad, sensoriales y extrasensoriales. Su mayor o menor potencial transformativo va a depender cuanto mayor o menor sea el desplazamiento de los patrones de pensamiento lineal y de objetividad simplificadora del conocimiento y de la realidad. En ese sentido, el escenario ecoformativo, considera la apertura, y el pensamiento ecologizante que reconoce múltiples saberes y realidades, complejiza y problematiza el conocimiento, integra emoción, razón, intuición, sentimiento, todos aspectos que expanden la conciencia y el auto conocimiento. “Expandir la conciencia es expandir la conciencia de quien eres. Saber quién eres es reconectar con tu esencia multidimensional”, nos señalan Phoenix y Lapierre (2006: 167).

En el escenario ecoformativo, el discente deja de penar solo y triste en el *saber* fragmentado como realidad dominante, ya que lo que el escenario busca, es el encuentro equilibrado y vinculatorio con las otras realidades, niveles, dominios o planos del *ser* y el *hacer*, ya sea a modo de competencias u otra concreción curricular pero siempre integral. En ese sentido, *crea situaciones para pensar y sentir, para dialogar, para intercambiar experiencias y problemáticas*. Promueve en el discente nuevas maneras de relacionarse y comportarse consigo mismo y con los otros de manera consciente, más respetuosa, responsable, colaborativa, cooperativa e implicativa; todos comportamientos que van en beneficio de la recomposición del triángulo de la vida, de la tríade hombre- naturaleza y sociedad, y que se corresponden, a fin de cuentas, con las demandas de los organismos mundiales: un reencuentro amoroso con nuestras dimensiones internas que se proyecten en una mejora externa: personal,

social y natural. En esta línea ecoformadora, Moraes (2007: 7) plantea que “esta comprensión es también condición para la creación de un mundo mejor, más humano, justo, solidario y fraterno donde todos nosotros podamos ser un poco más felices en nuestra humanidad”.

El escenario ecoformativo, a partir de la perspectiva ecosistémica y transdisciplinar deja de ser un espacio “J-aula”, cerrado, desconectado y descontextualizado que enfatiza en la transmisión de información, como tal, se biodegrada, reciclándose hacia la percepción de escenario ecológico abierto, que conecta y abraza a la vida a través del sentir de su cotidianidad, de su complejidad, de su impredecibilidad y dinamismo. El escenario, coge la vida como puente conectivo con el contenido, desde el cual se nutre el docente para enseñar de manera contextualizada y viva, y el discente para un aprender contextualizado y con sentido.

El escenario ecoformativo, ofrece diferentes espacios de aprendizaje, y variados caminos de abordaje y solución, en el cual el aprendizaje de contenidos pase de ser el centro de los objetivos a ser un recurso docente más, comenta Torre (2007). En este sentido, Gutiérrez y Prado (2004: 65) “la vida cotidiana es el espacio privilegiado de aprendizaje. Nos realizamos como seres humanos en la medida que logremos abrir y trabajar espacios en la cotidianidad. De hecho somos esencialmente nuestra vida cotidiana, porque ese vivir es en donde se da la práctica pedagógica”.

El escenario ecoformativo, en su sentido más amplio trasciende cualquier tipo de límite disciplinar, emerge en todo ámbito o contexto en el que se encuentre:

Visión integradora de la formación, relacionando al individuo con la sociedad y la naturaleza.

Una educación desde y para la vida.

Integración de pensamiento, emoción y acción.

Interés por conocimientos que están entre y más allá del conocimiento académico y científico.

Confluyan razón y emoción e intención educativa.

Presencia de valores humanos y sociales.

El escenario ecoformativo responde a uno de los principios estratégicos y didácticos que considera el enfoque transdisciplinar. Torre (2007) entre sus principales rasgos, -complementado con otros autores- da cuenta de los siguientes:

***En el escenario ecoformativo hay conocimiento, arte, espontaneidad, creatividad y ante todo comunicación.*** Es un espacio para comunicar, para explorar ideas, emociones, sentimientos, conceptos nuevos y habilidades. En este sentido, Gutiérrez y Prado (2004: 31) recuerdan que “en la construcción de nuestras vidas no podemos seguir excluyendo como hasta ahora, toda retroalimentación al sentir, a la emoción, y a la intuición como fundamento de la relación entre los seres humanos y la naturaleza”.

“Sin poética la vida humana carece de inspiración y profundidad, y en último término, carece de sentido. Sin estética, la vida, la vida humana carece de bienestar y alegría, y a lo más se vive en el ruidoso intento del entretenimiento”

(H. Maturana)

Al ofrecer el escenario ecoformativo se está brindando la oportunidad de situaciones de aprendizaje en los cuales conectar con los hilos del sentimiento y de la emoción; produciendo mayor estado de bienestar y felicidad en la persona; mayor armonía interna, que se manifestará a nivel sutil hacia todo lo que lo rodea.

***Este escenario deberá tener intención educativa,*** formativa de quien lo dirige o modera, con presencia de valores y orientada a la acción.

La promoción de prácticas y comportamientos sociales entre discentes es la base que da sentido a los diferentes escenarios emergentes. Son escenarios que persiguen no solo el saber, sino que imbrican de manera relacional el saber ser y saber hacer. Esta integración de saberes, son para Mallart (2007: 28) “necesarios para fomentar actitudes y comportamientos favorables para el desarrollo de un futuro sostenible. Comportamientos sociales favorables que suponen nuevas formas de ser y estar en el mundo, reconciliados con el planeta y con los demás seres humanos que en él viven”.

***Espacio armonioso de intercambio, de convivencia, de tolerancia y cooperación;*** en suma de crecimiento mental, emocional, psicosocial de todas las

potencialidades que existen en cada persona y que en relación con el otro, como encuentro humano enriquece. Para Phoenix y Lapierre (2006: 62) este espacio armonioso, de enriquecimiento y de equilibrio depende del nivel de conciencia que tengamos sobre nosotros mismos “según nos miramos a nosotros mismos como seres multidimensionales, podemos entender que el proceso evolutivo afectará a todas las capas estructurales de nuestra esencia simultáneamente. De algún modo, el impacto fundamental sobre nosotros, como seres conscientes de nosotros mismos, dependerá el grado de interconexión, equilibrio, coherencia que exista en la organización de nuestro sistema”.

**Aproxima a la realidad y manejo de las cosas.** Torre (1982: 91) no se queda en la conceptualización de la realidad, sino que aproxima al alumno a esa realidad para que la examine, observe, sienta y manipule si es posible. Enseña los procesos en desarrollo acercando al sujeto al lugar de los hechos.

Otros rasgos importantes para complementar lo anterior:

*Induce a percibir estructuras totales.* El maestro creativo no se queda en el examen parcial o adicional de los hechos. Presenta interrelaciones y visiones de conjunto.

*Adoptan una actitud más democrática que autoritaria.* Se reflexiona, se debate, se duda, más que la aceptación del criterio de la autoridad docente y/o de los textos.

Procesos de elaboración de información más que dar información.

Plantea preguntas e investiga, más que dar respuestas.

Construye esquemas conceptuales, más que acumula información.

#### 4.1.2. Práctica ecoformativa.

La práctica ecoformativa es la que configura al escenario; sin práctica no existe escenario, es una cocreación. La práctica ecoformativa es una praxis viva, intencional

que ofrece al estudiante escenarios complejos de experiencias contextualizadas de aprendizaje, que se tornan altamente significativas e implicativas.

Características:

promueve de manera consciente en los participantes, el desarrollo de sus habilidades metacognitivas hacia la búsqueda de soluciones sostenibles a los problemas de la vida, en base a perspectivas relacionales con visión de conjunto.

en esencia es creativa y transformadora; utiliza metodologías que genera dinámicas relacionales que promueven comportamientos sociales y valóricos que ayudan a una mejor convivencia,

colabora con la expansión de conciencia del discente, lo que lo ayuda a evolucionar, a crecer como persona.

utiliza estrategias didácticas flexibles, imaginativas, variadas, adaptadas a metas, dinámicas, centradas en los discentes. Procuran ser impactantes, implicativas, creativas e innovadoras. Hacen uso de recursos tecnológicos, humanos, analógicos, virtuales. (Torre, 2009: 149)

coherente con objetivos y metodología, se basa en el reconocimiento de los logros, en la calidad, en el desarrollo y mejora de los aprendizajes, predominando su carácter diagnóstico y formativo sobre el sancionador, de ahí el carácter integral de la evaluación que realiza.

#### 4.1.3. Clima Ecoformativo.

El clima ecoformativo, el ambiente de clase, de aula, percibido desde este nuevo abordaje ecosistémico, se manifiesta como extraordinario escenario para reflexionar acerca de la persona, no sólo en su dimensión intelectual, sino también en las otras dimensiones que lo integran- emocional, afectivo, espiritual- y su la relación con la formación de una manera de ser humano en la sociedad. Es común encontrarse con lecturas que nos hablan de la importancia del clima del aula en la mejora del proceso formativo y del bienestar social, emocional, físico y psicológico que proporciona al discente y docente. Estas mejoras se atribuyen a la interacción entre discentes y a la relación educativa sana entre discente/ docente, como elementos de la calidad del clima. Jover (1991: 153-158) señala que “se debe procurar generar relaciones educativas de dependencia sana entre profesor y alumno, en la cual se busca el beneficio de aquel a quien se ayuda para lograr cada vez, mayores niveles de autonomía orientada hacia la libertad del educando que quiere hacerlo

libre...diferente a él sino, distinto de lo que hubiera deseado que fuera y, además, confía y cree en las posibilidades y en las capacidades del alumno, generando autoconfianza en él”.

Jover, deja ver que en este tipo de relación educativa el docente respeta, acoge y acepta al estudiante como es, no como quiere él que sea. Con ésta actitud el docente genera ambiente positivo que estimula en el alumno procesos emocionales y psicológicos, que lo hacen sentir seguro y tranquilo, facilitando la concentración, el flujo de ideas creadoras, el trabajo en equipo y actitud propositiva hacia el entorno. Una atmósfera relajada, sin tensiones entre sus miembros, con afán de búsqueda, es el entorno adecuado para que afloren pensamientos nuevos.

Arnaiz (1999: 138) por su parte, complementa la importancia del clima, al señalar que “la atmósfera del grupo es el clima, la disposición de ánimo, el tono o sentimiento difuso en el seno del grupo. Los grupos con una atmósfera tolerante, democrática, trabajan con más satisfacción. En estos grupos disminuye el malestar, la frustración y la agresividad.

Todo esto es correcto, sin embargo, la mirada transdisciplinar por ir más allá de la relación superficial que aportan los datos que se evidencian en la *esfera explicada*<sup>13</sup>, permite las relaciones de interdependencia e interconexión con la *esfera implicada*<sup>14</sup> desde la cual se despliega o emerge información novedosa y transformadora. La ecología de saberes permite atender y ofrecer nueva información que enriquece la comprensión del concepto resignificándolo hacia el de *clima ecoformativo*.

Ahora, al hablar de clima ecoformativo, estamos hablando de manera explícita de *energía*, y por tanto, cabe hacer referencia a la importancia de la *energía* como elemento

---

<sup>13</sup> Término utilizado por D. Bohm, que se refiere al todo manifiesto, evidente, desplegado.

<sup>14</sup> Término utilizado por D. Bohm, en que este todo implicado está simultáneamente disponible para cada parte explicada como un todo indivisible.

transformador, a través, de las múltiples relaciones e interacciones y que tiñen el clima que acompaña al proceso formativo. Este avance conceptual, además de interesante, permite avanzar hacia lo implícito, hacia la esencia de la naturaleza del clima, entendido como un entramado de *intercambios energéticos* y comprender en consecuencia que de la calidad de las relaciones interpersonales educativas dependerá la calidad energética del campo ecoformativo, y por ende del escenario que contiene. Todo se constituye en un círculo autopoiético energizado, que se recrea permanentemente entre la práctica y el escenario que lo transforma y a quienes entran en contacto con él.

Desde la mirada transdisciplinar la energía comprendida como campo de energía sutil o como el mundo intersubjetivo de las emociones y sentimientos, las intuiciones, las premoniciones, los valores y aspiraciones espirituales, la conciencia y el ignoto, según Torre y Moraes (2008: 32) juega un papel fundamental en cuanto contribuye a la mejora holística e integral del proceso educativo. Por eso, cada ser humano debe velar por la buena calidad de las relaciones que establezca en la convivencia en general, en las relaciones educativas y de cualquier otro plano.

Desde la cosmología, Phoenix y Lapierre (2006: 62) nos recuerdan que tenemos la capacidad de afectar y ser afectados energéticamente por otro en la interacción, así se puede ver en el siguiente fragmento:

“Tenemos mecanismos internos para transformar la energía cósmica en configuraciones que se convierten en la impronta de lo que somos y de quienes somos. Estas configuraciones las irradiamos hacia afuera...Nuestra capacidad de afectar los campos de energía de otro individuo mediante la interacción...Un aspecto fundamental de la anatomía energética humana es el magnetismo humano. El cuerpo humano emite fotones- biofotones- desde el interior del ADN, cuanto más cargado está el campo electromagnético, más activo es el intercambio de información. Es el campo electromagnético quien proporciona la organización – la estructura y forma- de la sustancia que llamamos materia. Sin el campo electromagnético, no habría materialización o manifestación de objetos “sólidos”.

Ese conocimiento, es compartido por William Tiller, (citado en Phoenix y Lapierre, 2006: 29) doctor en física y profesor emérito de la Universidad de Stanford, señala que “una forma de acelerar la deseada transformación en los individuos y en las sociedades es hacer intervenir la interacción en el campo energético humano”. Ser

conscientes, en consecuencia, que poseemos la capacidad de afectar los campos de energía de otro individuo mediante la relación-interacción. De ahí la importancia, de la buena calidad de nuestras relaciones.

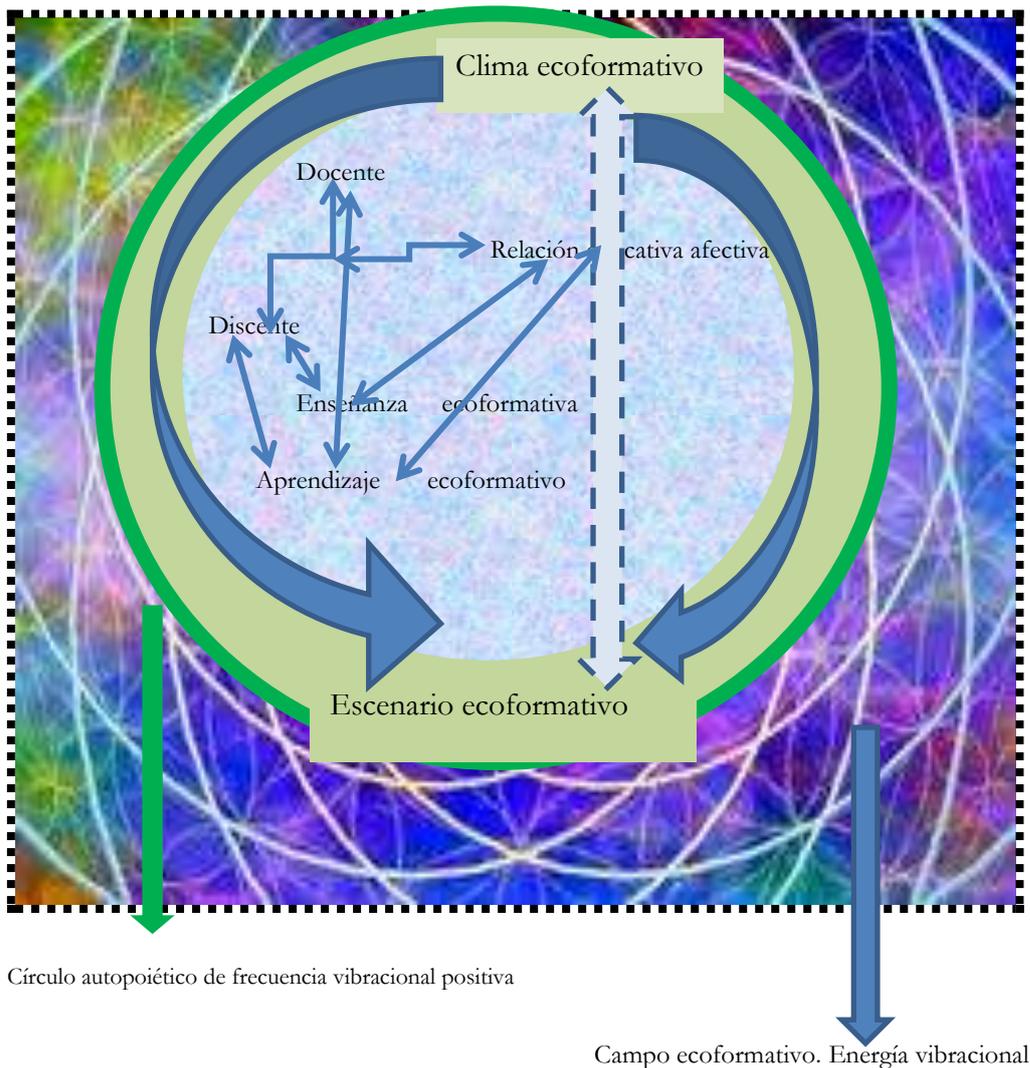
En esta línea energética, Torre y Moraes (2005: 71) son enfáticos en señalar “la existencia de una dinámica corporal como expresión de los sentimientos, emociones y pensamientos de cada ser humano. Esta dinámica estructural resulta del nexo del lenguaje, del pensar y del sentir, diferentes dimensiones que constituyen la totalidad humana que se encuentran unidas en el orden implícito...Somos lo que son nuestros pensamientos, sentimientos y emociones. Somos lo que son las circunstancias y los flujos que nos alimentan”.

#### 4.1.4. Campo ecoformativo.

El campo ecoformativo, contiene al todo didáctico en plenitud, es decir, al escenario que emerge de la práctica ecoformativa y la relación educativa afectiva que configura el clima y que estampa el sello que inunda ese campo otorgándole una impronta propia. Campo, escenario, prácticas y clima ecoformativo se transforman en potencial energético vibracional de carácter ecosistémico, en la que se contienen e influyen mutuamente pudiendo evolucionar o involucionar a sus participantes.

Torre (2009), señala que el “el campo ecoformativo es un concepto potente desde la mirada transdisciplinar, en tanto, está cargada de energía interactiva que facilita la transformación no solo de conocimientos sino de actitudes, creencias, valores y trascendencia”. El mismo autor en otro lugar también nos dice que “entrar en un campo es acceder a todo su potencial. Si es un campo enriquecido cultural y socialmente, los sujetos saldrán enriquecidos. Si por el contrario es un campo problemático, conflictivo, violento, saldrán marginados y agresivos, salvo que se den otras condiciones que contrarresten esa dinámica” (Torre, 2007: 23).

Figura 2. Componentes del campo ecoformativo.



Círculo autopiéutico de frecuencia vibracional positiva

Campo ecoformativo. Energía vibracional.

Fuente. Elaboración propia.

Torre (2007: 24) en términos de energía ofrece las siguientes características:

Está planteado en términos de energización y, por tanto, de flujo de energía.

Es un sistema relacional en el que todos los elementos interactúan entre sí.

En función del nivel de energización, su acción de influencia se extiende más allá de sus miembros y puede entrar en contacto con otros sistemas.

Influye y es influido por los sujetos y el medio, de modo que no es estático, sino que va cambiando.

Tiene lugar en entornos formales como no formales e informales. Para que se dé un campo formativo deberían concurrir al menos: conciencia, intencionalidad, sujetos, estímulos enriquecidos, elementos de valor.

“existimos también en el flujo de las emociones”, nos diría Maturana (1999: 45).



# **SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE INVESTIGACION Y DISEÑO DEL PROYECTO.**

Capítulo 5: Metodología de investigación

Capítulo 6: Método de investigación

Capítulo 7: Estrategias de recolección de información

Capítulo 8: Trabajo de campo: estudio de caso

Capítulo 9: Reducción y reconstrucción de la información

Capítulo 10: Resultados y discusión

Capítulo 11: Conclusiones provisionales. Aportaciones y prospectiva

---



---

## 5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

---

“La realidad no puede ser contenida en una sola explicación”

(Torre y Moraes)

### 5.1. Un momento de incertidumbre

Deseo compartir en este apartado de la metodología un momento que viví como verdadero conflicto paradigmático, que la verdad, no sé si es común entre los investigadores noveles, pero a mí me sucedió, así lo sentí y estuve bastante complicada por un buen tiempo; y fue necesidad vital superarlo para encontrar mi propia armonía con respecto al trabajo que estaba desarrollando. Armonía, en el sentido de sentirme cómoda y a gusto, en los momentos de construcción intelectual, porque esa construcción estaría orientada también por el tipo de metodología de investigación que adoptaría.

El conflicto al que hago referencia surge cuando comienzo a tomar conciencia de mis reflexiones sobre el *Trabajo de Campo*, un momento que se acercaba como parte de la evolución natural del proceso de desarrollo del trabajo. Se acercaba el momento de actuar, el momento de hacer visible mi rol de investigadora a los otros y a mí misma, se acercaba ese momento de ir a la búsqueda de respuestas a mis objetivos y a la satisfacción de mi propósito. Pero, mis reflexiones escondían algo más, escondían mi inseguridad. Inseguridad que se generaba al no tener claridad, o mejor dicho satisfacción interna de respuesta a la pregunta siguiente: *¿Es la metodología de investigación cualitativa la más adecuada para abordar el trabajo de campo, desarrollar la investigación y orientar su diseño?*

Una pregunta que en apariencia no debería haber constituido un conflicto como investigadora, si he de considerar que fui formada en el programa doctorado, desde la metodología cualitativa con orientación interpretativa y comprensiva, en la lógica de la investigación, en la lógica de los métodos y del proceso de investigación cualitativo.

Lo que realmente pude descubrir en esta pregunta que me martirizaba, era una cuestión más profunda, que intuía, que no quería enfrentar, y que decía relación con el contexto conceptual que hace de marco interpretativo a mi trabajo. Me explico.

Observo, por un lado, que el contexto que hace de marco interpretativo se construye, en términos globales, desde los nuevos postulados de la ciencia, y en términos particulares, desde el paradigma educativo ecosistémico que se configura y se nutre desde la derivación de estos nuevos postulados de la ciencia- ver capítulo 1 y capítulo 2-, dos aspectos afines y en coherencia. Hasta ahí me sentía muy satisfecha de la integración realizada. Pero, por otro lado, la literatura metodológica en investigación, señala que cualquier contexto conceptual, o marco teórico en el que se enmarque una tesis se corresponde con la expresión de una visión (ontológica, epistemológica y metodológica), que luego se refleja en el diseño, metodología, métodos, estrategias, instrumentos y criterios de rigor. En esa lógica, si el presente trabajo se posiciona desde la expresión ecosistémica como visión paradigmática, la metodología de investigación debería ser la *metodología de investigación de desarrollo ecosistémico*, que es la que le asocian los fundadores a este paradigma y, no la metodología de investigación cualitativa, en estricto rigor. Ahí estaba mi punto de conflicto. Porque según la literatura, tenía claro que metodología de investigación debería utilizar. Pero no fue así de fácil, tuve que ser humilde conmigo misma, no engañarme y reconocer que me sentía insegura de adoptar la metodología de investigación de desarrollo ecosistémico. Trataré de ser más clara para ustedes con respecto a esto.

Personalmente, el hecho de decidirme a abordar el fenómeno de interés desde el paradigma ecosistémico, ya constituía un gran reto para mí, desde el que deseaba salir airoso, pero asumir, otro reto más, como el llevar a buen puerto la metodología de investigación de desarrollo ecosistémico, la verdad, no me sentía capaz; sentía que no contaba ni con el conocimiento acabado sobre su filosofía ni sobre su aplicabilidad y esto quiero dejarlo muy claro, no por desinterés, sino que fundamentalmente por la escasez y dificultad que resulta todavía encontrar investigaciones desarrolladas desde esta metodología, por ser aún muy reciente.

Todo a esta situación, me llevó a buscar soluciones por caminos vecinos.

## 5.2. El encuentro con Arnal. Una dimensión dialógica.

Así, en esta búsqueda de miradas me encuentro con Arnal (2001: 5) quien señala:

“En ocasiones es posible combinar las aportaciones metodológicas desde una postura ecléctica... parece adecuado beneficiarse de la mejor parte de cada uno de los paradigmas, mediante la integración de estas partes en la medida de lo posible”.

Me quedé bastante tiempo dándole vueltas a sus palabras, reflexionando sobre el sentido último de ellas, y de pronto recordando a Bohm, hago la conexión con lo implícito, con lo incubado que hay en esas palabras de Arnal, que se encuentran a un nivel de expresión sutil, no manifiesto, que me desvela un significado esencial más profundo, quizás más verdadero o quizás más auténtico y que dice relación con el ***diálogo***.

Cuando Arnal, señala: “*combinar las aportaciones metodológicas desde una postura ecléctica*”, los conceptos incubados, implícitos en esa frase son: equilibrio, conciliación, diálogo, apertura, tolerancia. Todos conceptos que preparan y abren el espacio para el encuentro, complementariedad e integración de búsqueda de explicaciones más amplias conectivas, relacionales, que van a ir en beneficio de una mayor comprensión.

Sigo ahondando reflexivamente en sus palabras y finalmente doy cuenta que lo que me satisface realmente de su comentario es el *principio dialógico* que subyace a sus palabras, principio que permite en un mismo espacio mental, lógicas que se complementan, que permiten la asociación compleja de instancias vecinas, conjuntamente necesarias para la existencia, funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado. Esta emergencia de incertidumbre asociada a la elección de la metodología, abrió además, de manera extraordinaria, el espacio para conocer y comprender en la práctica el principio dialógico que transporta la mirada ecosistémica.

Y así es, como a partir del encuentro con unas palabras de Arnal, decido *vivir entre y dentro* la metodología de investigación cualitativa con perspectiva ecosistémica,

dejando abierto el diálogo y tránsito entre ambas metodologías, dando todos los espacios de expresión común.

Dorio, Sabariego, y Massot (2004: 276), en relación a la investigación cualitativa señalan que “a partir de las aportaciones de varios expertos en este ámbito se deduce que la diversidad metodológica de la investigación cualitativa presenta similitudes en cuanto a la forma de entender y definir la realidad (nivel ontológico), forma de aproximarse a la realidad e iniciar su estudio (nivel epistemológico), y en las técnicas utilizadas para recoger evidencias y técnicas de análisis (nivel metodológico y técnico)”.

La diversidad de aportaciones metodológicas deja en evidencia la complejidad de la titura cualitativa, la perspectiva ecosistémica la enriquece, la complejiza un poco más favoreciendo la cocreación de significados a partir de la plurimetodología.

### 5.3. Un caminar juntos en dialogo respetuoso

La investigación cualitativa, es compatible para guiar con éxito el presente estudio; su mirada comparte características de visión de realidad que la sitúan en un camino afín al de la mirada ecosistémica, una mirada holística que intenta comprender siempre el todo considerando los significados e interrelaciones de sus partes, en su dinámica, en su contexto.

El encuentro de miradas que me ayudó a sentir que estaba tomando la decisión correcta, me hizo sentir que no traicionaba o daba la espalda a los aspectos metodológicos investigativos del paradigma desde el cual se posiciona mi tesis, no establezco un punto final con él, es sólo una coma, que invita a un caminar compartido. Ver tabla 1.

Tabla 1. Mirada de encuentro metodológico.

Metodología de investigación cualitativo			<i>Mirada de encuentro metodológico</i>	Metodología de investigación de desarrollo ecosistémico	
	Autor	Año		Autor	
Realidad	Guba y Lincoln	1985	<p>Concepción múltiple y dinámica de la realidad.</p> <p><b>Perspectiva holística.</b> Estudia la realidad desde un enfoque global sin fragmentarla ni seccionarla en variables</p>	Torre, S. de la y Moraes, M.C. (2006)	Realidad
	Del Rincón	1996			
	Colás y Buendía	1992			
	Anguera-Arnau- Ato	1997			
	Taylor y Bogdan	1998			
Diseño	Maykut y Morehouse.	1994	<p>Abierto y sensible.</p> <p><b>Diseño emergente,</b> flexible, cíclico, dinámico que evoluciona a lo largo del tiempo. Se puede ampliar o reducir aspectos de la investigación, pueden aparecer nuevas personas y escenarios. Capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la</p>	Torre, S. de la y Moraes, M.C. (2006)	Diseño
	Lincoln y Guba	1975			
	Stake	1998			
	Taylor y Bogdan	1996			
	Dorio;	2004			
	Sabariego; Massot				

			<p>realidad estudiada</p> <p>Diseños, abiertos y emergentes de las múltiples realidades interaccionantes.</p>		
Métodos	<p>Pérez, Serrano</p> <p>Albert, M.</p>	<p>1990</p> <p>2007</p>	<p>Utiliza <b>pluralidad de métodos</b> para la comprensión de la realidad. Opta por tomar instrumentos de investigación flexibles, a través, de un conocimiento tácito de la realidad.</p> <p>Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica.</p> <p>El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas.</p>	Torre, S. de la y Moraes, M.C. (2006)	Métodos
Valores	<p>Perez, Serrano</p> <p>Guba y Lincoln</p> <p>Colás y Buendía</p> <p>Anguera-Arnau- Ato</p>	<p>1990</p> <p>1985</p> <p>1992</p> <p>1998</p>	<p>En el aspecto axiológico, los valores forman parte de la realidad, y la misma investigación es influida por los valores del contexto social y cultural.</p> <p>Están implícitos en la investigación.</p>	Torre, S. de la y Moraes, M.C. (2006)	Valores
Estrategias	<p>Rossmán y Rallis</p> <p>Sandín, M</p>	<p>2003</p>	<p>Múltiples estrategias interactivas y humanísticas</p> <p>Interactivas, flexibles,</p>	Torre, S. de la y Moraes, M.C. (2006)	Estrategias

			abiertas		
Investigador	Perez, Serrano Albert, M. Guba y Lincoln Colás y Buendía Anguera- Arnau- Ato	1990 2007 1985 1992 1998	El investigador y el objeto de investigación se interrelacionan de forma que fluyen mutuamente.  Nada se da por sobreentendido.	Torre, S. de la y Moraes, M.C. (2006)	Investigador
	Taylor y Bogdan, Anguera	1996 1998	La investigación cualitativa es un arte.  Incorporan intuiciones, aprehensiones o sentimientos que no se expresan de forma lingüística, pero que se refieren a aspectos conocidos de algún modo	Torre, S. de la y Moraes, M.C. (2006)	

Siento que la toma de conciencia de éste momento, con sus altos, con sus bajos, con las dudas e inseguridades, me hacen sentir más madura en mi rol de investigadora, y éticamente correcta.

Ambas posturas metodológicas de investigación coinciden y se adecúan en aspectos fundamentales, para buscar, dar sentido y comprender una realidad social o educativa. De esta manera y de acuerdo a las consideraciones señaladas, la perspectiva de investigación que he adoptado es la perspectiva compartida entre lo cualitativo interpretativo y lo ecosistémico. Una perspectiva de investigación, que me sitúa en una mirada más amplia y complementaria. Ambas, comparten ontológicamente la visión de realidad como dinámica, global y construida en un

proceso de interacción con la misma. Desde su nivel metodológico, ambas presentan el carácter emergente, flexible y adaptativo, que permite una construcción muy dialógica y recursiva en su proceso de avance. Creo que es la mejor decisión.

#### 5.4. Consideraciones generales sobre la metodología de investigación de desarrollo ecosistémico

Según Torre y Moraes (2006) la metodología de investigación de desarrollo ecosistémico, tiene como referentes o rasgos más relevantes: el cambio, la apertura, el carácter dinámico e inacabado, el avance a través de los momentos, la recursividad, la autoorganización, a demás de su finalidad formativa e innovadora.

**a. El cambio.** Es un concepto referencial en todas sus modalidades y variantes. Es una forma de concebir e interpretar la realidad que está presente en la mayor parte de los procesos formativos. La realidad puede ser descrito como un estado de las cosas, como algo ajeno a mí, o formando parte de mí. El cambio, la mirada transdisciplinar es un concepto organizar de la realidad y del conocimiento. De la realidad, en cuanto ésta se concibe en términos de interconexión relacional. Somos y crecemos, en tanto que sistemas auto-organizados, autopoieticos. Vivimos en permanente interacción con los otros y con el medio. Somos parte de ese medio que nos influye e influimos en él-

Los pasos a seguir en los procesos de cambio referidos a la investigación, se sintetizan en cuatro momentos, cada uno de ellos tiene sus propias peculiaridades:

La toma de conciencia inicial, fundamental en todo proceso de cambio, ya sea de conocimiento, de aprendizaje o creación.

El momento de clima, interiorización, reflexión o incubación,

El kairós o momento de luz en el proceso, de ejecución o realización.

El momento de valoración.

La investigación de desarrollo ecosistémico, ha de tomar en consideración los diferentes tipos de cambio.

**a. Apertura a nuevas informaciones.** La metodología de investigación de desarrollo ecosistémico, a de estar abierta a nuevas informaciones y decisiones, a nuevas sugerencias y replanteamiento de modo que ningún resultado debería tomarse como definitivo durante el proceso indagativo, sino que las aportaciones o avances son estadios o plataformas en los que apoyar los pasos siguientes. La apertura a lo nuevo, a las incidencias, a lo imprevisto es una constante de la metodología de investigación de desarrollo ecosistémico siempre que queda razonablemente justificada y aceptada por los componentes del grupo. Desde el esbozo inicial hasta las últimas fases de la investigación se suceden muchas decisiones de carácter metodológico. No son decisiones que puedan preverse al inicio, sino que ocurren como consecuencia de nuevos hallazgos o informaciones.

**b. Provisionalidad y emergencias.** Nunca son definitivos los instrumentos, muestras y recursos utilizados, sino que un nuevo objetivo puede comportar la recogida de nueva información modificando la muestra inicial. En educación, el diseño de una investigación que asuma una metodología de investigación de desarrollo ecosistémico se asemeja más al esbozo del artista que al plano rígido del arquitecto. En este sentido, a lo largo del proceso investigador van surgiendo nuevas formas de recogida de información cuya incorporación puede ser útil, aunque inicialmente no se hayan previsto.

**c. Los momentos significativos y *Kairós*.** Esta metodología avanza a través de momentos o encuentros intensos con informaciones relevantes. Más que estadios o fases de tiempo predeterminado y fijo, en realidad el investigador-a secuencía su actividad a través, de momentos de duración irregular. El momento coincide con el período de revisión y actualización de lo que se va realizando. Los momentos son los nudos de esa red de construcción de conocimiento.

Los *Kairós*, son momentos especiales por su fuerza creativa. Los momentos creadores (*kairós*), escribe Galvani (2009) son momentos intensos, que concentran el sentido. Estos condensan diferentes niveles de pertinencia práctica, de la comprensión racional y de la simbólica existencial en instantes decisivos que marcan la autoformación.

**a. Dinámica e integradora de los errores.** Responde no sólo al conocimiento inicial de los investigadores, sino a la evolución y nuevos conocimientos que la propia investigación va generando. Cada nuevo conocimiento influye en el modo de afrontar los siguientes pasos o momentos. Así pues, cada momento, es un punto de llegada y de partida para seguir avanzando, aprendiendo de los fallos, carencias, errores. De este modo las deficiencias o errores que se van descubriendo no son elementos desechables sino elementos esenciales en la construcción del conocimiento, en el que el proceso de sobre cada momento o avance en la investigación y ese conocimiento repercute en los siguientes pasos.

**b. La recursividad apertura, indeterminación, carácter disipativo, autopoiesis** y demás rasgos del ser vivo, es transferible analógicamente a esos procesos de cambio en los que se genera conocimiento. En tal sentido, sin renunciar al rigor y exigencia de todo procedimiento científico, al tratarse de fenómenos intangibles e imprevisibles como son los educativos es preciso tomar en consideración los aspectos dinámicos de todo cambio. Se trata de tomar evidencias en la dirección que prevemos. La calidad y relevancia de evidencias nos dará la confianza de que estamos avanzando en la construcción de nuevos conocimientos o mejor comprensión de fenómenos analizados.

#### 5.5. Consideraciones sobre metodología de investigación cualitativa.

Para Albert (2007: 21-24) la perspectiva de investigación cualitativa es “comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo (...) La realidad educativa tiene un carácter complejo que plantea problemas de más difícil solución en muchos casos que los de las ciencias físiconaturales, ya que las creencias y valores o significados no son directamente observables y hace necesario la utilización de otro paradigma.”.

También, señala Albert (2007: 146), que la investigación cualitativa se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las palabras, las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal y como son construidas por los estudiantes. Los datos se recogen de forma natural, mirando, preguntando, visitando, escuchando y no en el laboratorio u otros lugares

controlados. El investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso. El contacto directo con los participantes y la interacción cara a cara es un rasgo distintivo predominante en este tipo de investigación sea cual sea el problema de estudio que se plantee.

**Características**, según Pérez Serrano (1990); Taylor y Bogdan, (1996) y Albert (2007):

La metodología cualitativa fundada en una rigurosa descripción contextual de un hecho o situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos, que son o pueden ser susceptibles de categorización con independencia de la orientación ideográfica o procesual que haga posible un análisis interpretativo con el fin de dar lugar a un conocimiento válido según el objetivo planteado en el estudio.

El método se adecúa a los sujetos que hay que investigar con la intención de respetar las características del sujeto como tal.

Utiliza pluralidad de métodos para la comprensión de la realidad, con el fin de dar una mejor respuesta a la situación existente.

Metodológicamente, la investigación cualitativa adopta y se acomoda a sus planteamientos epistemológicos. Se apoya en la observación participante, el estudio de casos y la investigación acción, como estrategias metodológicas.

En el aspecto axiológico, los valores forman parte de la realidad, y la misma investigación es influida por los valores del contexto social y cultural.

En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística, son considerados como un todo.

Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.

Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. El investigador no busca la verdad o la moralidad sino una comprensión detallada de las perspectivas de las otras personas.

Los métodos cualitativos son humanistas. Cuando reducimos las palabras y los actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social

Todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial para no ser estudiado.

A investigación cualitativa es un arte. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica.

Es una actividad continua en la que no hay pasos ni final determinado, de tal forma de que lo que es importante no se encuentra predeterminado por el investigador. Tiene un foco, pero ese foco inicialmente es amplio y no está limitado, permitiendo que puedan descubrirse nuevos e importantes significados.

El análisis empieza cuando el investigador ha acumulado una serie de datos, produciéndose la oportunidad de que los aspectos más destacables de los fenómenos bajo investigación emerjan. Los resultados de la investigación evolucionan a partir de la formación sistemática de categorías homogéneas de significados que se derivan de los datos por inducción.

Se utiliza para descubrir y refinar preguntas que surjan desde el proceso de investigación.

Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones.

El proceso de investigación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría.

Su propósito es reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido.

El énfasis de la investigación no está en medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino entenderlo.

No pretende generalizar de manera intrínseca los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas, incluso no buscan que sus estudios lleguen a replicarse.

Se fundamenta en un proceso inductivo, es decir, explora y describe y después genera perspectivas teóricas, va de lo particular a lo general

La investigación educativa da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. También aporta un punto de vista fresco, natural y holístico de los fenómenos.

**Limitaciones**, según Ruiz Carrascosa, en López Barajas y Montoya (1995, citado en Albert 2007: 220):

Problemas del investigador al quedar implicado en las cuestiones o situaciones sometidas a estudio.

Problemas respecto al carácter confidencial de los datos.

Problemas surgidos de la pugna por el acceso a los datos y el control de éstos por parte de los diferentes grupos interesados.

Problemas relativos a la publicación con la necesidad de preservar el anonimato de los sujetos.

Problemas derivados del hecho de que la audiencia sea incapaz de distinguir entre los datos y su interpretación por parte del investigador.

El problema de la generalización considerada en términos de la limitación de su fiabilidad y su validez.

## 5.6. Diseño del proyecto de investigación. Flexible y emergente.

### 5.6.1. Descripción y reflexiones de mi relación con el Diseño.

En el diálogo permanente con nuestras reflexiones que nos guían hacia la de toma de decisiones responsables, la elección del diseño es una de las decisiones que nos merece la máxima atención. En este sentido, busqué un diseño que, por un lado, contenga posibilidades de llegar hacer en sí mismo altamente coherente, tanto, en sus aspectos externo e interno, ya que la coherencia, es un criterio de rigor y credibilidad del mismo, y como tal, otorga un buen primer punto de partida, en tanto, ofrece a la investigación percepción de confianza y seriedad. Sin embargo, tengo muy en cuenta la advertencia que hace Deutcher (1973, citado en Taylor y Bogdan, 1996: 22) cuando dice que “nos concentramos tanto en la coherencia sin preocuparnos mucho por si estamos en lo correcto o no. Como consecuencia, tal vez, hayamos aprendido una enormidad sobre la manera de seguir un curso incorrecto con un máximo de precisión”.

Y para no caer en este engaño ilusorio de máxima precisión que pueda otorgar el diseño, consideré también, que fuese afín, esté en consonancia, u ofrezca las condiciones y características que permitan que la cosmovisión ecosistémica que nutre mi mirada, permita ser expresada. En ese sentido, la condición y característica fundamental radica en *su esencia dinámica como estructura del diseño*, que permita que los rasgos más relevantes de desarrollo ecosistémico, que como recordaremos son el cambio, la apertura, la dinámica recursiva -que excluye al procedimiento lineal-, lo dialógico interrelacional que provoca constantes emergencias, encuentren espacios de expresión.

En este sentido de búsqueda de coherencia, de correspondencia con mi visión ecosistémica de la realidad, con la esencia dinámica como estructura del diseño, me

decido como diseño, por el *Método de Desarrollo Sistemico*<sup>15</sup> (MDS), que propone Maxwell (1996).

Observé, que la esencia que sostiene al diseño, es el cambio y la dinámica. A partir de estos dos aspectos nucleares, este método cobra vida y se va desplegando en un avance constructivo de sí mismo como método, y a su vez, de manera acoplada, su carácter de atractor de su diseño estructural arrastra a modo evolutivo, el desarrollo, también coherente, de la construcción de la investigación.

El MDS se cocrea y mantiene su esencia de cambio y dinamismo, en cuanto, todos sus componentes se mantienen en permanente colaboración, interacción, interdependencia, que permite hacer los ajustes y exclusiones necesarios al interior de cada uno de los componentes. Todo estas situaciones de tipo esencial subyacente a su diseño estructural, fueron las que despertaron mi conexión con el MDS, ya que de alguna manera estaba implícita la visión ecosistémica de interdependencia relacional entre los componentes que lo configuran y esa característica dialógica, me ayudaba a no dispersarme exageradamente, sino que producto de esta relación codependiente entre sus componentes, me obligaba a estar en permanente contacto global con todo el diseño. Así, por ejemplo, al estar en el desarrollo de actividades asociadas a un componente, el diseño, me obligaba a que ese desarrollo particular, sea coherente con el comportamiento de cada uno de los otros componentes, sean éstos propósitos, preguntas, contexto conceptual, métodos y validación. Cada componente se expresa dentro de un flujo mayor, que obliga a mantener una percepción global del diseño en todo momento.

Este modelo de desarrollo sistémico es un modelo dialógico y flexible, que desarrolla “un proceso reflexivo que opera a través de cada etapa” observa Hammersley y Atkinson (1983, citado en Maxwell 1996: 2). El modelo reconoce la importancia de la

---

<sup>15</sup> En adelante se utilizara la sigla MDS, para referirse al Modelo de Desarrollo Sistemico, de Maxwell (1996).

interconexión y la interacción entre los diferentes componentes del diseño; cada componente puede necesitar ser reconsiderado o modificado en respuesta a nuevo desarrollo o cambio de alguno de sus componentes, producto del cambio perceptivo de la misma investigación, ya sea por tema de las actividades de recolección y análisis de información, que desarrollan y modifican teoría, elaborando o reenfocando las preguntas de investigación, por ejemplo.

### 5.6.2. Características.

El diseño de la investigación a partir del Modelo de Desarrollo Sistémico *forma parte del proceso* de investigación. Esto es posible, porque el diseño se va desarrollando, a través, de un método de acercamientos interactivos entre los componentes que lo constituyen.

Es *interactivo*. Este acercamiento interactivo permite conducir el estudio por etapas o bien, de manera circular, recursivo y zigzagueante. Interactivo en tres sentidos:

El modelo de diseño en sí es interactivo: cada uno de los componentes tiene implicaciones y múltiples conexiones con los otros componentes, en lugar de los componentes están en forma lineal, uno-direccional relación el uno con el otro.

Posibilita el cambio en interacción con la situación desde el cual el estudio es conducido, más que, limitarse a ser un factor determinante de la práctica de la investigación.

El mismo proceso de desarrollo del modelo es interactivo que provee de múltiples oportunidades para adecuarlo a distintas propuestas de investigación cualitativa, dependiendo del tipo de preguntas de investigación que se planteen.

Es flexible y elástico. Las conexiones a través de los diferentes componentes del modelo no son reglas rígidas. Pensando en los componentes como “bandas de caucho”, que permiten cierta elasticidad en el diseño, que se pueden estirar y escoger en alguna medida, pero que ejercen una clara tensión en diferentes partes del diseño, y más allá de un punto, o bajo ciertas circunstancias, pueden romperse. Esta metáfora de la “banda de caucho” representa la flexibilidad del diseño, pero reconociendo que las diferentes partes imponen limitaciones a las demás; limitaciones que en caso de violarlas, hace inefectivo el diseño, en tanto pierde congruencia interna.

### 5.6.3. Componentes.

Sus componentes: propósitos, contexto conceptual, métodos, validez no son radicalmente diferentes a muchos otros presentados. Lo innovador de este modelo está en la *interacción de las relaciones a través de los componentes que forman un todo integrado e interactuante*, otorgándole la coherencia y consistencia al diseño, del que hace un momento atrás, les hice un alcance. Cada uno de los componentes está estrecha y armónicamente vinculado e implicado a varios otros, en lugar de estar vinculado en una secuencia lineal o cíclica, que entorpece la dinámica recursiva.

**1. Los propósitos:** consisten en la justificación o la fundamentación. Son los objetivos últimos de la investigación. El que otorga el valor relevante a la comunidad científica y a la sociedad en general. Pérez Serrano (1990: 20) sobre este componente agrega que “el propósito de una investigación es importante porque orienta la percepción de la realidad y juega un papel relevante en la formulación del problema o situación a investigar”.

**2. El contexto conceptual:** este componente contiene las herramientas conceptuales que en base a la investigación preliminar realizada se ha de usar. No significa enmarcar la investigación en las teorías de un u otro autor, sólo emplear las partes o conceptos que se consideran convenientes para entender mejor el objeto en cuestión. Se trata de no encapsular la investigación y contaminarse menos con la interpretación. El contexto conceptual se diferencia de la noción de marco teórico precisamente por este matiz más abierto y flexible, premisa primera del diseño. Se complementa con las reflexiones que hace el investigador después de la familiarización y el contexto. Por esta razón, el contexto conceptual se alimenta tanto de las investigaciones existentes como de experiencias y vivencias personales del proceso investigador.

**3. Las preguntas de investigación:** consisten en que vamos a conocer en relación con los propósitos considerados como prioritarios. Es muy diferente al *cómo* o *porqué* lo vamos a conocer. Las preguntas son cuestiones que hacen referencia específica a lo que se quiere saber sobre el fenómeno de estudio.

**4. Los métodos:** van relación a las preguntas que nos hacemos para conseguir los propósitos. Según lo que nos preguntemos, escogeremos método u otro. Los métodos constituyen los medios que hemos de utilizar para responder efectivamente a las preguntas, que en una investigación cualitativa como ésta, los métodos tienen cuatro aspectos:

Las relaciones de investigación que se establecen con lo que se estudia.

Muestreo: tiempos, escenarios, participantes seleccionados para observar o entrevistar y qué otras fuentes de información decide utilizar el investigador.

Colección de datos: cómo recoger la información que se decide utilizar.

Análisis de datos: qué hacer con esta información con el fin que estos tengan sentido.

**5. Validez:** Debe responder a preguntas tales como: ¿Cuáles son las posibles explicaciones alternativas y las amenazas a la validez potencial, conclusiones del estudio, y cómo hacer frente a estos? ¿Cómo los datos que usted tiene, o que usted puede reunir, apoyar o cuestionar sus ideas acerca de lo que pasa? ¿Por qué cree en sus resultados?

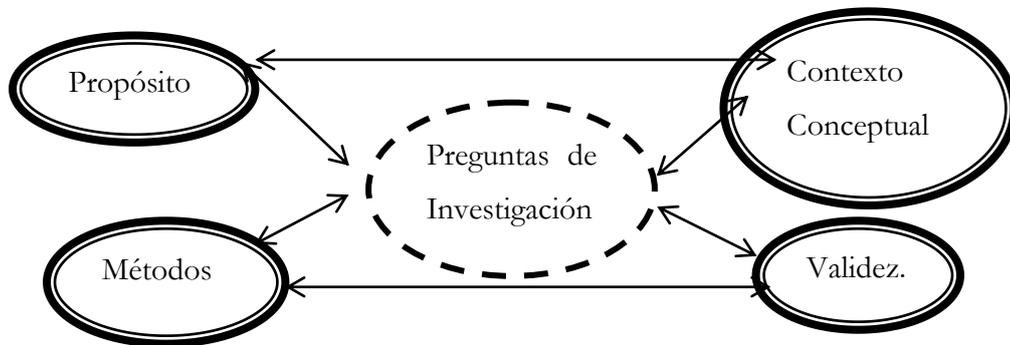
El diseño que se representa en la Figura 3, tiene forma de un reloj de arena, en el cual se pueden observar las relaciones entre los cinco componentes de un diseño cualitativo.

La figura de reloj de arena está formada por un triángulo superior, que corresponde a los *aspectos externos* del diseño y por un triángulo inferior que corresponde a los *aspectos internos*.

Los aspectos externos incluyen las metas, experiencia, conocimiento, hipótesis y la teoría sobre el estudio y los aspectos internos incluye las actividades y el proceso que llevaremos a cabo para desarrollar y probar las conclusiones.

A medida que se van desplegando los vínculos que emergen desde los componentes, comienza la interacción e integración entre los aspectos externos e internos del diseño. Ver figura 3 y figura 4.

Figura 3. Componentes del diseño del modelo de desarrollo sistémico



Fuente: Elaboración propia a partir del esquema de Maxwell (1996: 7).

Figura 4. Componentes externos del diseño del modelo de desarrollo sistémico

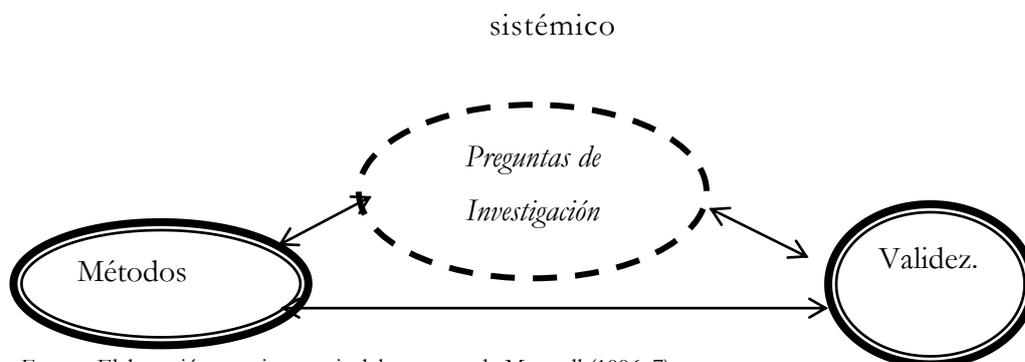


Fuente: Elaboración propia a partir del esquema de Maxwell, J. (1996: 7).

El aspecto externo del diseño, considera los componentes: *propósitos*, *preguntas de investigación* y *contexto conceptual*. Las preguntas de investigación que nos planteamos al inicio de la misma, se van aclarando y ajustando e incluso cambiando al relacionarlas con los propósitos y con la información teórica, conceptual asociada al fenómeno de estudio.

En suma la propuesta del estudio deberá informar sobre la elección de la teoría como del conocimiento, mientras que la elección de la teoría y conocimiento dependen de los propósitos y las preguntas de investigación.

Figura 5. Componentes internos del diseño del modelo de desarrollo



Del mismo modo, el triángulo inferior del reloj de arena puede cerrarse como unidad y corresponde al aspecto interno del diseño, y en este son principales los componentes: Preguntas de investigación, métodos y validez.

Los métodos que se usen deberán posibilitar responder las preguntas de investigación y también hacer frente a la validez de esas respuestas. Las preguntas a su vez, deben estar enmarcadas teniendo en cuenta la viabilidad de los métodos y en especial la validez que dependerá de la pertinencia de las preguntas planteadas y los métodos elegidos.

Como es posible observar, las preguntas de investigación que se encuentran en el centro del modelo son el componente atractor, que conecta el aspecto externo con el aspecto interno, configurándose el diseño como un todo sistémico, que deben informar y ser sensible a todos los otros componentes.

### 5.7. Etapa de diseño. La paradoja de lo visible e invisible.

“Dos caminos se bifurcaban en un bosque amarillo  
Apenado estaba yo de no poder recorrer los dos  
Y por ser un viajero mi pensamiento se detuvo mucho tiempo

Y seguía con la vista a sólo uno de ellos  
Hasta que por fin se perdió  
Finalmente elegí el otro que parecía igual de bello  
Y que quizás me llamaba más la atención  
Porque estaba cubierto de hierba y pedía que se caminara”  
(M. Lipman)

### 5.7.1. Selección y justificación del escenario

He decidido que la residencia durante todo el proceso de realización de tesis doctoral sea la ciudad de Barcelona, y en esa consideración, el escenario ha de encontrarse dentro de la misma ciudad, economizando, además, tiempo y gasto de traslados.

El contexto físico del escenario, ha de ser un aula universitaria, de nivel formativo pregrado, de cualquier carrera, de cualquier semestre. Así pues, cualquier aula universitaria de pregrado dentro de la ciudad de Barcelona, puede ser seleccionada como escenario de mi investigación. *¿Y por qué cualquier aula universitaria?*

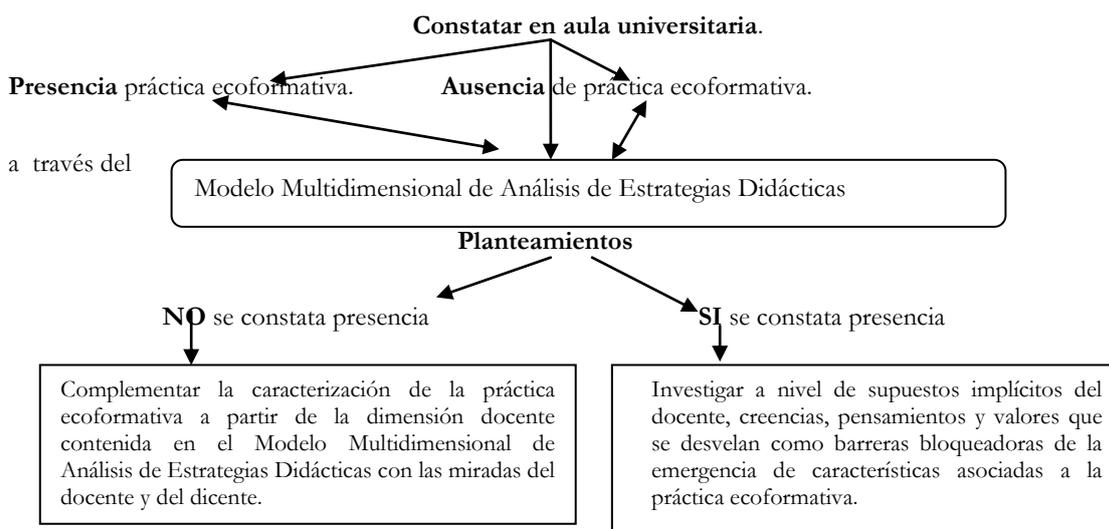
Al decir *cualquier aula universitaria*, reconozco desde el punto de vista de mi interés indagativo el valor y potencial que encierra el aula como escenario natural y desde ese reconocimiento vital, me satisface tanto:

- un aula universitaria con presencia de práctica ecoformativa o,
- un aula universitaria en ausencia de práctica ecoformativa.

Lo único, en que se traduce esta incertidumbre inicial, es que me sitúa ante la paradoja de ingresar al campo y efectivamente reconocer que me encuentro en un aula universitaria con presencia de práctica ecoformativa, como también, ingresar al campo y reconocer que me encuentro en un aula universitaria con ausencia de práctica ecoformativa. Esta paradoja, es ***parte del proceso de construcción de la investigación***; quiero sentir y vivirla como una gran aventura de descubrimiento, y en esta aventura la incertidumbre de no saber previamente con cuál de las dos posibilidades me voy a encontrar, me agrada. Indistintamente, cualquiera de las dos situaciones me permite satisfacer mi propósito último que recordemos, dice relación, con aportar a la educación conocimiento sobre los alcances formativos del escenario

ecoformativo. Lo único que ha de cambiar será el planteamiento que haga al estar en el aula y constatar presencia o ausencia de práctica ecoformativa; situación que se resuelve apoyándome en la Pauta de observación de características ecoformativas, derivada del Modelo Multidimensional de Análisis de Estrategias Didácticas.<sup>16</sup> Ver diagrama 1.

Diagrama 1. La paradoja de lo visible/ invisible.



Fuente: Elaboración propia.

Así pues, considerar dos planteamientos iniciales desde la paradoja de lo visible e invisible, dos posibles abordajes a un mismo tema de interés, la práctica ecoformativa; es la paradoja de la incertidumbre, ausencia o presencia, desde ahí comienzan las primeras emociones en mi rol de investigadora, convencida que siempre se puede avanzar, un poco más, un paso más hacia el entendimiento de los fenómenos, inclusive en ausencia de ellos, lo importante es cómo nos planteamos ante ellos.

### 5.7.2. Selección de los participantes

He decidido encontrar a mi participante a partir de referencias que he solicitado a personas relacionadas con el mundo universitario. Les dije lo siguiente:

<sup>16</sup> Ver anexo 1.

“decidme, por favor, algún nombre de docente universitario, su ubicación y que creas pueda tener disposición y sobre todo ganas de participar en la investigación de una doctoranda”.

Obtuve cuatro referencias, y decido al azar *¿y porqué al azar?*, si la literatura no establece así las cosas. Pues bien, ante la paradoja anterior, cualquiera de los posibles docentes me era igualmente valioso para convertirse en estudio de caso; ambos me posibilitan ampliar el campo de conocimiento sobre el escenario ecoformativo, a partir de nuevas conceptualizaciones y nuevas miradas como lo es la perspectiva ecosistémica.

Si el docente presenta características de práctica ecoformativa, ofrece la posibilidad de constatar teoría y práctica, conocer las características, describirlas e interpretarlas desde el marco ecosistémico, establecer alcances formativos considerando la multidimensionalidad de la persona, y seguramente, otras posibilidades que se irán desvelando a medida que avance la investigación y, por otro lado, si el docente no presenta práctica ecoformativa, igualmente entregará valiosa información, en términos de significados, creencias, sentimientos, que bloquean la emergencia de características ecoformativas que incuban la práctica didáctica desde la mirada ecoformadora. Aspectos a evitar que estén presentes cuando se realicen propuestas de programas de formación inicial docente con énfasis en didáctica ecoformativa, que es un área nueva de desarrollo, que despierta igualmente mi interés. En fin, uno u otro, son tremendamente importantes, por sus alcances.

#### 5.8. Criterios de validez, de rigor, credibilidad de la investigación.

La literatura nos informa que toda investigación debe considerar criterios de rigor o credibilidad de la investigación, la cual comporta tanto criterios de validez del diseño como del conocimiento que genera.

En ese sentido, para la credibilidad del diseño, se consideró el Modelo de Desarrollo Sistémico de Maxwell (1996: 89) y como criterio de rigor del conocimiento generado durante la investigación, se consideraron las propuestas de Guba (1983) como las de

Torre y Moraes (2006) desde la metodología de investigación de desarrollo ecosistémico.

### 5.8.1. Criterios de credibilidad respecto al Diseño:

1. **Descripción:** la amenaza principal a la descripción válida, es la inexactitud o carácter incompleto de los datos. Una forma de resolver en gran medida esta amenaza, es transcribir “al pie de la letra”, las entrevistas, grabaciones, videos, etc.

2. **Interpretación:** la principal amenaza para la validación, es la imposición de una interpretación dentro de nuestro marco o significado, en lugar de comprender la perspectiva de las personas estudiadas y el significado que conceden a sus palabras y acciones. Lo más importante es aprender como los participantes del estudio le dan sentido a lo que sucede, en lugar de interpretar sus palabras y acciones en el marco del investigador. La estrategia conocida como control de miembros, se señala más adelante, es una de las principales formas de evitar esta amenaza.

3. **Teoría:** La más grave amenaza a la validez teórica de una cuenta no está en recoger o poner atención a datos discrepantes, o no considerar explicaciones alternativas en la comprensión del fenómeno que se está estudiando.

### 5.8.2. Criterios de rigor o credibilidad respecto al conocimiento.

Reconociendo que la metodología cualitativa fue la elegida como formato de trabajo, cabe señalar que dentro de este gran formato, se introducen de manera suave y sutil con el afán de contribuir a complementar el significado a los criterios regulativos y metodológicos de investigación de Guba (1983) característicos de este gran formato de investigación cualitativa, los criterios de rigor propuestos por Torre y Moraes (2006), desde la mirada ecosistémica como perspectiva epistemológica y por tanto, desde donde el conocimiento generado en esta investigación cobrará sentido.

1. **La credibilidad.** Consiste en el valor de verdad de la investigación (que los resultados se ajusten a la realidad). Poder contrastar la credibilidad de las interpretaciones y creencias de las personas que investiga con la información

proporcionada por los participantes, recogiendo información mediante técnicas alternativas, desde diferentes ópticas. De igual forma las técnicas de recogida de información, escogidas y elaboradas, son cruciales para asegurar la credibilidad, pues aportan evidencias desde diferentes vertientes, e informantes que complementan o refuerzan la descripción e interpretación realizada de la realidad (material referencial).

***La credibilidad de las evidencias*** para Torre y Moraes, es un criterio de confianza que se deriva del rigor y garantía que nos proporciona la fuente de información debidamente contrastada en relación con la realidad que se describe. Dado que la mayor parte de las veces la indeterminación y la incertidumbre acompañan al conocimiento en las Ciencias Sociales, las evidencias se convierten en indicadores claves de credibilidad. La credibilidad hace referencia a la correspondencia entre la información recogida y la realidad descrita y para conseguirlo se hace uso de estrategias como la persistencia o continuidad en la recogida de información; la triangulación de fuentes, instrumentos, técnicas, incorporación de elementos de contraste como el abogado del diablo, grabaciones con su correspondiente revisión por parte de los participantes, observaciones participantes, testimonio- evidencias.

Dentro de las estrategias que se utilizaron para garantizar el criterio de credibilidad, se encuentran las siguientes:

Observación persistente, tres meses y medio, que se correspondieron con poco más de 40 horas, en el campo de investigación, cubriendo prácticamente la totalidad del tiempo que duró la asignatura.

Se recogió material referencial, de respaldo en videograbaciones y fotografías.

Se validaron las percepciones que se recogieron durante las observaciones mediante entrevistas al docente y testimonios a los discentes a través, del cruce de miradas.

***La transferibilidad***, hace referencia a la posibilidad de que la información obtenida pueda proporcionar conocimiento previo en otros contextos de características similares, es decir, pueda aplicarse y utilizarse como información referencial en otros contextos.

Esta transferibilidad, llamada **portabilidad, socialización y polinización**, como conceptualización ecosistémica, a juicio de Torre y Moraes (2006) tienen relación con la utilidad del conocimiento, que permite ir más allá del dato obtenido sin renunciar al contexto en el que se genera.

La estrategia utilizada fue la descripción exhaustiva de la información recogida mediante la pauta de observación de características ecoformativas derivada del Modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas, de las tres entrevistas realizadas al docente participante y de los testimonios discentes.

**La dependencia**, es decir, la consistencia de los datos. Este término hace referencia a la fiabilidad de la información, a la permanencia y solidez de la misma en relación con el tiempo. El sentido de consistencia reside en la relación que se establece entre la descripción del contexto y el significado atribuido a un contexto determinado y en un tiempo y lugar determinado. Torre y Moraes (2006) denominan desde la mirada ecosistémica **interactividad**, como el rasgo que se corresponde con el de dependencia entre los elementos estudiados.

En este sentido:

se dejan al descubierto, las pistas de revisión, en tanto, sobre el como se recogió la información, y luego, de manera exhaustiva el paso a paso, de cómo se realizó su reducción y análisis e interpretación de esa información recogida.

La triangulación de las técnicas: observación, entrevista, testimonios, que colaboraron en la recreación complementaria de la realidad estudiada.

**La confirmabilidad**, hace referencia al intento de proporcionar una información lo más consensuada posible y por lo tanto encaminada hacia la objetividad y neutralidad. Se intenta contrarrestar mediante técnicas que permitan contrastar informaciones, y consensuarlas con los participantes.

Para Torre y Moraes, **la confirmabilidad** de los procesos nos brinda una garantía de rigor y persistencia de los fenómenos en el espacio-tiempo. Dicho criterio, intenta reducir en lo posible, la incertidumbre al introducir la posibilidad de contrastar en otros momentos, lugares o personas el procedimiento utilizado para llegar a unos determinados resultados. Este criterio se pone de manifiesto en las conclusiones de estudios semejantes, en las discusiones de los participantes, en la valoración de

expertos, en las reflexiones e interpretaciones de resultados, en la triangulación de las informaciones recogidas por distintas fuentes.

Para el logro satisfactorio de este criterio se utilizó:

Auditoría de investigadores externos que determinaron la correspondencia entre información, resultados, interpretaciones y conclusiones surgidas del cruce de las miradas: investigadora- docente-discentes. En este caso, se correspondió por el Dr. Saturnino de la Torre, quien estuvo en acompañamiento crítico y reflexivo durante todo el proceso de investigación junto al Dr. Joan Mallart.

Las conclusiones se derivan directamente de los resultados obtenidos.

Torre y Moraes consideran *el carácter ético*, como otro criterio de rigor del procedimiento por cuanto la generación de conocimiento a través de la investigación suele tener implicaciones de carácter colectivo o social. Señalan que no es posible investigar, educar o evaluar al margen de principios éticos porque la ética es el referente que contextualiza el proceso dentro de los valores de la sociedad. En este sentido, se presentó el informe final al docente participante, en términos, de revisión sobre aspectos que puedan estar, a su juicio, reñidos con su intimidad u otro aspecto, que le sea conflictivo, y si fuese así, retirar esa información.



---

## 6. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

---

Taylor y Bogdan, (1996: 104) señalan que la “elección del método de investigación debe estar determinada, por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o de las personas a estudiar, y por las limitaciones prácticas que enfrenta el investigador”, por su parte Albert (2007: 162) agrega “la naturaleza del problema, las cuestiones planteadas y el propósito del estudio”.

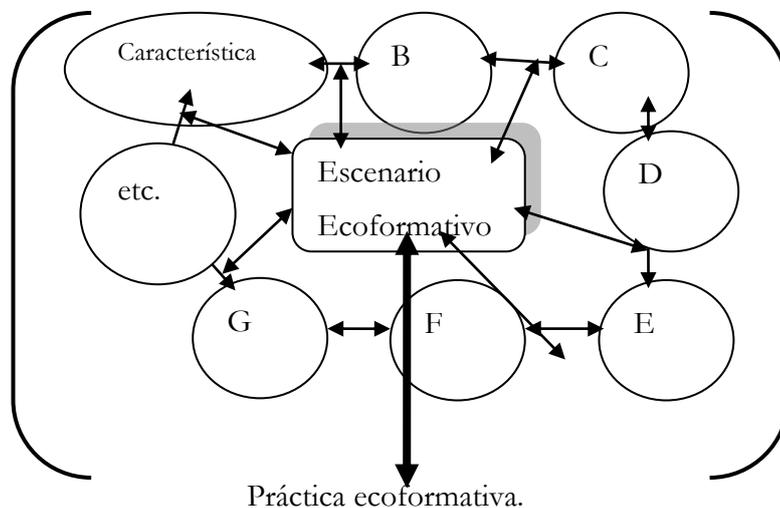
Considerando las sugerencias de estos autores hago recuerdo de mi propósito que dice: intentar aportar a la educación conocimiento teórico y práctico sobre los alcances formativos del escenario ecoformativo en la enseñanza universitaria, y mi objetivo general que plantea caracterizar e interpretar la práctica ecoformativa a partir de la dimensión docente contenida en el Modelo Multidimensional de Análisis de Estrategias Didácticas.

Resultado de esas revisiones se escoge como método de investigación cualitativa el **Estudio de Caso**, el cual satisface los requisitos para constituirse y ser considerado como tal, de acuerdo y en consideración a los aspectos que señala Stake (1998):

***La particularidad del caso***, se orienta a comprender e interpretar las características que configuran un tipo de práctica desde la mirada ecosistémica: la práctica *ecoformativa*, a partir de la cual se configura el *escenario ecoformativo*.

***La complejidad del caso***, ya viene dada por la mirada ecosistémica que aborda la particularidad del caso, lo que significa que la investigación sobre las características ecoformativas, no se detiene en una mera descripción simplista, particular e independiente de ellas, por el contrario, la complejidad se traduce en poder avanzar conceptualmente desde las primeras interpretaciones de los significados particulares de esas características, hacia la creación de una interpretación mayor, relacional y holística integradora de esas particularidades, desde las cuales se puedan alumbrar nuevos significados asociados a la práctica ecoformativa y al escenario ecoformativo que le subyace. Y esto es posible, gracias al principio dialógico que establece la epistemología ecosistémica. En este caso hacer dialogar las partes con el todo, que en el caso, significa dialogar las características ecoformativas entre ellas, y el *entre ellas* con la práctica ecoformativa. A continuación, mi explicación visual a través del diagrama 2.

Diagrama 2. Interpretación dialógica de características ecoformativas.



Fuente: Elaboración propia.

#### 6.1. Características del caso que trata el presente estudio.

- **CASO ÚNICO.** Lo importante es el potencial de cada *caso* para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada.

Taylor y Bogdan, (1996: 105) señalan, que en la investigación cualitativa un “grupo de uno, puede ser tan esclarecedor como una muestra grande (y con mucha frecuencia lo es más). Sin embargo, hay casos en que el investigador quiere sacrificar la profundidad de la comprensión que se obtiene enfocando intensivamente un escenario o una persona únicos en beneficio de la amplitud y de la posibilidad de generalizar que se logra estudiando toda una gama de lugares y personas”.

Por su parte, Muñoz y Serván (2004 citado en Massot, Dorio, y Sabariego, 2004: 311) señalan, que el estudio de casos puede incluir, tanto, estudios de *un solo caso* como de múltiples casos (según sean unas o varias unidades de análisis) y que el propósito fundamental es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que lo componen y las relaciones entre ellas para formar un todo. También Stake (1998) mantiene que es posible que no se consideren

generalizaciones las que se hace sobre un caso o unos pocos casos y sea necesario denominarlas generalizaciones menores. Si bien estas críticas parecen lógicas, sólo si se miran a través, del prisma positivista, ya que desde el enfoque cualitativo la validez científica o la credibilidad de un estudio no sólo descansa en el establecimiento de relaciones causa-efecto, entre los fenómenos, sino también en la comprensión fundamental que ofrece de la complejidad de un caso singular, de su estructura, de los procesos y de su actividad en circunstancias concretas. Y desde la perspectiva ecosistémica, a partir de unos de sus principios, el holográfico, se establece que el sesgo de una particularidad, de una realidad, de un fenómeno permite acceder a significados compartidos y similares a otras particularidades, realidades o fenómenos similares.

Por su parte, Yin y Pérez Serrano (1989; 1994 citados en Massot, Dorio, y Sabariego, 2004: 312), colaboran con más interpretaciones que ayudan a clarificar más características del presente caso:

***EXPLORATORIO.*** cuyos resultados pueden ser usados como base para formular preguntas de investigación más precisas o hipótesis que puedan ser probadas.

***DESCRIPTIVO.*** intenta describir lo que sucede en un caso particular. Se plantean algunos rasgos que responde a una comprensión global y profunda del caso, derivada de un examen holístico intensivo y sistemático, parte de múltiples perspectivas de obtención y análisis de la información; es contextualizada, es decir, la descripción final implica siempre la consideración del contexto” y las variables que definen la situación. La riqueza conceptual y descriptiva permite determinar la aplicabilidad de los hallazgos a circunstancias particulares. Es descriptivo porque del producto final de un estudio de casos se obtiene una rica descripción de un individuo o evento de tipo cualitativo.

***EXPLICATIVO,*** que facilita la interpretación de las estrategias y procesos que aparecen en un evento o fenómeno específico.

***HEURÍSTICO,*** porque ilumina la comprensión del lector sobre el caso: puede descubrirle nuevos significados, ampliar su experiencia o bien confirmar lo que ya se sabe. Su potencialidad heurística permite generar descubrimientos que luego sirven para proponer iniciativas de acción.

***INDUCTIVO,*** la mayoría de los estudios de casos se basan en el razonamiento inductivo para generar hipótesis y descubrir relaciones y

conceptos a partir del examen minucioso del sistema donde tiene lugar el caso objeto de estudio. Las observaciones detalladas del estudio permiten estudiar múltiples y variados aspectos, examinarlos en relación con los otros, y a la vez verlos dentro de su ambiente.

**INTRÍNSECO.** tiene el propósito básico de alcanzar una mayor comprensión del caso en sí mismo. Interesa intrínsecamente y queremos aprender de él en particular. Stake (1998, citado en Sabariego, Massot, y Dorio, 2004: 314).

### 6.2.1. Reflexión Previa.

Para mí ha sido un agrado, ha sido maravilloso y no exagero, el constatar y comprender en el desarrollo práctico del estudio de caso, la conceptualización teórica *del principio de multidimensionalidad* o niveles de realidad que plantea la perspectiva ecosistémica. Es un principio complejo, que realmente subyace y sostiene a todo fenómeno y ámbito de acción. El todo, es una contención significativa de la relación y codependencia de esa multidimensionalidad.

Cada una de las realidades significativas del caso desarrolla su máximo potencial en asociación significativa con el foco de interés. La aventura y reto del investigador complejo, es la de desarrollar la habilidad para introducirse entre esas realidades y trascender posteriormente a ellas, con significados holísticos y transdisciplinares que permitan complejizar y enriquecer cada vez más el fenómeno. Ver figura 6.

Figura 6. Niveles de realidad del estudio de caso.



Fuente: Elaboración propia.

### 6.2.2. Relevancia del caso.

El presente estudio, reconoce la presencia de diferentes realidades, cada una con sus propias lógicas que logran dialogar y complementarse unas con otras, en diferentes tiempos de la investigación al punto de configurar y retratar una realidad particular, el *estudio de caso*. Estas realidades a su vez, se corresponden con los de ámbitos de relevancia del mismo caso.

Señalar en este punto, que no se establece mayor o menor relevancia de cada nivel de realidad, ya que siguiendo el principio hologramático de la perspectiva ecosistémica, cualquier nivel de realidad en principio dialógico nos permite llegar a la configuración del todo relevante, es decir del caso.

**a. El Foco de interés**, su relevancia cobra mejor fuerza expresiva visualizándola en relación con los otros niveles de realidad o ámbitos relevantes del caso, más que por sí solo. La práctica ecoformativa como foco de interés es significativa por el *potencial de cambio que incuba esa manera de educar*. Una forma de educar en consonancia en y hacia la dirección de colaboración con las demandas que vienen planteando el Espacio de Educación Superior, la Unesco, entre otras organizaciones mundiales y que dicen relación en esencia, con el cambio de comportamiento del ser humano.

Demandas que reconoce y recoge la doctoranda, constituyendo fuertemente la *problemática del estudio*, como otro nivel de realidad que se configura como ámbito relevante del estudio de caso.

**b. Problemática**. El potencial de cambio, de transformación, que conlleva la práctica ecoformativa como foco de interés, es un aporte, una alternativa real, desde el campo educativo - no olvidemos su fortaleza como plataforma proyectiva de paradigmas- de colaborar, de aportar soluciones a la problemática; una problemática que trasciende lo particular y local; sentida como insatisfacción a nivel global, mundial, planetario, que como debemos recordar dice relación con el distanciamiento del ser humano consigo mismo, con los otros y con el medio ambiente, promoviendo conductas y comportamientos relacionales en los cuales prima el

interés individual, el egoísmo, la falta de empatía, de implicación, de solidaridad, la competencia, la no- colaboración, la no- tolerancia, el individualismo, la no responsabilidad, el no respeto.

**c. La perspectiva de investigación**, es otro nivel de realidad relevante del caso, en cuanto el foco de interés -la práctica ecoformativa- que ya siendo poco abordado desde la investigación educativa, lo es más aún, desde la perspectiva ecosistémica. Perspectiva que aporta una mirada diferente y una interpretación nueva a esa realidad que permite, por un lado, considerar nuevas líneas y campos de indagación en la investigación educativa, y por otro lado, aportar nuevos conocimientos y significados al proceso didáctico.

**d. El encuentro de miradas de los participantes** otro nivel de realidad relevante del caso. El encuentro de miradas entre docente y discentes sobre los mismos aspectos permite *descubrir significados comunes que trascienden al significado individual*, asociados a práctica ecoformativa; esta trascendencia enriquece la conceptualización teórica y práctica y, por otra parte, estos significados ofrecen orientación valiosa a considerar en la elaboración de propuestas de formación inicial docente con orientación ecoformativa.

### 6.3. Consideraciones generales sobre el *estudio de caso* como método de investigación.

El estudio de caso goza de gran trayectoria, prestigio y relevancia para desarrollo de las ciencias humanas y sociales, reconociéndole ventajas y limitaciones, situación que no debería extrañarnos, en tanto no existe, un método perfecto que pueda abordar la realidad en su totalidad, primero porque la realidad es inabarcable completamente; segundo, porque la perfección es una cuestión subjetiva y tercero porque existen múltiples miradas diferentes hacia esa realidad en particular que dependen del posicionamiento paradigmático del que se despliegan. Solo podemos abordar aspectos, sesgos de realidad profundizando en ellos como un todo.

A continuación en la tabla 2, se ofrecen más acercamientos conceptuales a lo que es un estudio de caso.

Tabla 2. Acercamientos conceptuales al estudio de caso.

Autor	Año	Definición
Bartolomé	1992	Constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos sin perder la riqueza de su complejidad. La finalidad tradicional del estudio de casos es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado.
Dorio, Sabariego, y Massot	2004	Un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas.
Guba y Lincoln	1981	Descripción rica y densa, holístico y vivo, fundamentado en la situación, alumbra significados;
Helmstader	1970	Puede usarse para arreglar o mejorar la práctica, el diseño es flexible, puede aplicarse en situaciones problema;
Hoaglin y otros	1982	Especificidad, descripción de temas claves, puede sugerir soluciones;
Latorre	1996	Apropiado a una investigación a pequeña escala, en un marco delimitado de tiempo, espacio y recursos;
Muñoz y Muñoz	2001	La particularidad más característica de éste método es el estudio intensivo y profundo de un caso/os caso/s o una situación con cierta intensidad, entendido éste como sistema acotado, por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce.
Stake	1981;1998	Este tipo de método de investigación es conveniente cuando se trata de investigaciones concretas, contextualizadas, basadas en poblaciones de referencia cercanas al lector; es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.
Yin	1989	Es una descripción y análisis detalladas de unidades sociales o entidades educativas únicas
Wilson	1979	Particularista y heurística.

García Jiménez (1991: 67), señala que todas las definiciones sobre estudio de caso vienen a coincidir en lo siguiente:

Un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado,

comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.

Consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas.

Es un tipo de investigación apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un período de tiempo corto.

El potencial del estudio radica en que permite centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman, así como su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales.

#### 6.4. Ventajas del estudio de caso

Marcelo (1992 citado en Albert 2007: 219) señala:

A diferencia de otros de métodos de investigación, los estudios de casos conectan directamente con la realidad. Por su naturaleza práctica y contextual, posibilitan la comunicación entre investigación, teoría y práctica.

Reconocen la complejidad y variedad del entramado social. Como totalidades holísticas, reflejan todos los elementos que componen la realidad del caso en una unidad atendiendo tanto a la historia como a las perspectivas de las personas que desde dentro o fuera tienen que ver con el mismo.

Pueden constituir una base de datos para múltiples propósitos, incluso distintos para los que fueron realizados.

Inducen a la acción. Dado que se inician en la acción, contribuyen a la misma. Las ideas que se van generando pueden ser utilizadas como feed-back haciendo posible el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos.

Producen resultados asequibles, a distintas audiencias, incluso a públicos no especializados. En este sentido su consumo puede ser inmediato.

Latorre et al. (1996, citado en Massot, Dorio, y Sabariego 2004: 311) continúa con otras ventajas del uso socioeducativo del estudio de casos:

Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.

Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones.



---

## 7. ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

---

En el capítulo anterior se estableció como método de investigación el estudio de caso; método que para desplegar su máximo potencial como caso, necesita de las estrategias de recolección de información más adecuadas al tipo de preguntas que se asocian al tema de interés que contiene el caso, y que permiten ofrecer respuestas, o declaraciones aproximativas a los objetivos planteados.

Cabe señalar que cada decisión contiene la reflexión y consideración relacional global sobre los avances anteriores.

### 7.1. Reflexión. *Tomas de conciencia* previa a la elección de las estrategias.

1. Los aspectos más importantes a considerar *antes* de decidirme por unas u otras estrategias, decían relación con haber previamente logrado alcanzar un alto grado de familiaridad con mi marco conceptual, con mi perspectiva epistemológica y con el tema de mi interés, que no olvidemos dice relación con la práctica ecoformativa y el escenario ecoformativo. Lo importante de esta toma de conciencia previa a la selección de estrategias, fue que pudiendo ser la elección adecuada, ésta no asegura la recogida de información adecuada, ya que lo que la estrategia provee al investigador es sólo una estructura, un formato, una maqueta, con características y

particularidades y orientación que la hacen única frente a otras, pero lo que realmente la hace viva, útil y relevante, es la pertinencia, creatividad e imaginación con la que el investigador rellena de contenido esa estructura, formato, maqueta.

2. No perder de vista nuestras preguntas de investigación y los objetivos de estudio que nos planteamos. Ya que son tantas las realidades que se imbrican en un devenir continuo y tan dinámico que puede ser fácil desenfocarnos y escoger técnicas que respondan o se adecúan a otro tipo de preguntas. En ese sentido, la visión de globalidad e interdependencia de los componentes de diálogo reflexivo del diseño flexible y emergente que propone Maxwell, visto en el capítulo 5, ha sido de gran ayuda.

## 7.2. Definición, descripción, justificación de las Estrategias de recolección de información

Cada una de las estrategias de recolección de información seleccionadas colabora en recrear la realidad a partir de la *complementariedad de sesgos* sobre esa realidad.

### 7.2.1. Observación

La observación como estrategia de recolección de información se utilizó para focalizar y captar las características que le son asociadas, según la literatura, a la práctica ecoformativa.

La observación, como dispositivo perceptivo visual fue un continuo desde el inicio hasta la retirada del escenario. Guba (1983) señala que la observación continua y persistente permite observar datos precisos, claros y concretos del fenómeno objeto de estudio, y en este caso, la caracterización del fenómeno demanda tiempo.

Para focalizar, captar, y registrar la presencia o ausencia de características asociadas a la práctica ecoformativa al interior de un aula universitaria se utilizó la *Pauta de observación de características ecoformativas*.

Esta pauta de observación, se elaboró a partir de una de las ocho dimensiones que contiene el Modelo Multidimensional de Análisis de Estrategias Didácticas, la *dimensión docente*. Apoyándome en el principio holográfico que dice que la parte contiene al todo y/o tiene acceso al todo, y en el principio dialógico que establece las relaciones de dependencia relacional entre los niveles de realidad implicado, se decide a caracterizar el tipo de práctica formativa que desarrolla el docente a partir del sesgo de esa dimensión.

Objetivos de la Pauta de observación:

Constatar presencia o ausencia de características asociadas a práctica ecoformativa.

Orientar el planteamiento indagativo de la investigación, según resultados arrojados por la pauta de observación. (aspecto que se explicó en el capítulo anterior, en el apartado de *selección de escenario*).

Utilizarla como instrumento de triangulación, de contraste, a las otras miradas que integran el estudio: la mirada del docente y la mirada del discente, con respecto a las mismas categorías que abarca la presente pauta de observación.

Componentes que considera la Pauta de Observación:

Dimensión: Docente.

Categorías o niveles de realidad implicados: Rol Docente- Discente- Metodología-Estrategias- Recursos- Organización-

Evidencia Observacional: Las evidencias son como los indicadores confirmatorios cuando están en la misma dirección de lo previsto o por el contrario desmienten nuestros supuestos, sirviendo de falsación de la investigación. En este caso, la evidencia observacional se deberá corresponder con las características o aspectos ecoformativos que considera la pauta de observación. Ver tabla 3.

Tabla 3. Pauta de constatación de características ecoformativas<sup>17</sup>.

DIMENSIÓN DOCENTE.	
CATEGORÍA	Presencia/ Ausencia
<i>ROL DOCENTE</i>	
Interactúa, comunica, escucha, deja hablar, facilita las preguntas y libre expresión.	
Media en los aprendizajes, crea situaciones más que explica, asesora, orienta	
Se vale del diálogo disciplinar y ecología de saberes. Los contenidos los relaciona con aspectos de la profesión, de la vida, de las experiencias, del medio.	
Reconoce, motiva, estimula al autoaprendizaje	
Más orientador y de guía de aprendizajes ofreciendo mayor autonomía	
Más estimulador, motivador, creativo, suspendiendo el juicio crítico hasta el momento de la evaluación	
Más crítico y reflexivo en su discurso	
<u>Discurso integrador.</u> Utiliza un lenguaje ecoformador, yendo más allá de la academia. Incorpora conceptos relacionados con la vida, el medio ambiente, los valores, la sociedad, la trascendencia, la corporeidad.	
Reconoce, motiva, estimula al autoaprendizaje	
Facilita el aprendizaje integrador, autónomo, creativo, heurístico colaborativo,	

---

<sup>17</sup> Adaptado de la Pauta de Observación: *Mirada Exterior* propuesta por Saturnino de la Torre.

<i>METODOLOGÍA</i>	
promueve la participación e implicación	
centrada en el alumno, siendo éste quien toma la iniciativa de su aprendizaje	
trabajo en grupo	
Metodología motivante, estimuladora si promueve desde el inicio el interés por los aprendizajes.	
basada en la práctica, en la ejercitación	
basada en el orden, secuencia de las ideas, la claridad de la exposición	
basada en los recursos o medios	
de índole lúdico y creativo	
<i>ROL DISCENTE</i>	
Aprende haciendo, a través de prácticas o realizaciones	
Tiene oportunidad de expresar su creatividad.	
Tiene posibilidad de compartir, dialogar, trabajar en grupo,	
Relaciona y proyecta los contenidos de la materia con la vida, la profesión, con experiencias.	
Interés, Atención, Nivel de participación cuando el profesor/a lo solicita.	
Interviene voluntariamente; hace un comentario, discrepa, expone sus ideas, puntos de vista.	
Agrupamiento para realizar tareas: Actividades realizadas individualmente Actividades en pequeño grupo que oscila entre tres y seis personas Actividades de discusión y debate del gran grupo	
<i>ESTRATEGIAS</i>	
Estrategias específicas utilizadas en la asignatura	
<i>RECURSOS UTILIZADOS</i>	
Utiliza recursos multisensoriales y variados: visuales, plásticos, musicales, simbólicos	
Utiliza recursos analógicos y creativos: dramatizaciones, metáforas, analogías, relatos,	
Utiliza redes de información. Recursos visuales, musicales, tecnológicos, internet	

Recursos que promueven la motivación e implicación	
<i>ORGANIZACIÓN</i>	
Adecua el espacio, recursos y mobiliario a los propósitos. El foco de atención no siempre es el profesor sino que pueden ser los alumnos.	
Moldea el espacio tiempo para facilitar la mayor participación y consolidación de los aprendizajes.	
Los elementos organizacionales forman parte de un sistema complejo, con sentido e intención que va más allá del aula	

Cabe señalar que para llevar a buen puerto el registro de las evidencias observacionales, ayudaron las recomendaciones sobre el cómo observar, que proponen Taylor y Bogdan (1986: 50):

*Interacción social no ofensiva.* Los observadores permanecen relativamente pasivos a lo largo del curso, pero en especial los primeros días. Palpan la situación, avanzan lentamente.

*Donde sentarme sin molestar.* En esta primera etapa la recolección de datos es secundaria para llegar a conocer el escenario y las personas.

*Reflexiones personales sobre la observación como estrategia de recolección.*

Al escoger la estrategia de observación, pude darme cuenta que ésta demanda la satisfacción de una serie de requisitos previos, los cuales fueron de gran ayuda en el trabajo de campo:

*Claridad.* Es muy difícil determinar lo que se desea observar, sino se sabe con claridad, que es lo que hay que observar, y al no saber que observar, se suceden inmediatamente otros efectos no deseados: pérdida de tiempo, confusión, angustia, inquietud.

*Registro.* Al no tener claridad de lo que se quiere observar, tampoco habrá claridad de cómo lo observado se registrará y luego tampoco se podrá determinar qué tipo de análisis se realizará.

*Por qué.* Fácilmente el investigador se puede “ahogar” con tanta observación registrada, de ahí la importancia de preguntarse permanentemente ¿por qué observo lo que observo?, ¿es relevante?, ¿non qué aspecto del estudio se relaciona?

*Conocimiento de la problemática de estudio.* Lo anterior, me hizo caer en la cuenta, que es fundamental para tener éxito con la estrategia de observación es haber sido lo más exhaustiva en la revisión bibliográfica relacionada con el problema estudio, ya que deja al investigador más seguro y más orientado hacia lo que va a observar, a como se va a observar, a como se va registrar. A pesar de tener claro estos requisitos previos, contruidos para ayudarme a disminuir la ambigüedad, igualmente se debe asumir que nunca es posible observar el todo.

*Calma.* Al ir al campo de estudio a observar, se precisa que el observador llegue a la hora, no apresurado ni sobresaltado. Esto colabora en que nuestra actitud sea calma y tranquila. Durante la observación en el contexto de estudio, no sentir presión por el tiempo, se debe aprender a esperar, que los significados emerjan natural y espontáneamente. Para el observar debe ser un regocijo emocional poder estar en un escenario natural recabando la información que le ayudara a satisfacer sus objetivos planteados.

*Elegancia Visual.* Nos encontraremos con situaciones en las que habrá que detenerse a observar por mucho tiempo ya sea a una persona a un grupo, etc., por lo tanto, es muy importante tener elegancia y discreción al observar. Esta elegancia a la que me refiero, disminuye la tensión o incomodidad que puedan sentir los participantes por estar siendo observados, invadidos en su espacio íntimo y vital, adoptando comportamientos o actitudes poco naturales, o que se “encierre en sí mismo”, bloqueando cualquier manifestación que pueda resultar relevante.

*Agudeza visual.* Hay que aprender a observar lo más agudamente posible porque es tanta la explosión de información que dificulta distinguir matices. Todos los colores del arco iris llaman la atención por igual, por tanto es necesario contar con pautas iniciales que guíen la mirada, las preguntas de investigación y los objetivos planteados, sirven para iniciar.

Para Albert (2007: 232) la observación “no se trata de una mera contemplación como podría pensarse, implica adentrarse en profundidad en situaciones sociales y mantener un rol activo, así como una reflexión permanente, y estar pendiente de los detalles, situaciones, sucesos y eventos, así como de sus interacciones”.

### 7.2.2. Entrevista

Siguiendo las ideas de Albert (2007: 121) desde el punto de vista de la investigación, la entrevista sirve para tres propósitos principales:

Como dispositivo exploratorio para ayudar a identificar variables y relaciones y sugerir hipótesis y para guiar otras fases de la investigación.

Ser el principal instrumento de la investigación.

Puede complementar otros métodos haciendo seguimiento de los resultados inesperados.

Para efectos del presente caso de estudio, la entrevista es complementaria al sesgo recogido por la observación.

#### *Justificación.*

La entrevista como estrategia se justifica, en tanto, permite recoger otro sesgo de realidad asociada a la práctica ecoformativa. La entrevista, permite recoger a nivel declarativo del docente los significados y características que asocia a su práctica formativa desde su propia dimensión, docente. Esta información recogida permite:

percibir coherencia entre su hacer y su decir,

permite conocer si la información recogida por la investigadora, de acuerdo a lo que establece el Modelo Multidimensional de Análisis de Estrategias Didácticas, reflejo de lo que establece la literatura se corresponde con lo que declara la docente, consolidando, o debilitando ese conocimiento;

se convierte en instrumento de triangulación, del cruce de las miradas participantes: mirada docente, mirada discente y la mirada de la investigadora.

Así también, el mismo autor (2007: 124) dice que “es en función de los objetivos a alcanzar en la investigación, que se ha de diseñar la entrevista que mejor se adecúe para su consecución”.

#### Características de la estructura interna de la Entrevista. Ver tabla 4.

*Objetivo de la Entrevista:* recoger información asociada a las características ecoformativas contenida en las categorías de la dimensión docente del Modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas.

*Tipo de Entrevista:* Semiestructurada.

*Tipo de Preguntas:* El tipo de pregunta es la del tipo abierto. Este tipo de preguntas brindan un marco de referencia para las respuestas de los entrevistados, pero poniendo un mínimo de restricción a las respuestas y a su expresión. Aunque su contenido está determinado por el problema de investigación, no imponen ninguna otra restricción sobre el contenido ni sobre la forma de respuesta del entrevistado. Es un tipo de pregunta

flexible, tienen la posibilidad de profundizar y le permiten al entrevistador aclarar malos entendidos.

*Tema:* El tema nuclear de la entrevista es la *dimensión docente* contenida en el Modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas y las categorías asociadas a esta dimensión docente en particular.

*Temática:* se corresponden con las categorías asociadas a la dimensión docente.

*Pregunta:* abiertas.

Tabla 4. Estructura interna de la Entrevista.

DIMENSIÓN DOCENTE		
TEMÁTICA		PREGUNTAS GUÍA.
<i>DOCENTE</i>	Su visión, creencias y experiencias que guían su intervención	¿Reconoce creencias y/o experiencias que guíen su intervención formativa?
	Rol, Funciones,	¿Cuál es su rol como docente en la asignatura?
	Estilo	¿Cómo describiría su estilo docente?
<i>METODOLOGÍA</i>	Tipos	¿Cuáles fueron los propósitos de las metodologías que utilizó en la asignatura?  ¿Cuáles son sus responsabilidades, funciones en esas metodologías?
	Justificación	
<i>ESTRATEGIAS</i>	Sentido de cada una de ellas	¿Cuál fue el propósito, el sentido de cada una de las estrategias  <i>Espacio de Aprendizaje.</i>  <i>Sesión con maestras.</i>  <i>Cotutorías.</i>  <i>Fórum.</i>
<i>RECURSOS</i>	Sentido del recurso	¿Qué sentido que le asigna al recurso en el aprendizaje?

		¿Cuál es el sentido de los recursos: textuales, audiovisuales, analógicos imaginativos e informáticos que utilizó en la asignatura?
<i>DISCENTE</i>	Expectativa sobre el rol discente	¿Qué espera del discente?
<i>ORGANIZACIÓN</i>	Tiempo - Espacio	¿Qué sentido le asigna a la organización del espacio y del tiempo en el aprendizaje?

Los criterios sugeridos por Albert (2007: 125) y adoptados para la redacción de las preguntas fueron:

Estar relacionadas con el problema y los objetivos de la investigación

El tipo de pregunta se debe adecuar al tipo de investigación.

Han de ser claras y sin ambigüedades.

No han de ser conducentes, es decir, no han de dirigir ni sugerir la respuesta del entrevistado.

No hacer preguntas comprometedoras para el entrevistado.

*Definición, ventajas, desventajas, objetivos, tipos.*

Taylor y Bogdan (1996: 101) señalan que el sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad, es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas, definiciones. El modo que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo:

“Las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión entrevistas en profundidad para referirnos a este método de investigación cualitativo. Por entrevista en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras”

### *Ventajas*

La entrevista aporta la profundidad, el detalle y la búsqueda de perspectivas mantenidas por los participantes. La entrevista en profundidad alcanza lo que subyace bajo los aspectos superficiales de la actividad humana, genera descripciones detalladas y brinda una comprensión holística de los puntos de vista del entrevistado.

El evaluador puede penetrar y explorar la vida de otra persona, comprendiendo su forma de ver la situación y la realidad evaluada. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones, pensamientos, etc.

### *Desventajas.*

Las desventajas de las entrevistas provienen del hecho, que los datos que se recogen en ellas consisten solamente en enunciados verbales o discurso. En primer lugar, en tanto forma de conversación, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones, distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas. Aunque los relatos verbales de la gente pueden aportar comprensión sobre el modo en que piensan acerca del mundo y sobre el modo en que actúan, es posible en que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen Deutcher (1973, citado en Taylor y Bogdan 1986).

Puesto que la entrevista es un tipo de situación, no debe darse por sentado que lo que una persona dice en la entrevista es lo que la persona cree o dice en otras situaciones.

### *Objetivos.*

**Los objetivos** que persigue la entrevista en profundidad, según señala, Ruiz Olabuénaga (1999: 170) es comprender más que explicar, maximizar el significado, se obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad. Por otro lado, permite como investigadora, controlar el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado. Me permite también alterar el orden y la forma de las preguntas, añadir nuevas preguntas, permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente, permite explicar todo lo que sea necesario para que el entrevistado entienda el sentido de las preguntas.

*Tipos de entrevistas: Entrevista en función del grado de estructuración.*

La estructuración hace referencia al grado de libertad de acción durante la interacción entre entrevistador y entrevistado. Siguiendo a Albert (2007: 122), la libertad de acción se relaciona con cinco componentes,

*Estructuración de las preguntas*, o grado de libertad que tiene el entrevistador para formular al entrevistado.

*Estructuración de las respuestas*, o grado de libertad que tiene el entrevistado para responder a las preguntas del entrevistador.

*Estructuración de las secuencias* de la entrevista, es decir, la libertad que tiene el entrevistador para modificar, cambiar de lugar, omitir o generar preguntas en función de la dinámica de la entrevista.

*Estructuración del registro*, o maniobrabilidad del entrevistador para recoger y elaborar la información facilitada por el entrevistado.

*Estructuración en la interpretación de la información*, que hace referencia a la libertad de elección de los criterios para interpretar la información.

Estos grados de libertad llevan a los metodólogos a hablar de entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas:

*La entrevista estructurada* partirá de un guión que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto, existe una acotación en la información y el entrevistado deberá remitirse a ella. Las preguntas en este formato se elaborarán de forma abierta, lo que permite obtener una información.

*La entrevista no estructurada*. se realizará sin guión previo; en esta modalidad la entrevista se construye simultáneamente a partir de las respuestas del entrevistado y será aplicada con carácter de diagnóstico con el objetivo de identificar los aspectos más relevantes y característicos de la situación de estudio y así conseguir poder tener una primera aproximación, impresión y visualización. Permite al participante fluir en el entendimiento inicial que él haga de las preguntas.

*La entrevista semiestructurada*, se mueven en un continuo donde existen grados de estructuración bajo los cuales el entrevistador puede moverse para conseguir unos objetivos de la mejor manera posible. Este tipo de entrevistas comparte las ventajas e inconvenientes de ambos en mayor o menor medida se acercan a un lado u otro.

Del Rincón (2001) a estos grados de libertad de las entrevistas las llama *Modalidad de las entrevistas*, que dependerá de los objetivos específicos de la investigación y del tipo de información que se quiera obtener: van desde la polaridad estructurada hasta la polaridad abierta y que admite varias denominaciones y formas específicas, como: *informal, con detenimiento, dirigida, no dirigida, clínica, biográfica, individual, grupal, o focalizada*.

Maykut y Morehouse (1994: 95) señalan que “lo que diferencia a las entrevistas es la profundidad de la conversación, que va más allá de la charla superficial hasta convertirse en una rica discusión sobre pensamientos y sentimientos”.

Rapport.

Cualquiera sea el tipo de entrevista los investigadores establecen el *rapport* con los informantes a través de repetidos contactos a lo largo de cierto tiempo, y desarrollan una comprensión detallada de sus experiencias y perspectivas. Es importante crear un clima amistoso y desarrollar el “rapport” entre el entrevistador y el entrevistado.

Puntos que dan el tono de la atmósfera que el investigador debe tratar de crear:

*No abrir juicio.* Si queremos que la gente se abra y manifieste sus sentimientos y opiniones, debemos abstenernos de emitir juicios negativos sobre el participante y de “humillar” o “acallar”.

*Permitir que la gente hable.* Los informantes pueden extenderse sobre cosas en las que no estamos interesados; es necesario no interrumpir al informante aunque no estemos interesados en el tema que toca.

*Prestar atención.* Significa prestar un interés sincero en lo que los informantes están diciendo, y saber cuándo y cómo indagar formulando la pregunta correcta.

*Ser sensible.* Los entrevistadores siempre deben percibir el modo en que sus palabras y gestos afectan a los informantes. A veces tienen que “hacerse los tontos”, pero no ser insultantes. Deben saber cuándo indagar, pero mantenerse alejados de las heridas abiertas.

Finalmente, para aumentar las probabilidades de éxito en la entrevista, se consideraron las sugerencias de Taylor y Bogdan, (1996: 112- 114).

1.- Los motivos e intenciones del investigador.

2.- *Anonimato.* Son muy pocos los intereses legítimos que se satisfacen publicando los nombres auténticos y los riesgos son sustanciales: dificultades para los informantes u otras personas; problemas legales; autoexaltación, ocultamiento de detalles e información importantes.

3.- *La palabra final.* Un modo de ganar la confianza de los informantes consiste en decirles que tendrán la oportunidad de leer y comentar los borradores de cualquier libro o artículos antes de la publicación. Permitir que revisen los originales fortalece la relación entre ellos y el investigador y la calidad del estudio. Se permitió al informante revisar el borrador final y el informe final de investigación.

4.- *Dinero.* No existió dinero de por medio. El dinero puede corromper el vínculo entre el entrevistador y el informante... También hace surgir el fantasma de que el informante se sienta alentado a fabricar “una buena historia” para ganar algún dinero.

5.- *Logística.* Es necesario establecer un lugar y un horario para los encuentros. El lugar debe encontrarse en un lugar donde se pueda hablar sin interrupciones y el informante se sienta relajado. El intervalo entre las dos primeras entrevistas fue de dos semanas, con un promedio de hora y media, cada una, videograbadas. La tercera entrevista fue cuando me encontraba en el momento de reconstrucción de información.

### 7.2.3. Testimonio

Se decide por el Testimonio como estrategia de recolección de información y Las preguntas que se hizo a los discentes fue de carácter abierta y amplia: *¿Cuéntame qué te ha gustado de la asignatura “X”?, ¿qué sientes que has aprendido? ¿y de las estrategias utilizadas, que puedes comentarme?.* A partir de estas preguntas se busca:

obtener el sesgo complementario a los sesgos recogidos en la observación y en la entrevista.

conocer, si lo que perciben como aprendizajes, se corresponden con los aprendizajes que persigue el docente en el discente.

conocer sus apreciaciones sobre las estrategias de aprendizaje utilizados en la asignatura -conocer, si sus apreciaciones en relación a sus aprendizajes, recaen más allá de la dimensión del Saber y del Saber Hacer. -triangular con la información recogida en las entrevistas y en la observación.

El *Testimonio*, en la línea de Torre (2010: 126) consiste en obtener información de los asistentes a un curso, seminario, conferencia o sesión formativa, comentado lo que les haya impactado o “tocado” internamente durante la sesión o curso; aquello que consideran más importante o útil a nivel personal o profesional. Puede tratarse de

pensamientos, gestos, entornos, relatos, modulación de la voz, que les dejó impresionados cognitivamente o emocionalmente. Cuando la respuesta es completamente libre y no viene condicionada sirve de testimonio y adquiere el carácter de evidencia del aprendizaje emocional o por impacto. Este tipo de aprendizaje genera cambios rápidos, reconstructivos, consistentes y con fuerza de transferencia porque conectan con alguna vertiente emocional o vibracional de la persona.

---

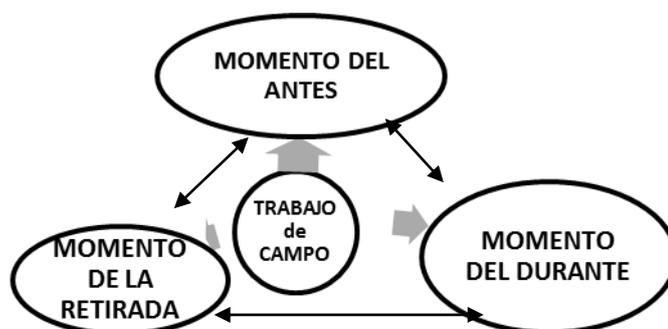
## 8. TRABAJO DE CAMPO. ESTUDIO DE CASO

---

*El Trabajo de Campo* como espacio- tiempo macro dentro de su propia conceptualización de Trabajo de Campo se configura como un todo, a partir, de sus múltiples micro momentos que enlazados coherentemente buscan recoger información que permita alcanzar mis propósitos y ofrecer respuesta a las preguntas y objetivos.

Este apartado sobre el trabajo de campo se irá desarrollando en relación y descripción de momentos. Ver Figura 7.

Figura 7. Momentos del trabajo de campo.



Fuente: elaboración propia.

### 8.1. Momento del antes. Un espacio de encuentro, acuerdos y confianzas mutuas.

Me recuerdo la primavera ya instalada en este lado del mundo, corría el mes de marzo del año 2010, cuando un día decido ir al lugar de trabajo de uno de los que podría ser potencialmente participante en mi investigación. Veo que se encuentra en colación, en una sala destinada para esos efectos, porque no era la cafetería, ni era el bar, como pudiese imaginarse. Toqué la puerta que estaba entreabierta, pedí permiso para poder entrar y hablarle. Me dice que

pase, con una sonrisa, y me invita a tomar asiento al lado suyo. Yo estaba muy nerviosa y lo primero que se me vino a la cabeza, fue huir de ahí; le pregunté considerando que estaba almorzando, si era mejor, que me diera una cita y vernos otro día; pero me dice que no era necesario, que si ya estaba ahí, que le dijera de qué se trataba.

Entonces comencé a presentarme: le di mi nombre y apellido, me identifiqué diciéndole que era doctoranda de la Universidad de Barcelona, del Departamento de Organización Educativa, perteneciente a la Facultad de Pedagogía. Le comenté que andaba en busca de un potencial docente participante en mi investigación. Investigación que se basaría en un par de entrevistas, pero que a modo de antesala a esas entrevistas, necesitaba permanecer un tiempo al interior del aula, para constatar apoyada en un modelo (Modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas), la presencia de ciertos aspectos, que me eran necesarios para posteriormente preparar las entrevistas. Le comenté que el tiempo en el aula, sería el tiempo que me demore en el proceso de constatación de esos aspectos. También le informé, que solicitaría algún tipo de información a su grupo – clase; no preguntó qué tipo de información, y yo preferí omitir, ya que serían testimonios- evidencias en relación a sus aprendizajes, estrategias, apreciaciones sobre la asignatura en general, recursos, en fin, sobre aspectos directamente relacionados con su práctica docente, que al enterarse podría verse influido en su comportamiento habitual.

Le informé además, en términos generales, que el propósito de la investigación es poder aumentar la comprensión teórica sobre la práctica ecoformativa. En ese momento, me dice que no sabe si puede ser útil, porque no tiene seguridad si su acción formativa se corresponde con lo que ando buscando. Ante su comentario, busco tranquilizar, explicando la paradoja de lo visible/ invisible, que les comenté anteriormente, en el capítulo 5, de manera que se diera cuenta que la inseguridad al respecto no representa ninguna limitación para mi investigación.

Me dijo que lo pensaría, que le diera unos días, me pidió mi e-mail. Le agradecí que me hubiese recibido y escuchado, nos despedimos y me fui con la sensación que aceptaría, no sé porqué, pero me fui feliz.

Pasó una semana y recibo un e-mail de mi potencial participante; me puse muy nerviosa y no me atrevía a abrirlo, porque no quería leer una negativa maquillada de excusas, no quería que se lastimase mi ilusión. En fin, lo abro y me llevo una grata sorpresa: venían dos notas acompañadas de imágenes. En la primera, de manera indirecta, mi potencial participante aceptaba y, en la segunda nota, establecía nuestro primer acuerdo: me pide “*que no le haga daño*”. A pesar de sus miedos y temores, confía en mí y acepta participar como sujeto de investigación, porque reconoce que toda acción indagativa responsable es plenamente transformadora.

### 8.1.1. Acuerdos

Quiero compartir con ustedes, ese e-mail y la energía que transporta su pensamiento, una energía que se siente agradable y regala al lector una primera sensación de cómo es el ser de mi participante.

Primera nota: “acceso”. Ver figura 8.

Figura 8. Acceso.



*Legaste con un “por favor”, pidiendo acceso, con voz suave, con los ojos bien abiertos. Como una niña picando a la puerta correctamente, pidiendo acceso. Me enseñaron a tocar en la puerta, me enseñaron a decir “adelante, por favor”. Me gusta que mi casa esté llena de vida, la puerta abierta para los amigos y la familia. La mente abierta para el aprendizaje y el descubrimiento. Como decía Mario Benedetti: abrir las puertas, quitar cerrojos, abandonar las murallas que me protegieron, vivir la vida y aceptar el reto.*

*Isóc.*

Segunda nota: “que no le haga daño”. Ver Figura 9.

Figura 9. Que no le haga daño.



Ante esta apertura colaborativa, es fundamental generar confianza, considerando que en mi rol de investigadora y en mi ser como persona, soy una extraña ante sus ojos que llega desde un lugar cualquiera, que se instala en su aula para dirigirse hacia la interpretación de su mundo conceptual y simbólico, a partir de su discurso y de su práctica docente en el aula. Son sus pensamientos, es su intimidad la que se desvela ante el mundo, para que otros docentes, a partir de su caso, podamos aprender y mejorar, y quien escribe a

investigar mejor. Por eso es fundamental que el desarrollo del proceso sea lo más integro, correcto y ético.

Otros acuerdos.

***Determinación del tiempo en el escenario:*** El tiempo en el escenario sería hasta que finalice la asignatura. Período que abarcó cuatro meses: Abril 2010 a Julio del mismo año.

***Asistencia:*** Se acuerda la asistencia a todas las sesiones del grupo – clase, los días martes y jueves, en el horario de 08.30 hrs. a 10.00. Hrs.

***Solicita mantener el anonimato.*** Encontrándome ya en el momento de la redacción de la tesis, le escribo solicitando me sugiera algún nombre que identificara a su persona, y me responde, a través, de una carta el seudónimo que ha adoptado. Paso a compartirla con ustedes:

### 8.1.2. Carta de Isóc



Qui sóc? Sóc jo. Sí, sóc jo. Una persona irrepètible, diferent i única, com totes les persones.

M'agrada com els anglosaxons: "Yes, I'am". El meu jo en majúscules i el teu jo en majúscules.

M'agrada com en català: sóc. M'agrada el joc de paraules: "Estàs aquí? Sí, hi sóc. Estic aquí, pots comptar amb mi". Sóc de "sí, soy yo", de "yes, I'am"; però també "hi sóc", d'estar, de presència, de corporeïtat, de finitud.

Vols posar-me un pseudònim? Anomena'm Isóc. Com Isóc, sóc home i sóc dona, tinc totes les edats, tinc identitat (yes, I'am) i està posada en majúscules per a que em respectis, per a que em miris amb bons ulls, per a que t'estimis la meva identitat personal i professional, per a que la compreu, per a que l'emmarquis en el context en el que es troba l'educació universitària.

No hi ha educació ni aprenentatge sense respectar a l'altra persona, tampoc hi ha educació i aprenentatge sense alteritat. Per tant, diga'm Isóc.

T'agrada el meu nom i la raó del meu nom?

Escrit per Isóc i enviat a Claudia Briones Neira, el diumenge, 7 de novembre de 2010 a les 16: 57 h. des de Barcelona.

## 8.2. El momento del durante

### 8.2.1. El saber estar en la espera; proceso complejo de convivencia con la incertidumbre

Instalada formalmente y con todos los acuerdos y confianzas mutuas auestas, dejé fluir de manera natural mis dispositivos de desarrollo interno en relación al proceso investigativo, el cual estuvo conectado con mi saber estar en la espera. Esta actitud de disposición serena, se transforma a su vez en un proceso complejo de convivencia con la incertidumbre, en donde mantener la calma y la paciencia fueron fundamentales para alcanzar con éxito esta manera de ir a buscar la investigación al interior de un aula universitaria. ¿A que me refiero con saber estar en la espera, que me permita ir a buscar la investigación?

Personalmente me refiero dos cosas: la primera dice relación con el *disfrutar*. Es común, que de manera inmediata al ingresar al campo, se comience con la caza intuitiva de impresiones; queremos ingenuamente captarlo todo, no perdernos ningún movimiento de ninguno de los participantes, si fuera posible hasta el punto de poder atrapar los latidos de sus corazones, la fuerza de sus pensamientos, cristalizar sus emociones, arrancarles un poco de su esencia...

Emergencia espontánea de una reflexión asociada al pensamiento de arrancarles un poco de su esencia: ...y desde ese poco de esencia a modo holográfico, reconstruir la realidad... ¿cual realidad?, la que se configura como fenómeno de estudio, caracterizar e interpretar la acción formativa; me gusta ser recursiva, volver al foco y repetir en cada momento del trabajo de investigación la realidad que me interesa, la llevo siempre de la mano, me ayuda a mantenerme en diálogo reflexivo y relacional con los hilos que conectan con todos los momentos particulares que integran la tesis como un todo coherente...

...en fin, nuestros sentidos se alertan al máximo aún sabiendo que la realidad es inabarcable, y en ese querer abarcarlo todo, se genera mucha angustia, intranquilidad y sobre todo, perder el disfrutar, perder el placer de sentirse en el proceso de campo. Y, la segunda cuestión con este saber estar en la espera, es lograr que en ese proceso consciente se vaya desarrollando una buena sensibilidad al escenario antes de realizar la constatación de presencia o ausencia de características ecoformativas, a partir de la pauta de observación. Esta situación, la del saber estar en la espera, fue producto de una toma de conciencia, luego de reflexionar sobre lo que me había sucedido el primer día en el escenario. En esa oportunidad escribí:

Hoy, formalmente instalada en el escenario comienzo mi primera incursión en el campo de investigación, estoy ansiosa y alegre de comenzar, siento que ha llegado el momento; he leído, he reflexionado mucho y me siento preparada para percibir, observar y reconocer desde la perspectiva ecosistémica la emergencia o no de características asociadas a la práctica ecoformativa que configura escenario ecoformativo. Tengo confianza, quedan, además, muchas sesiones por ser grabadas, debo seguir leyendo, es fundamental para aclararme siempre un poco más y focalizar cada vez más profundo. En esta primera sesión de clase, grabé yo, pero es imposible focalizar en el todo y a la vez ir tomando notas. No me gustó como lo hice. Creo que hoy mi ansiedad me traicionó.

Creo no aventurarme al decir que la investigadora novel no está libre de esa predisposición de caza inicial intuitiva casi inconsciente, sin embargo, me impongo mantener la calma y estar tranquila para disfrutar de esta aventura que significa *ir en busca de la investigación*.

### 8.2.2. Un nuevo conflicto.

Es verdad que contaba con una pauta de observación, que facilita la focalización sobre las características asociadas a la práctica ecoformativa, situación que ayudaba a registrar y constatarlas de manera bastante rápida, para luego poder establecer hacia el donde orientar la paradoja del planteamiento investigativo- que ya se explicó en el capítulo 5-. Verdad también, que contaba con el conocimiento teórico que la literatura le asocia a las características de este tipo de práctica, pero no contaba con lo que

descubrí rápidamente en el escenario: no saber el cómo se registra *el sentir* de esa práctica. Porque desde mi percepción conceptual de práctica ecoformativa, ésta trasciende el nivel de las realidades física y mental, ojo de la carne ojo de la mente, diría Wilber (2006), por tanto, no puede quedar reducida ni atrapada a la simple constatación de presencia de características ecoformativas observables. La pauta en ese momento se volvía a mis ojos incompleta y no dejaba de sentirme insatisfecha. Había que buscar soluciones, abrir nuevos caminos.

En ese sentido, tratando de encontrar una solución de acercamiento a ese nivel de realidad no visible, tan sutil del sentir y que la pauta de observación que me acompaña no permite atrapar, emerge en el trabajo de campo un nuevo objetivo que estoy convencida enriquecerá más el estudio, y dice relación con tratar de captar a partir de las apreciaciones que vierta el discente en sus testimonios con respecto a la asignatura, a sus aprendizajes, las estrategias, si éstas apreciaciones reposan conscientemente, no sólo en la realidad del Saber, tan trabajada y esmerada por los sistemas educativos en general; esa realidad que levanta monumento a la adquisición y volumen de conocimientos, de contenidos, de lo programado; ni sólo apreciaciones que reposan en la realidad del Saber Hacer, sino, conocer además, si se vinculan a la realidad del *Ser*. Veremos si es posible introducirnos un poco en esa línea del sentir de la acción formativa, a partir, de la mirada discente.

### 8.2.3. Ahora, comencemos con la descripción física de la sala

Estamos en primavera, y en primavera las mañanas son diáfanas y bastante heladas, pero aquí la calefacción central está encendida, muy agradable, no se siente frío ni calor. Cuando entras, descubres una sala de paredes de color beige claro.

La pared de la derecha está llena de dibujos, afiches, hojas de papel escritas con pensamientos; inclusive, te encuentras con una camiseta de color blanca pegada en la pared, muy estirada y sobre ella, se ha escrito con pintura los mandamientos del profesor. Ver Fotografía1.

Fotografía 1. La camiseta.



La verdad, es que en esa camiseta pegada en la pared de la sala, lo que realmente interesa no es lo que está escrito, que si bien puede decir algo novedoso, también puede no serlo; lo llamativo es el potencial de atracción del recurso textil, que invita...que sugiere acercarse, y ya en frente, simplemente se comienza a leer, y el recurso de atracción a funcionado. También, entrando a la derecha, se encuentra un mueble abierto con estanterías, que contiene variedad de revistas de educación en general, y de temas particulares asociadas a la carrera a la que pertenece este grupo- clase de primer año, primer semestre de una universidad de Barcelona. La pared que está enfrente de la puerta está llena de grandes ventanas, desde donde cuelgan pesados cortinajes color café, que se mantienen recogidos. La pared del fondo de la sala, está totalmente cubierta por armarios de madera y ventanas de vidrio, a través, de los cuales se puede identificar rápidamente el contenido que guarda, material concreto de estimulación, que está a disposición del discente. La verdad que es una sala colorida y de alto techo, en el que hay más de 16 tubos de luz que la hacen ver más luminosa; es muy

grande también, fácilmente pueden entrar 80 alumnos cómodamente sentados. Las sillas se concentran en 6 columnas, distribuidas a lo ancho entre la pared de los dibujos y la pared de las ventanas y hacia atrás a la pared de los armarios. Las sillas se encuentran en filas y columnas dispuestas mirando a la pizarra que está en la pared de en frente. Al lado izquierdo de la pizarra (mirando sentada desde la silla hacia el frente de la pizarra), se encuentra un mueble sobre el que reposa un ordenador que “pertenece” a esta sala, está permanentemente.

### 8.2.3.1. Características constatadas de práctica ecoformativa, siguiendo los aspectos que aborda la pauta de observación

Esta inquietud sobre el el sentir de la acción formativa de Isòc, se fue gestando sutilmente, muy de a poco, sin poder distinguir, ni identificar conscientemente desde donde provenía exactamente esa sensación que terminó por configurarse a finales del mes de Junio, pronto a finalizar la asignatura.

Tuvieron que sucederse tres meses, para darme cuenta que lo que permanentemente me llamaba la atención cada Martes y cada Jueves, no era la emergencia de características aisladas que iba constatando a partir de la pauta que ayudaba a orientar la mirada, sino que era su manera de ser, su manera de estar frente al grupo y sus formas de hacer para que el discente aprenda.

*La actitud de escucha de Isòc.-* Su actitud me es muy significativa y reveladora; por un lado, me regresa y conecta con el sentimiento de agrado que era estar en ese lugar y, por otro, porque proyecta elementos y características relevantes que colaboran potentemente en la configuración de la dinámica relacional educativa que se establece en el escenario ecoformativo.

Su actitud, a modo de sesgo holográfico de esta manera de ser y estar, es el reflejo de una forma especial de comunión que establecía Isòc con cada uno

de sus alumnos, y la resonancia energética de esa actitud en los alumnos luego hacia Isòc, intercambio que iba cocreando una dinámica relacional educativa positiva.

“Observo a una alumna que se encuentra sentada sobre la tarima, al lado de Isòc- que se encuentra de pie-la alumna mira hacia donde se encuentra el grupo- clase; está, con las piernas cruzadas, esbozando una sonrisa, e Isòc, en una de sus actitudes habituales: la de *escucha sincera e interesada a los comentarios espontáneos* que de pronto “detenían” la clase, o la de la actitud paciente y serena ante un “encuentro acalorado de opiniones entre discentes” sobre algún concepto asociado al tema que se desarrolla en esa sesión.

Antes de comenzar la sesión, los alumnos sentados en fila conversan distendidos. Los alumnos se sientan en semicírculo a petición de Isòc y luego explica que se va a hacer en la clase. Utiliza la pizarra y power point. La clase se va desarrollando a partir de preguntas base, que tienen relación con la experiencia de los discentes en el *espacio de aprendizaje*.

**¿Qué cambios hemos observado?**, espontáneamente los discentes comienzan a dar sugerencias...otro grupo sigue sigue conversando mientras discente responde. Isòc pide al grupo que de más ideas. Nadie responde. Isòc, pregunta directamente a una alumna, ésta responde inmediatamente, Isòc la escucha atenta, la mira, se sienta sobre la mesa... “Vale, ¿que más?”

Discente habla. Comienza a dar opiniones de manera espontánea El grupo escucha e Isòc asiente con la cabeza. Hay mucho ruido en la clase, cuesta escuchar al que habla.

Pareciera que a Isòc, este ruido no le molesta, se ríe, se ve alegre, sonrío, disfruta lo que está haciendo, se comunica de manera muy fluida, relajada El ruido de la sala aumenta, baja, vuelve a subir, tendencia al desorden, en ese momento Isòc interviene: “*un poco de silencio*” y el grupo se calma.

**¿Qué propuestas de mejora se pueden introducir?**, Dos alumnx piden la palabra. Terminan de hablar las alumnas que están en la tarima. La docente respeta y da la palabra por orden. Está atentx a las consultas que emergen espontáneamente. Se establece debate entre dos alumnas, defienden sus posturas, argumentan.

**¿Qué más deberíamos saber?**, de manera espontánea toma la palabra un discente, otro comienza, otro interrumpe, Isòc: “*momento...que no ha acabado*”- lo dice por una alumna que está terminando la idea; invita a seguir: “*más cosas*”, discente habla...mientras otro discente ya pide la palabra.

Isòc, dirige a todo el grupo, trata de poner atención a todos los discentes que hablan al mismo tiempo. Entretanto, dos alumnas debaten...las observa, se ve relajadx... “*más preguntas*”

**¿Qué nos ha agradado?** Alumna pide la palabra. Isòc, se dirige a ella por su nombre y la alumna comienza. Patricia opina, sigue Yenny coninua Claudia. Luego Isòc deja tiempo para que el grupo comparta sus experiencias en sus espacios de aprendizaje, luego retoma la clase a través de alguna pregunta. Para finalizar hace un recorrido con la vista a cada alumna para saber si quieren aportar algo más.

EL grupo en semicírculo. Comienza a trabajar sobre un dossier que Isòc entrega a cada alumno, el dossier trata sobre un decreto y en relación a éste, discuten sobre la actualidad.No llegan a acuerdo sobre el decreto. Isòc dice: “*el currículum se concreta en un decreto*”... “Vale. Ahora veo donde está el problema”. Anota los puntos aclaratorios en la pizarra y los va explicando y discutiendo con la clase uno a uno.Ahora que se aclaró el tema, el grupo toma apuntes, mientras Isòc realiza un esquema explicativo global y final en la pizarra.

Aclarada la situación que afligía a la clase, Isòc, les comienza hablar de la importancia que tiene la autoevaluación en su proceso formativo, como también la importancia que tiene para Isòc el que los discentes realicen evaluación de la asignatura.

Discente cuenta su experiencia, dirigiéndose a Isóc y al grupo, en relación a su estadía en su espacio de aprendizaje. Todos escuchan. Discente hace una pregunta...Isòc responde...está siempre atenta a las inquietudes de la clase...Luego otro discente pide la palabra...Isòc: *¿qué no entiendes X?*...discente: *¿no entiendo cómo se cita la bibliografía?*...Isòc, coloca ejemplos en la pizarra.

Comienzan a trabajar sobre un artículo previamente colgado por Isòc en el espacio virtual. Isòc: *¿Lo habéis leído? Haremos cinco preguntas cada alumna...Vamos, rápido* Las alumnas van haciendo las preguntas, Isoc las va anotando en el Pc para luego vayan apareciendo proyectadas en la pizarra. Discente pregunta *¿estas preguntas para qué son? supongo que para que trabajemos*. El discente necesita saber el sentido, utilidad y provecho de lo que se le exige que aprenda para su formación...Isòc responde: *para el examen...* discente: *pero si no hay examen...*Isòc: *estas preguntas deben saber responderlas y más*. Continúan proponiendo preguntas sobre el artículo. Isòc interviene diciendo *“de metodología no habéis preguntado”*, orientando el foco de las nuevas preguntas.

Isòc recorre con la vista a cada discente verificando que haya aportado las 5 preguntas solicitadas al inicio de la clase. Hay una alumna de cumpleaños, le sonrén, el grupo está muy alegre.

En otra clase se trabaja sobre la pregunta *¿Qué influencias pedagógicas encontramos en los proyectos educativos y en las prácticas educativas de los centros?*, estas preguntas están contextualizadas y en relación a temas trabajados previamente en relación a Dewey, Montessori, Froebel, Piaget, Vigotsky. Isóc, solicita a cada discente buscar una programación de aula utilizada en el espacio de aprendizaje al que asiste cada uno, y analizarla desde las preguntas planteadas...Isòc quiere saber si todos han entendido y pregunta: *¿está clara la consigna?*, a lo que el grupo responde afirmativamente.

Otro día hay muy poca asistencia, del grupo de veinte han llegado once. Isóc dice: *“hay pocos alumnos, entonces haremos cambio de planes total”*. Les pide que vayan y abran los armarios que están al fondo de la sala y cogan un material cualquiera, ...luego en pequeños grupos discutir sobre todas las posibilidades didácticas que ofrece el material escogido en relación a los distintos aspectos del desarrollo en menores de x nivel educativo. Posteriormente, cada grupo comparte con el resto de los grupos sus reflexiones. Isòc, va complementando y profundizando las aportaciones.

En otra clase, discentes exponen trabajos: mientras el discente expone, Isòc va elaborando un esquema en la pizarra con los aspectos relevantes que el discente va explicando. Isòc amplía algunos de los aspectos, aclara otros, ofrece ejemplos y hace comentarios sobre el trabajo del discente.

Surge, a partir de una de las exposiciones, interés especial por saber más de los espacios familiares, Isòc, se da cuenta y acoge esa necesidad, les comienza a hablar sobre el funcionamiento de los espacios familiares y dice. *“os colgaré información sobre los espacios familiares”*. Ahora se produce un giro brusco y la clase se desarrolla en torno al evento de finalización de la asignatura la cual contempla la participación masiva de los participantes externos a la asignatura (provenientes de los espacios de aprendizaje).

Isòc disfruta cuando esto sucede, le gusta que sus alumnos despierten participando, interviniendo; ver que debaten en un marco de respeto, que se

atreven a hablar, a exponer opiniones, expresar sentimientos, que defienden, que argumentan. Las discusiones que emergen, permiten a Isòc orientarse sobre la calidad del conocimiento del alumno, en ese sentido, reconoce la argumentación en clase, como técnica de autoaprendizaje, y en ese interés didáctico, esos momentos nunca son apurados, abortados, ni presionados, establece un respeto único a la dinámica que los mismos discentes van creando.

Sus sesiones de clase, se convierten en momentos de encuentro, en momentos de compartir en libertad y confianza de poder expresar no sólo conocimientos y puntos de vista sobre un contenido, sino como espacio para compartir sentimientos y sensaciones asociados a esos contenidos, que enriquecen la discusión y el conocimiento. Son momentos para pasarlo bien. Sus clases son dinámicas y muy participativas.

*El hacer de Isòc.-* El hacer de Isòc se revela en su rol; es un rol de cuidado hacia el discente, que le significa *estar con y para él acompañándolo durante de todo el proceso*. En su acompañamiento hay poca entrega de teoría, porque no le interesa ir por el camino de la transmisión, ni por la entrega de respuestas; lo que le interesa es plantear preguntas, cuestionamientos y que sea el discente quien realice el proceso de elaboración de las respuestas; porque Isòc no se les dará. Y en ese proceso de búsqueda de respuestas Isòc acompaña, media y orienta, ofrece tutorías.

Pero sabe también, que no basta con acompañar, orientar ni mediar; debe sobre todo implicar activamente. Esta implicación que persigue conlleva la habilidad de poder entusiasmar y agrandar al discente en relación a su proceso constructivo de sus aprendizajes, y en ese sentido, se desvela otro aspecto importante de Isòc: *su hacer es creativo*, reflejándose en la variedad de estrategias, recursos, metodologías que utiliza y que colaboran en esa búsqueda de implicación activa, que se manifiesta en la participación activa del discente en las *sesiones de clase*, en los *fórum*, en las *cotutorías*, en las *sesiones con las maestras*, en los *espacios de aprendizaje*, en las *conferencias*, etc.

La forma de hacer de Isòc es novedosa, en tanto, lleva al discente a construir conocimiento desde la integración de los espacios formativos que facilitan las

estrategias y las metodologías. Estrategias y metodologías que los hace transitar por caminos individuales y por caminos compartidos, promoviendo el *aprendizaje autónomo*, el *aprendizaje colaborativo*, de intercambio e enriquecimiento de sus construcciones conceptuales.

*La organización del espacio.* Es relevante y característico en este escenario, ya que la mayor parte de los aprendizajes ocurren fuera del aula y por otros medios. La sala de clase pasa a segundo plano, y el rol de Isóc es de acompañamiento.

En cuanto a la organización en las sesiones de aula, los alumnos se disponen en semicírculo, lo cual se adecúa muy bien al estilo dinámico y participativo de las sesiones, el mismo hecho de poder mirarse todos de frente, uno, acerca y conecta visualmente, todos se ven desde una misma perspectiva.

*Estrategias.* Las estrategias siendo tan variadas y diferentes están totalmente conectadas y relacionadas unas con otras. Se produce un juego de interdependencia entre ellas que inyectan a la asignatura mucho dinamismo y sensación de cambio constante. Por otro lado, todas las estrategias didácticas que facilita Isóc a disposición del discente, promueven la construcción de sus aprendizajes en contextos y espacios relacionales de convivencia activa en dependencia y complementación con las metodologías activas, participativas e implicativas. Ver figura 10.

Figura 10. Estrategias de aprendizaje.



La plataforma desde la cual despegan las estrategias de aprendizaje de Isòc son las sesiones de clase en aula, las cuales se justifican fundamentalmente para introducir al grupo clase en los temas que contempla el plan de asignatura. Desde la sesión de aula introductoria pasan a otros espacios educativos fuera del aula tradicional que se sostienen en diferentes estrategias de aprendizaje altamente contextualizadas, relacionadas e integradas entre sí que promueven el aprendizaje integrado e integral.

Uno de esos espacios formativos en contexto natural fuera de la universidad al cual asiste el discente se llama *espacio de aprendizaje*. Esta estrategia permite que el discente asista y participe de manera activa una vez por semana a una escuela y nivel previamente asignado, observando y asociando en contexto real los temas introducidos en las sesiones de clase en aula universitaria.

El *espacio de aprendizaje*, es una estrategia de aprendizaje vivo, a la que recurre Isòc en su deseo de que el alumno construya su conocimiento de manera experiencial y significativa, conectando la información teórica recibida en las *sesiones de aula, fórums, conocimiento personal derivado de su aprendizaje autónomo*, con la información que se deriva y manifiesta en la realidad de esos espacios. En este espacio formativo el discente, observa, confirma, se plantea dudas, reflexiona, no solo desde la dimensión académica, sino también desde su dimensión social, afectiva y actitudinal de sí mismo frente al grupo de niños, de maestras, de compañer@s.

Luego, a la semana siguiente de haber asistido al espacio de aprendizaje, el grupo clase se reúne en una nueva sesión de aula para desarrollar las llamadas *cotutorías*. En estas cotutorías-formadas por dos discentes que han ido a espacios de aprendizaje diferentes- comparten información, experiencias y emociones que complementan, enriquecen y amplían el aprendizaje personal desde la mirada y las reflexiones del otro compañero sobre lo que ha vivido, experimentado en su *espacio de aprendizaje*.

De ese intercambio emocional y académico surgen las preguntas y propuestas que plantearán utilizando otra estrategia de aprendizaje: la *sesión con maestras*. Estas sesiones se corresponden con otro espacio educativo fuera del aula tradicional.

Las maestras a cargo de los *espacios de aprendizaje* se trasladan cada viernes último de cada mes, desde sus escuelas a la universidad del grupo clase que asiste a ellas. Ese día se facilita y genera un nuevo espacio de encuentro y aprendizaje compartido en la convivencia con profesionales educativos externos relacionados directamente con las temáticas que contempla la asignatura. Una vez reunidos maestras, Isòc, discentes, se contestan las preguntas, dudas y se escuchan las propuestas de los discentes- trabajo que han realizado previamente en las *cotutorías*- orientadas a mejorar su propia participación discente en el espacio de aprendizaje.

Es un espacio en el que las maestras además de complementar el conocimiento de los discentes, también les sirve para conocerse entre ellas, para conocer la realidad de las otras escuelas, para generar equipos de trabajo colaborativo y para sentir que forman parte y colaboran de manera viva en la formación de futuros profesionales.

El día en que se realiza la *sesión con maestras*, los discentes participan haciendo llegar a las maestras diferentes preguntas - las cuales han sido preparadas con anterioridad en las *cotutorías*, y que surgen de las inquietudes vividas en el *espacio de aprendizaje*. También, los discentes deben anotar en una hoja -al final de la sesión- la aportación o reflexión derivada de las intervenciones de las maestras y que no necesariamente esté relacionada con su pregunta. Algunos ejemplos:

Pregunta discente A: *¿Un niño con problemas especiales (mala conducta, discapacidad...) necesita siempre de un soporte extra o se puede llegar a solucionar los problemas solo con la maestra?... Reflexión: "Creo que hay muchos tipos de escuelas, con diferentes pedagogías y maneras de actuar respecto a los alumnos. El hecho es que me había imaginado unas diferencias tan grandes entre escuelas".*

Pregunta discente B: *"¿Qué se ha de hacer para controlar los nervios? ¿y con los niños con problemas de conducta?"... Reflexión: "Intentar saber el porqué de la conducta de un nene y a partir de ahí actuar. Acogerlo todo lo que se pueda, hablar con él y que se*

*sienta a gusto dentro de la escuela. Si la conducra siempre es muy violenta, trabajar en equipo”.*

Pregunta discente C: *¿cómo se deciden los destinos y los objetivos de las salidas y colonias de cada curso?... Reflexión: “realmente la implicación y dedicación por parte de las maestras y de todo el equipo es muy grande para conseguir terminar los proyectos y que realmente la ayuda que ofrecemos los estudiantas es de gran provecho”.*

Pregunta discente D: *“¿en qué aspecto les ayuda tanto, a la escuela como a los maestros, el hecho de contar con nosotros, como voluntariado?... Reflexión: “por el lado de las escuelas y de las clases hay mucha mas tarea educativa de la que nosotros pensamos y vemos. Todo está premeditado a fondo...y es un acierto estar abierto a nuevas propuestas que aprovecha el grupo de infantes.*

También se encuentra *el Fórum*, como estrategia de aprendizaje que ejerce de núcleo atractor de las demás estrategias - *sesión con maestras, espacio de aprendizaje, cotutorías, sesiones de aula-*.

*Fórum (espacio Moodle)*. A través del fórum Isòc crea situaciones para pensar, sentir, para reflexionar, para dialogar, para intercambiar experiencias y problemáticas. Los fórum se relacionan con cada uno de los temas que considera la asignatura. Esta estrategia es altamente motivadora en el grupo, es muy de su “realidad”, de su tiempo.

Algunos ejemplos de los fórum abiertos en el espacio Moodle y extratos de debate o comentarios en el Fórum:

FÓRUM. “¿Perqué una atmella dos o tres?,...pero una atmella”.  
Enviado por Isòc, 17 febrero 2010: 12:09.

Envía la teva resposta. Vinga!!! Diguis la primera idea que et vingui al cap!!! Deixa volar la teva imaginació.

Respuestas:

Discente A: i per qué no?...una atmella es petita, és un fruit amagat dintre d'una closca,s^ha de picar per poder veure el seu contingut. I això és el que nosaltres con Mestres hem de aconseguir. Hem de trure del nostres alumnes el que guardan al seu interior, els hem d'ajudar treure el máxim fruit posible de les seves capacitats.

Dicente B: Com bé a dit la meva companya, crec que a una simple atmella pot representar el treball que hem de dur a terme coma a futurs Mestres. Es tracta de saber observar a cada nen/a i saber- lo tractar per allò que conté en l'interior.

Discente C: crec que la idea era que els nens són com una petita llavor de la qual després sortirà un fruit gran i madur, és a dir, els nens que tindrem serán una petita llavor que amb la nostra ajuda i amb la dels seus familiars, poc a poc, creixerá i es desenvolupará.

Discente D: realment crec que el significat d' aquesta atmella és el que cadascú li vulgui donar, per alguns simbolitza la tasca que farem com a futures Mestres, per altres una manera d'alegrar-nos el dia i la feina feta, altres potser que l'atmella els simbolitza a ells mateixos, etc.

Discente E: A mi el detall de l'atmella em va sorprendre i no em va a deixar indiferent. Hem sopren les interpretacions tan boniques que han sortir de les companyes de classe...m'heu impressionat! Jo hi he donat voltes y encara no li trobat cap significat concret, si és el que X -(Isòc)- pretenia...jo crec que ens ha fet pensar i ens ha fet volar la imaginació. A mi, els que més hem va agradar va a ser observar les reaccions de les companyes quan els van a repartir una ametlla...Tot plegat hem té molt intrigada.

Discente F: Crec, com ja fan referencia algunes companyes, que l'atmella és només una excusa per apropar-se als estudiant. Per fer-nos veure que pot haver bon rotllo, que podem ser tots companys i amics, que podem compartir...Perquè una atmells, dos, tres...o una pipa o un caramel?...Això va més enllà, potser per ser un fruit sec o ptser pel seu significat.

**FÓRUM. “Más informados, menos leídos”.** Enviado por Isòc dilluns, 1 maç 2011, 01:30. Isòc coloca la siguiente cita: “Más informados, menos leídos”. Luego comenta: Los adolescentes catalanes saben más y se sesoran mejor hoy sobre libros, pero leen el 10% que hace sesis años”. Es un artículo del El País en el que se presentan los hábitos de lectura de los jóvenes catalanes. Parece que también coinciden con los nuestros. Este estudio está promovido por el Contsejo Catalán del Libro Infantil y Juvenil (Clijcat). Os adjunto presentación en Power point y conclusiones en Word dentro del bloque de metodología.

**Isòc:** ¿Per què he escollit? Me gustaría saber QL (qué lees?) ¿cuáles son vuestros hábitos ¿ cómo recordáis vuestro proceso de

aprender a leer y de vuestra lectura a lo largo de la vida? ¿ de qué biblioteca sois socios? ¿qué libros o lecturas recomendarías a los demás? ¿creéis que a los niños hay que obligarles a hacer lecturas obligatorias? Si para Sant Jordi tuvieses que leer un libro en la escuela ¿qué libro escogerías? Podéis pensar que este estudio es sobre adolescentes y no de educación infantil, pero algo pasa en la educación infantil, para que en la adolescencia el tema quede como está, por eso está relacionado.

Respuestas de algunos discentes:

Discente A: No recuerdo muy bien como aprendí a leer, pero sí se que en casa me ayudaban muchísimo, mi madre incluso se ponía leer conmigo o ella se ponía a mi lado mientras leía yo. La verdad es que tengo un recuerdo bonito en este aspecto de mi infancia...Frecuento bastantes bibliotecas para ojear revistas de educación y ver los libros que me interesen. Soy socia de la Xarxa Municipal de biblioteques de Barcelona y de ninguna más, ya que todas éstas están más cerca de casa....Pienso que en estos momentos todo el mundo necesitaría tener lecturas obligatorias para poder coger el hábito de leer aunque sea por obligación en un primer momento...creo que el obligar a leerse unos libros garantiza que los niños se las lean y que posteriormente cojan el hábito de leer más a menudo, ya que es un rato agradable que pasará en la cama o en el sofá que hace que te relajes y vacíes tu mente de otras cosas.

Discente B: Jo llegeixo el que m'è interessa...Em fa molta ràbia començar a llegir un llibre y haver de deixar-lo perquè no m'è agrada. Últimament he llegit Eclipses, Amanecer, El meu germà Pol, i estic en pròces de "La mano de Fátima". Tot aquestes sense contar els obligatòrs de la universitat....Creo que als alumnes si que han de llegir lectures obligatòries, perquè sino, la majoria no llegirien. El problema ès que comencen sense ganas i desanimats. Un profesor de a la nostra classe triava 3 o 4 llibres possibles per llegir, i nosaltres podien escullir democràticament els que ens interessava més. Aquest mètode crec que pot animar una mica més l lectura d'un llibre obligatòri.

Discente C: a diferencia de mis compañeras, yo recuerdo claramente cómo empecé a leer. Me introduje en la lectura en primero de primaria en el colegio, aunque en parvularia ya había empezado con los sonidos de las letras y a leer palabras fáciles como los números (uno, dos tres,...), algunos animales "gat", "os"...Cuando empecé en primaria, la metodología que se impuso fue la lectura en voz alta. Ahí surgieron mis primeros dos problemas: por un lado, soy tímida y, por lo tanto, me ponía muy nerviosa y no leía bien, y por otro lado, no saber pronunciar la

“r” cuando iba acompañada de otra consonante com “tr”, “dr”...de echo había un niño en mi clase que se llamaba Pedro y yo le decía perro y por eso me llevaron al logopeda....A partir de entonces me parece que es cuando empecé a odiar la lectura y a no interesarme mucho aunque es cierto que si algún libro me encanta lo leo sin ningún problema ya que es lectura en voz baja....tengo muy pocos hábitos de leer, mayoritariamente leo lecturas obligatorias. Y la verdad que hay algunas lecturas de las que me hicieron leer en el colegio que me han marcado e incluso me las he leído dos veces...respecto de las bibliotecas, tengo el carnét de las bibliotecas de Barcelona y sinceramente me lo hice hace dos años cuando me vi “obligada” a sacar muchos libros opara el Treball de Recerca sino, creo yo no lo tendría.

**FORUM: “Lengua materna del infants i la llengua utilitzada a classe”.** Per Isòc 01 març, 2010, 11.58.

Isòc comenta: Per seguir avivant el foc. Al debat que ha iniciat la discente x introduceixo un nou tema. Pensoq ue el tema llengua està molt lligat a identitat, territori i cultura, per això crec que la escola ha d’assumir el compromís de donar a les generacions futures el seu bagatge cultural, és a dir, la seva llengua y la seva cultural. Pér això a l’escola celebrem el carnestoltes, fem cagar el tó, aprenet cançons i ball tradicionals, perquè hi ha un conjunt de fest, tradicions i continguts que formen parte de la nostra identitat i pertinença al lloc a on vivim.

Però en aquest moments es plantegen dos problemes:

- 1) Léscola ha donar-nos el llegat cultural de nostre país (llengua i cultura), però al mateix vivim en un món global e interconnectat, com es resolt aquest tema?
- 2) Ara que hi ha més moviment migratori que mai, com aprendre i integrar-se culturalment i al mateix temps mantenir la meva identitat o les dels meva familia si els meus pares van ser nouvinguts i no d’Andalusia o d’Extremadura? Sinò de la Xina, del Marroc, de Ucrania, de Argelia, de Corea, de Israel o d’altres llocs completament diferents tant a nivel cultural, com lingüisti o religiòs.

Respuestas:

Dicente A: un debate molt interessant però a l’hora una mica complexe. Penso que que a les ecoles s’ha de trnsmetre el bagatge cultural del territori en qüestió. Cal els infants coneguin

les costums del lloc on viuen, les seves festes... això però, sense olvidar-nos que, en l'actualitat vivim en un món glogalitzat i on les migracions tenen una gran importància ja que, en el futur, a les nostres aules, trobarem infants de totes les cultures. Per aquest motiu penso que és important transmetre el nostre bagatge cultural però donar a conèixer també, que no és pas l'únic. Cal mostrar als alumnes el rest de cultures que existeixen, no només per simple coneixement sinó també pel fet que hem de conviure amb elles.

Discente B: contestant a la pregunta de, jo crec que el problema no està sempre ens les nens, és veritat que molts estan influenciats pels pares, que no volen integrar-se aquí, ni conèixer la nostra cultura, la nostra llengua, etc, però de vegades, també és culpa dels nens, tant dels nouvinguts, com els d'aquí, és a dir, dels catalans.

Jo us puc explicar que, a la classe de meu germà hi havia un nen del marroc, que va començar al mateix temps que ls altres alumnes, és a dir, desde p-3. Els seus pares han fet tot el possible per integrar-se se han anat a classes de català, han anat a totes les activitats que es feien a l'escola, han apuntat al seu nen a natació, i també a futbol, anava a totes les excursions i totes les colònies, els pares fan tot el possible per a que el seu fill sigui un més a la classe. A classe, l'Ouvalid continuava sent el "moro", encara que s'hi portava bé amb alguns nens (pocs), els altres passaven d'ell, no s'hi feien gaire amb ell, el mínim possible. Ell no tenia gaires problemes, però un dia, discutint amb un nen, va acabar fent-li una esgarrapada, i el nen doncs es va a rabiar i li va donar un cop de puny. La professora va a castigar al noi per haver-li donat un cop de puny al Ouvalid, però en canvi a l'Ouvalid no el va a castigar per haver esgarrapat a l'altre nen, que quan va a sortir de classe va anar directe a la seva mare i li va explicar tota la història. Ella va a parlar amb la professora, que va a parlar com la mare del ouvalid, que li va dir al seu fill que li demanés perdó al nen. Com no ho va fer, va ser la pròpia mare, la que va anar a l'altre noi i a la mare d'aquest a demanar disculpes per el que havia fet el seu fill. Com es pot veure, s'hi que molts cops els pares influèixen els nens, però tant cap a bé com a malament.

**FORUM: "El niño que quería ser helicóptero". 16 febrer 2010, 09.50.** Isóc coloca una cita:

*"Cuando me recibí de maestra yo no era una buena oyente, ni una hábil cuentista. Las cosas que, a no dudar de mi niñez estaban enterradas bajo pilas y pilas de información inconexa. Era en el aula, una forastera que desconocía el pensamiento de los niños".*

Per què l'escollit? En quin bloc ubicariem aquesta cita i per què?

Respuestas:

Discente A: Penso que qualsevol professor, especialment a infantil, ha de tenir molt en compte els interessos que tenen els nens, per així poder assegurar que l'activitat es desenvolupi amb més facilitat i a l'hora que els nens gaudeixin al màxim

Discente B: Crec que ser una bona mestra s'aconsegueix amb l'experiència, ademés de dedicació, esforç i motivació i que es un treball molt interactiu on el mestre aprèn també de l'alumne.

Dicente C: Crec que aquest fragment implica diversos blocs que treballarem, i que per tant, no pot ser classificat en un sol...bloc 1 de relacions educatives, però també el consideraria dins el bloc 2 (pràctica docent) i el 3 (necessitats dels infants). La pràctica docent fa referència al rol del professor, la manera com actua davant dels alumnes, què els ensenya i com...i per això cal basar-se en les necessitats dels infants.

**FORUM: “Hablemos con los niños. Hablar para que te escuche y escuchar para que te hablen”.** Isòc cuega un fragmento del libro *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*.

“HIJO: Me gustaría aplastarle la nariz a ese Michel.

PADRE. ¿Por qué? ¿Qué ha pasado?

HIJO: Ha tirado mi cuaderno en un charco.

PADRE: ¿Le has hecho algo tú primero?

HIJO: ¡NO!

PADRE: ¿Estás seguro?

HIJO: Te juro que no le he tocado ni un pelo

PADRE: Bien. Michel es amigo tuyo. Si sigues mi consejo olvidarás todo el asunto. Tú tampoco eres perfecto ¿sabes? Algunas veces incicias alguna riña y luego le echas las culpas al otro, como haces con tú hermano.

HIJO: Eso es mentira. Casi siempre empieza él. No se puede hablar contigo”.

***Relación entre escuela y familia.*** Isòc abre un fórum a partir de un poema de Mario Benedetti. Isòc pone un fragmento de Federico Mayor Zaragoza titulado: De súbditos a ciudadanos”. En el que se habla de educación y se relaciona con la pregunta de fórum ¿qué es educación?, ¿qué es ser educado?

***¿Ser hijo único o tener hermanos?***

***Las necesidades que puede tener un infante con problemas graves de personalidad.*** Comparten comentarios derivados de su al libro “Niños de vidrio” de Carme Barba.

***¿Qué contenidos hemos de enseñar y no hemos de enseñar de 0 - años? ¿Por qué?***

***“Comienza bien. Guía para el profesorado novel”.*** Aspectos que los nuevos docentes han de tener en cuenta a la hora de realizar su trabajo como docente Documento.

***Currículum de educación infantil.*** Documento.

***Proyecto educativo de centro.*** Documento.

***Metodologías que se han de usar en las aulas de educación infantil.***

***Estimulación temprana.***

Fragmento de Piaget:

“Cada vez que a un niño se le enseña prematuramente algo que pudo haber descubierto por sí solo, se le impide a dicho niño inventarlo y consecuentemente comprenderlo completamente.

Obviamente esto no significa que los maestros no deban crear situaciones experimentales para facilitar la invención del pupilo”.

***¿Qué material hemos encontrado en las escuelas que visitamos y pudiéramos relacionarlos con los autores estudiados?*** Esto en consideración a las prácticas docentes de Decroly, Piaget y Montessori.

***El uso del hijab en las aulas.*** Debate surgido en la sala de clase. Esto llevó a colgar otras noticias relacionadas con el tema del respeto, la tolerancia a otras culturas, creencias religiosas, etc.



***Recursos.*** Isòc, a través, de su manera de ser y de estar, en el mundo, en el aula, en la cafetería de la universidad, en el pasillo con otros colegas refleja un verdadero respeto y reconocimiento de la persona como ser humano, más allá de los roles o trajes de distinción social que pueda colgar la persona. Situación que se refleja con fuerza en el reconocimiento de la persona más que la del rol discente. Y desde ese reconocimiento y respeto, cuida y se preocupa con esmero de que la relación socioafectiva que va creando con cada uno de ellos, que se convierte a la vez en un poderoso recurso de implicación afectiva.

En ese sentido, Isòc siempre está buscando o creando para mejorar, para motivar, para implicar, para alegrar y hacer sentir bien al otro, con pequeños detalles, pero de profunda afectación positiva en el otro. Siempre está con una sonrisa y le gusta divertirse y pasarlo bien en sus clases, le gusta sorprender a sus alumnos, le gusta estar alegre, y que los discentes también lo pasen bien en las sesiones de clase, que para Isòc se convierten en momentos conscientes de encuentro participativo y en momentos conscientes de compartir experiencias, aprendizajes.

En esta búsqueda implicativa recurre a los ***recursos, como elementos de conexión emocional y relacional con los contenidos*** o temas:

*Los tres Papa Noel. Un momento para conocernos.* Un día Isòc saca de una bolsa tres pequeños Papá Noel, así sin más. Todos sorprendidos, la navidad hace rato que había sucedido. Todos con cara de extrañados y un poco incrédulos ante lo que estaba haciendo Isòc. Y bueno, los sacó de la bolsa y los tiró al grupo, al azar. Ya comenzaban algunos a reírse, cuando Isòc habló: “*las personas que tienen el Papá Noel deberán presentarse ante los demás compartiendo algo de su vida personal y luego que los demás seguirán*”...

X: le gusta trabajar en el jardín, X: acaba de sacar carné de conducir; X: hace ballet; X: da clases de repaso los viernes por la tarde; X: no tiene hermanos pero tiene un perro; tiene cuatro hermanos y uno viene en camino; X: el fútbol es su hobby; X: Ha trabajado en una tienda de ropa; X: Comenzó empresariales pero lo dejó. Le gusta además el surf.; X: es madre y ha vivido durante varios años fuera de España; X: es de Menorca, juega fútbol aunque antes hacía tenis. X: Tiene una gran relación con su hermana. Desde pequeña ha hecho natación.; X: trabaja de voluntaria en un centro. X: vive en copeladles y cada día para llegar a la Universidad tiene que hacer dos horas.; X: Juega Hockey.

...y así, ese día, todos se fueron a casa, con algo que es importante en la vida del otro. Fue una creativa y lúdica manera de promover la cohesión del grupo, la confianza y la comunicación.

Isòc complementa los aprendizajes del discente con *películas, conferencias, y salidas*:

*Películas: “La sociedad de los poetas muertos” y “los chicos del coro”.* Son dos películas que muestran a un profesor comprometido, que desvela el poder del arte en educación, como recurso motivador y novedoso, de ruptura con la rutina, con lo establecido. Cómo el arte de la poesía, de la música involucra completamente al discente en la tarea.

**Conferencias-** *Tres cajas plenas de arte; Psicomotricidad; Compañía de teatro.*

***Tres cajas plenas de arte.*** Conferencia a cargo de Lourdes Martín; que sigue en la línea de las películas, en tanto, da a conocer el poder del arte como recurso educativo. Consiste en tres cajas, cada una de ellas corresponde a

Tápies, Miró y Picasso, dirigidas a nivel P3, P4 i P5 respectivamente, y que tratan de diferentes actividades, juegos y talleres a partir de las obras de éstos artistas. Luego se pasó a ver un video que derivó en un intercambio de opiniones.

Las cajas de arte fueron: “Tápies, las texturas y los materiales del entorno”, “Miró, los símbolos y los colores”, “Picasso, los sentimientos y las emociones”.

**Psicomotricidad.** Conferencia a cargo de Teresa Godall. Trata de la importancia de la psicomotricidad en la etapa infantil. Esta conferencia surge como necesidad por parte de un grupo de discentes que presentaban muchas dudas con respecto a este tema observado en sus espacios de aprendizaje (escuelas y niveles asignados). Isòc acoge la necesidad del grupo.

**Compañía de teatro.** Se invitó a una compañía, que explicó como trabajaban y el tipo de funciones que hacían.

### **Salidas-**

*Acuarium; Zoológico; Expodidáctica.*

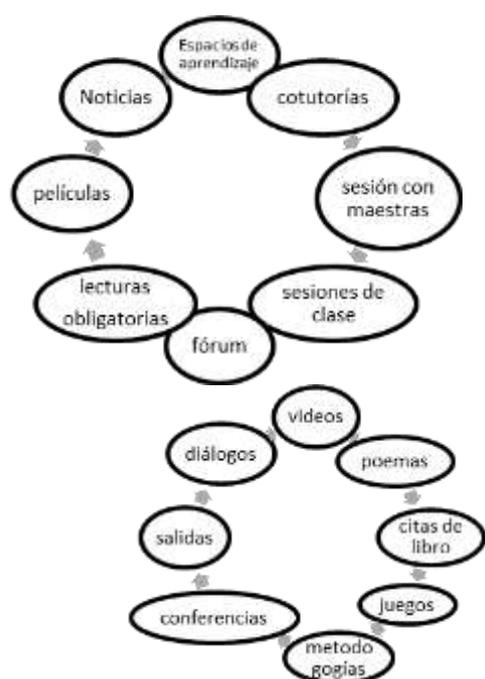
Isòc pretende que el discente se dé cuenta que el recurso educativo, no se limita a la hoja, ni al lápiz ni a la pizarra. Sino que también, fuera del aula, hay un mundo de posibilidades con potencial educativo.

*Acuarium.* En esta salida los discentes pudieron ver la cantidad de recursos educativos que se pueden encontrar fuera de la sala de clase, fuera de la universidad.

*Zoológico.* Lo mismo que lo anterior, ver el potencial educativo de este espacio.

*Expodidáctica:* el objetivo era que vieran la variedad de materiales, las diferentes características, sus usos de acuerdo a las edades de los infantes. Materiales, que algunos están en los espacios de aprendizaje, y así poder aprovecharlos mejor.

Figura 11. Recursos didácticos



Isòc sabe porque hace lo que hace, y esta coherencia es un reflejo de ello, un fluir armónico entre los espacios, las estrategias, las metodologías, los recursos. De toda esta conexión armónica y coherente emerge un ambiente de clase positivo, en el cual el discente se percibe, relajado, pero a la vez, activo y participativo. Logra que estrategias, recursos, metodologías, mantengan al discente en actitud de diálogo y comunicación permanente.

Al haber terminado de cubrir con la pauta las principales dimensiones de la acción formativa de Isòc, se recogen los testimonios escritos de diez discentes, seleccionados por su asistencia permanente a las sesiones de los días martes y jueves. Las preguntas apuntabas a conocer lo que les había aportado cada una de las estrategias de aprendizaje y lo que les había llamado la atención, o les había gustado de la asignatura. Preguntas carácter abierto, de manera que el discente sienta la libertad de manifestarse desde donde lo sienta, de tal manera que esa información libre me permita saber si sus apreciaciones también reposan en la dimensión del Ser, en los aspectos valóricos, actitudinales y no solo reconocen la dimensión del saber y del saber hacer.

### 8.3. Retirada del escenario-

Tanto el grupo- clase como Isóc, sabían por el acuerdo previo establecido, que mi retiro del escenario se concretaría terminando la asignatura, en ese sentido este momento se sobrevino de manera natural, ya que no solo me retiraba yo del campo desde mi rol de investigadora, también se retiraban en su rol de discentes los participantes de la clase de Isóc y también se retiraba Isóc, pero no desde su rol como docente, porque no separa, ni rompe su armonía de ser integral, es todo su ser el que deja de estar.

Sin embargo, el contacto fuera del escenario con Isòc siguió, ya que posteriormente le realicé las entrevistas que estaban previstas.



---

## 9. REDUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN

---

“Los investigadores cualitativos se encuentran en ese momento a solas con su capacidad de imaginación e intuición frente a una ya casi físicamente imponente montaña de información rica en variedad, color, y en su mayor parte de tipo verbal debiendo sacar conclusiones a partir de ellas”

(G. Huber)

He decidido conectar en un mismo apartado los momentos de reducción y de reconstrucción de la información, tomando en consideración al principio holográfico y principio dialógico que colaboran en mi avance. Sin embargo, lo que acabo de señalar, no satisface seguramente al lector, si no entiende aún que tiene que ver lo holográfico con la necesidad de unir los dos momentos de reducción y de reconstrucción en un solo capítulo.

Pues bien, para que pueda entenderse, es necesario decir que el principio holográfico, por ser sólo una declaración conceptual ecosistémica pasiva, por sí mismo, no realiza la construcción *activa* del sesgo al todo, sino que es el *principio dialógico*. Y aquí radica la cuestión: para avanzar en la reducción, necesito a la vez de su reconstrucción interpretativa. Y es en este juego recursivo de *reducción- reconstrucción*, donde el principio dialógico avanza activamente en la configuración del fenómeno estableciendo conexiones de dependencia relacional entre lo reducido y lo interpretado. Esta es la razón que me impide separar los capítulos.

Ahora, el presente capítulo queda armado en dos grandes subapartados:

- El primer subapartado, es de carácter teórico, se da a conocer la descripción conceptual asociada a los soportes metodológico y contextual, seleccionados para realizar el proceso de reducción de información.
- El segundo subapartado, de carácter práctico, da a conocer las actividades de reducción de información y el avance del principio dialógico hacia la configuración comprensiva y holística, a partir, del sesgo holográfico.

### ***Momento de prórroga.***

Terminado el trabajo de campo, me enfrento a un nuevo reto entre los tantos que ha ido imponiendo el trabajo de tesis; retos, por lo demás, naturales y consustanciales al desarrollo y avance de la investigación, pero no por ello, altamente paralizante, al verme de pronto envuelta o aplastada y atrapada en un “terrible, digno de ser temido” volumen de información.

Para superar esa parálisis inicial, prorrogo por un par de semanas el comienzo de este momento de reducción; necesito alejarme, necesito retomar fuerzas para no perder lo que ya les comenté en el capítulo 8, el placer de disfrutar.

En este tiempo de prórroga, el alejamiento fue sólo físico, en el sentido, de no tomar contacto ni visual ni kinestésico con la pauta de observación, ni con las entrevistas, ni con los testimonio evidencias, no quería saber nada de ellos por un tiempo, me abrumaba el sólo hecho de verlos, era como estar intoxicada de ver y sentir tanto. Sin embargo, ese momento de prórroga de acercamiento físico, no me desconectó en lo mental ni en lo sutil; seguía en un estado de análisis reflexivo permanente que me permitió no decaer en este alejamiento.

Ya descansada, con fuerzas nuevamente, se comienza con proporcionar a la información recogida los soportes necesarios para su adecuada reducción.

#### 9.1. Confiando en mis canales perceptivos visual y kinestésico.

Como dicen Taylor y Bogdan (1996: 159) “todos los investigadores desarrollan sus propios modos de analizar los datos cualitativos”. Como investigadora, decido no usar ningún programa informático anexo para el análisis de datos cualitativos, sólo utilicé en la fase de reducción de datos una planilla Excel. Mis razones, por una parte, se coinciden con las que plantean Tesch (1990: 115) y Richards y Richards (1994: 445-462):

a) Descontextualizan, desmontando el segmento fuera del contexto. Con lo cual es necesario y deseable “recontextualizar” la nueva categoría en el contexto. Ya que el contexto de los datos es esencial en cualquier interpretación holística.

b) Son rígidos e inflexibles. El uso de programas informáticos para el análisis de los datos implica trabajar con cierta rigidez, inflexibilidad. Todos los programas de codificación y recuperación permiten introducir y borrar códigos en cualquier momento, pero esto no evita los problemas en la construcción de nuevas categorías después de codificar varios registros sin categorías; por ejemplo, volver a los fragmentos previamente perdidos.

c) El uso de estos programas tiende a imponer sobre la investigación cualitativa una metodología muy parecida a las investigaciones cuantitativas. Muchas veces si el investigador se encuentra con dificultades en el momento de guardar las ideas y hace emerger la codificación, puede perderse la riqueza del análisis en el usar los procedimientos que impone el propio programa.

Por otra parte, reconozco en mí – por situaciones de salud en mi primera infancia- los canales perceptivos kinestésico y visual como los más fuertes, canales desde donde me siento fluir de manera más natural, sin exigencias ni contradicciones, lo que lleva a decidirme a realizar la reducción de esta manera.

Necesito siempre ver la globalidad, sino, me desoriento y disperso; esta una de las razones, que me lleva a trabajar con grandes papelógrafos pegados a la pared, y sobre él, realizar hacer esquemas, apuntar las ideas, remarcar conceptos en diferentes colores. El papelógrafo me permite “*ver y tocar*” la información, trazando libremente líneas, conectores, pegar, quitar. Poder ver y tener siempre una imagen global de mi trabajo, la configuración del todo que está en permanente movimiento y cambio, en permanente acomodación y avance; puedo ver y sentir el movimiento de los datos de un lado a otro, hasta poder encontrar una nueva relación que deriva en una nueva emergencia que me permite avanzar en la comprensión del fenómeno. Luego hacer lo mismo con la nueva información que se despliega y que avanza producto de mi proceso reflexivo apoyado desde la manipulación de la información escrita en papeles; son esas sensaciones visuales y kinestésicas por lo que lo prefiero así... manual. Siento que mi pensamiento y reflexiones sobre la información que se va desplegando de los datos fluyen mejor en “mis manos”.

## 9.2. Subapartado teórico

Los soportes para llevar el proceso de reducción de información fueron de tipo metodológico y contextual.

Como soporte metodológico del proceso de reducción de información se consideró *El Modelo de proceso de análisis de información cualitativa*, de Tesch (1990).

Como soporte contextual al fenómeno investigado, se consideró *El Modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas*, de Torre et al. (2008).

### 9.2.1. Descripción del modelo de proceso de análisis de información.

El Modelo de proceso de análisis de información desarrollado por Tesch (1990), se escogió por ser un modelo claro, que avanza por momentos que son comunes a cualquier proceso de reducción de información cualitativa. Cada momento contiene sus consideraciones conceptuales, actividades y tareas que permiten acceder a mayores niveles de reducción cada vez más finos. Ver diagrama 3.

El modelo contiene tres grandes momentos, los cuales en consideración a la imbricación *reducción- reconstrucción* de información, que va interpretando, integrando la información reducida y sugiriendo nuevas conexiones relacionales, se consideran más desde el punto de vista formal, que práctico, ya que en la práctica se vuelve todo muy recursivo y zigzagueante, en un ir y venir constante, a través de esos momentos de Tesch.

Definición de los momentos:

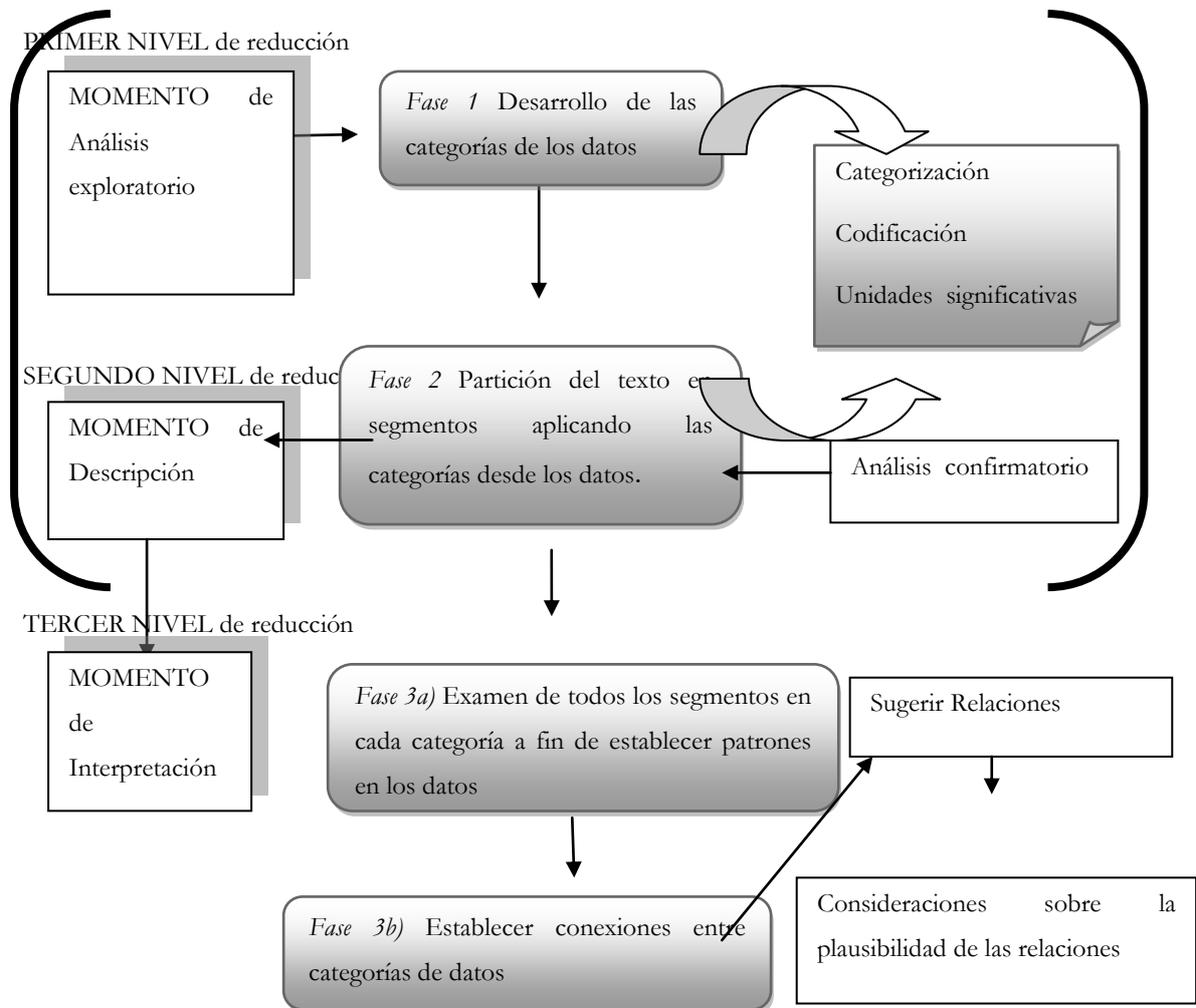
- ***MOMENTO DEL ANÁLISIS EXPLORATORIO***, implica el análisis de contexto con un marco conceptual previo. Se corresponde con el primer nivel de reducción de información.

-***MOMENTO DE LA DESCRIPCIÓN***, lleva al examen de todos los segmentos de cada categoría con el fin de establecer patrones en los datos, lo que

implica un nuevo nivel de reducción de los mismos.

***-MOMENTO DE LA INTERPRETACIÓN.*** Es el momento más arriesgado del proceso, dado que interpretar supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías, así como posibles comparaciones. Supone ser creativo a la vez que comprometerse con una opción determinada e incluso aceptar la posibilidad y el riesgo de equivocarse.

Diagrama 3. Proceso reducción - reconstrucción de información en la metodología cualitativa



Conceptualizaciones asociadas al desarrollo del proceso de reducción y reconstrucción de información cualitativa.

Categorías.

Codificación.

Unidades de análisis.

Categorías.

Las categorías son las clasificaciones más básicas de conceptualización, y se refieren a clases de objetos de los que puede decirse algo específicamente. Las categorías, se corresponden con diferentes aspectos de la realidad del fenómeno que se indaga; cada categoría contiene unidades significativas que le son propias porque están en relación con esa categoría en particular.

Es un proceso que debe estar en permanente revisión, ya que es muy factible que se creen o modifiquen categorías y por tanto se agreguen, se ajusten o se trasladen las unidades de análisis hacia otras nuevas categorías emergentes.

Para Albert (2007: 184) las categorías son como cajones conceptuales donde vamos a almacenar nuestra información. Las categorías pueden surgir de los datos o pueden ser impuestas por el investigador, pero siempre tienen que estar relacionadas con los datos. A veces, las categorías no aparecen en un primer momento sino que van apareciendo según se van estudiando los datos, e incluso alguna de ellas aparecen cuando ya hemos terminado de revisar todos los datos.

Rodríguez; Gil; Garcés (1999: 205) por su parte señalan que “las categorías pueden constituirse utilizando una palabra de una idea que sea similar a otras ideas, o creando un nombre en base a un criterio unificador, logrando que al final del proceso todas las ideas estén incluidas en alguna categoría”.

### 9.2.2. Descripción de la dimensión y de las categorías consideradas en la presente investigación.

Cabe señalar que son categorías predefinidas las que permiten estudiar el fenómeno de estudio. La justificación de contar con categorías predefinidas, descansa en la relación de dependencia que elabora la investigadora entre el objetivo general de la investigación y el soporte contextual. Explico:

El objetivo general, como recordaran persigue *caracterizar e interpretar la acción formativa de Isòc a partir de la dimensión docente*. El objetivo deja ver que se trata de una sola

dimensión –la dimensión docente-; dimensión que se recoge del soporte contextual, es decir, *el Modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas*. Al ser un modelo, contiene sus propias categorías, y en consecuencia, también las categorías asociadas a la dimensión docente.

Justificación y descripción de la dimensión seleccionada como sesgo holográfico.

Presento esta justificación porque soy insistente y por tanto volver hacer hincapié en este punto, para asegurar que el lector comprenda *¿por qué se aborda el fenómeno de estudio solo desde una dimensión del modelo?, ¿por qué escoge esa dimensión y no otra?*, ya que son cuestiones básicas y a la vez esenciales desde las cuales entender la narrativa de la tesis.

Dimensión Docente.

La dimensión *docente* corresponde a una de las ocho dimensiones que conforman el Modelo holodinámico multidimensional de evaluación didáctica. Se escogió ésta dimensión, como pudo haberse escogido cualquiera de las otras dimensiones que constituyen el modelo, en consideración a las posibilidades que ofrecen los operadores cognitivos del pensamiento complejo, contenidos en la perspectiva ecosistémica. Estos operadores cognitivos, o principios del pensamiento complejo, permiten aproximarse a la configuración de una realidad, en este caso la práctica ecoformativa, a partir de un solo sesgo participativo inicial de esta realidad.

Los principios con la que trabaja la investigadora para lograr su objetivo son fundamentalmente los principios holográfico y dialógico, vistos en el capítulo 2 de la presente tesis.

Las categorías asociadas a la dimensión docente que se consideraron en este estudio son las siguientes:

Categoría Estilo Docente (además, se considero en este punto, los supuestos sobre enseñanza y aprendizaje).

Categoría Discente

Categoría Metodología

Categoría Estrategias

Categoría Recursos

Categoría Organización

Categoría: *Estilo docente*. Se refiere, como el modo prevalente (no único ni excluyente) que tiene el profesorado de actuar, transmitir la información e interactuar con el discente. El rol que adopta por propia iniciativa. Su modo de actuar propio, distintivo, habitual, pero modificable según las circunstancias. El estilo docente se caracteriza por ser un continuo entre dos polos, situándose más cerca de uno o de otro. Así, se puede hablar de un estilo más próximo a un rol informativo-transmisivo, directivo, o por el contrario, más orientador y de guía de aprendizajes ofreciendo mayor autonomía.

Más crítico y reflexivo en su discurso, Más estimulador, motivador, creativo, suspendiendo el juicio crítico hasta el momento de la evaluación.

Categoría *Discente*. Los criterios que permiten valorar el rol discente son la implicabilidad y el autoaprendizaje. Para lograr esto el rol o desempeño discente se analiza a través de cuatro parámetros observables y otros implícitos:

Parámetros observables:

Actuación general: Atención, nivel de participación cuando el profesor/a lo solicita.

Comunicación verbal, varía en función de la metodología.

Interviene voluntariamente; hace un comentario, discrepa, expone sus ideas, puntos de vista.

Tareas de aprendizaje. Cada vez es más frecuente que una parte de la sesión se ocupe en realizar tareas de aplicación y de práctica. Cada vez son menos los estudiantes que toleran largas sesiones recibiendo información. Cansa y aburre más que la actividad o realización de tareas en torno a conceptos explicados en la teoría. Tres son las modalidades de agrupamiento para realizar de dichas tareas:

Actividades realizadas individualmente

Actividades en pequeño grupo que oscila entre tres y seis personas

Actividades de discusión y debate del gran grupo o grupo –clase.

Categoría *Metodología*. Es el modo como se selecciona, ordena y aplica la acción para que el alumno logre los objetivos pretendidos. El modelo adopta el concepto de *procedimiento* como criterio.

Categoría *Recursos*. Una estrategia toma forma concreta en muchas ocasiones a través del apoyo en los recursos. Recursos materiales y formales que se agrupan en las siguientes categorías: textuales, tradicionales, audiovisuales, informáticos, analógicos e imaginativos. Los recursos no son meros auxiliares al servicio del mensaje formativo, sin que ellos mismos se constituyen muchas veces en vehículos de formación. La utilización de unos u otros recursos marcan un modo de concebir la enseñanza, una manera de organizarse en clase, pero sobre todo tienen efectos cognitivos diferentes. No todos se adaptan por igual a los objetivos, ya sean actitudinales, imaginativos.

El criterio didáctico que nos orienta sobre su valor es la *variedad de recursos*:

*Textuales – tradicionales*. En ello se incluye el uso de la pizarra o equivalente, el apoyo en textos breves, esquemas, tareas y textos más amplios, como artículos o capítulos. La pizarra es un recurso esencial en las metodologías expositivas por cuanto resulta útil, fácil, cómodo, económico y permanece la información registrada. Un autor, una bibliografía, una referencia o esquema, se afianzan cuando se anotan en la pizarra. Los textos resultan útiles para reforzar la comprensión y asimilación de conceptos. También pueden servir para introducir dinámicas grupales y de intercambio de conocimiento.

*Los recursos audiovisuales* potencian las habilidades perceptivas, de observación y en general de los sentidos. La enseñanza centrada en este tipo de recursos conformará las estrategias mediaciones en las que el papel informativo del docente queda asumido por los medios. Videos, películas o recursos informáticos conforman un tipo de estrategias en las que el medio pasa a convertirse en transmisor. Algunos de

estos recursos sirven para transmitir el mensaje de forma organizada y secuenciada, pero también para reforzarlo y consolidarlo.

*Recursos informáticos.* La *variedad* es el criterio que permite valorar positivamente esta categoría del modelo: Cuanto más variados son los recursos, más interés despiertan y más habilidades cognitivas y emotivas promueven.

*Recursos analógicos e imaginativos.* Son recursos inmateriales que utilizan imágenes, metáforas o analogías para representar conceptos teóricos, pudiendo combinarse perfectamente con cualquiera de los recursos anteriores referidos. Estos recursos despiertan la fantasía y estimulan la creatividad más que ningún otro recurso, son idóneos para una formación comprensiva y creativa basada en el aprendizaje por descubrimiento. En este apartado se incluyen la escenificación o dramatización, la simulación imaginaria, la presentación de casos, relatos, incidentes, documentos de la realidad... Este tipo de estrategias afianza el aprendizaje inductivo e inferencial ya que el sujeto ha de pasar de lo específico, real o analógico a niveles superiores de abstracción.

Categoría. *Organización*, así como el contexto y el clima, raramente son atendidos conforme a su importancia, al menos en el proceso de formación inicial del profesorado. La forma de seleccionar, distribuir y organizar las condiciones de espacio, tiempo, recursos y actividades nos dice mucho de la visión pedagógica y sobre todo de la estrategia didáctica utilizada.

El criterio que se utiliza en este componente es el de *gestión pertinente*: del tiempo, del espacio y de la organización de los recursos materiales.

Gestión pertinente del *tiempo*: de motivación, de información o explicación, de interacción, participación, de síntesis, de ajuste entre actividades y tiempo.

Del *espacio*: adecuación de acuerdo al tipo de actividades.

De la *organización de los recursos materiales*: variedad y alternancia.

**Categoría Evaluación.** Todo modelo formativo innovador se inicia y culmina con la evaluación, entendida como un proceso de información, interpretación y valoración para la toma de decisiones y mejoras.

Los focos para una valoración rápida de la sesión, hacen referencia a:

La percepción de los logros (por parte de alumnos y docente): Conciencia de los aprendizajes obtenidos en términos de logro.

La percepción del clima (por parte de los alumnos): Percepción de comunicación en clase; de las relaciones de colaboración entre los compañeros.

La percepción de los cambios.

b) *Codificación.* La codificación es la operación concreta, el proceso físico o manipulativo, por la que se asigna a cada unidad de análisis un indicativo o código, propio de la categoría en la que consideramos debe estar incluido. Estas marcas (códigos) pueden ser números o, palabras o abreviaturas con las que se van etiquetando.

Para Huber (1992: 34), los códigos no sólo simplifican las formulaciones individuales que destacan sobre el fondo del texto original (la entrevista) es un sistema de anotación menos complejo, pero a su vez, multisignificativo, sino que a su vez representan los resultados interpretativos o explicativos del investigador.

Para Anguera et al., (1998, citados en Albert 2007: 183) la codificación se puede definir como un proceso de elaboración conceptual mediante un mecanismo representacional de los comportamientos específicos percibidos. Ello supone una transformación del registro narrativo propio de las primeras fases de la observación a un sistema de símbolos altamente estructurado y acorde con el problema de investigación previamente definido.

c) Unidades de análisis o segmentos significativos.

Albert (2007: 183) señala que las unidades de análisis son unidades de significado. El análisis de datos cualitativos comporta la segmentación en elementos singulares, especialmente cuando los datos son de tipo textual. En el conjunto general de los datos pueden diferenciarse segmentos o unidades que resultan relevantes y

significativos; así, por ejemplo, un texto puede ser dividido en distintas unidades considerando cada una de ellas como fragmentos en los que se alude a una misma idea, pueden ser palabras, líneas, párrafos, intervenciones de sujetos, etc. Es un proceso físico, manipulativo en el cual se deja constancia de la categorización.

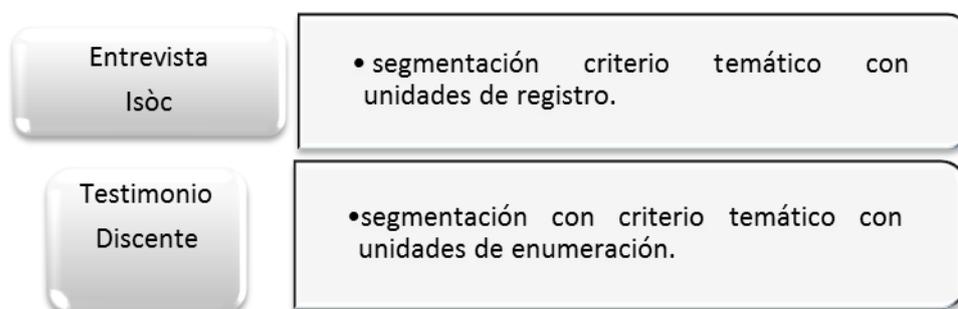
Las unidades de análisis adoptan un criterio a partir del cual dividir o segmentar la información: criterios espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales o sociales.

### c.1) Proceso de segmentación.

Para realizar este proceso de segmentación de la información recogida en las entrevistas y en los testimonios, me guíe por los pasos generales y comunes a toda segmentación, sugeridos por Bardín (1986 citado en Marcelo 1992: 19) y, agregando otros personales derivados de aspectos particulares asociados a los objetivos búsqueda de información para cada una de las estrategias de recogida de información.

*Descomponer* el texto original en unidades de significado por criterio temático (registro y/o enumeradas). El criterio temático consiste en separar segmentos que hablan o se relacionan con el mismo tema. Este criterio temático, a su vez, se divide en *unidades de registro* -fragmentos que se relacionan a un mismo tema o tópico – y en *unidades de enumeración* -unidad sobre la que se realiza la cuantificación en líneas.

Así, entrevista y testimonios, quedaron definidas como sigue:



### 9.2.3. Descripción del modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas-

*El Modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas* de Torre et al. (2008) es un modelo observacional y explicativo que contiene de forma dinámica e interactiva los ocho componentes que conforman el proceso de enseñanza- aprendizaje; se expresa en función de los supuestos filosóficos que sustentan la perspectiva ecosistémica y transdisciplinar descritos en el Capítulo 2. En ese sentido, el modelo permite desplegar su potencial holográfico y dialógico, pudiendo caracterizar la práctica formativa a partir de cualquiera de sus dimensiones.

A nivel teórico describe, explica e interpreta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es capaz de decir cómo se configura el acto didáctico, a partir de cualquiera de sus ocho dimensiones, de ahí también su carácter holográfico y de la relación e interacción entre todas ellas (principio dialógico; principio de conectividad).

A nivel práctico satisface la necesidad de mejorar el proceso didáctico global, potenciando las categorías que se determinen más influyentes de acuerdo al tipo de asignatura, tipo de alumnado, contexto, (principio de flexibilidad).

Es un modelo, que se opone a cualquier visión instrumental y mecanicista de los elementos que conforman el proceso formativo, por el contrario, integra de forma dinámica e interactiva las dimensiones y / o componentes que configuran el acto didáctico, como proceso formativo. Esto facilita la reflexión sobre la realidad que se vive en el aula desde el punto de vista didáctico.

Es un modelo polivalente en sus dimensiones, holístico en sus efectos formativos, recursivo entre análisis y aplicación, reflexión y acción; interactivo por cuanto los elementos descritos no aparecen por separados en el aula, sino concurren de forma simultánea e interactiva. No se puede hablar de rol docente sin referirse al tiempo al del estudiante, ni de las condiciones contextuales y recursos al margen de los aspectos organizativos y de ninguna de ellas sin referirnos al clima.

Características del modelo.

*Describe* la realidad del aula, formal es reflejo de la interacción de modo que a través del clima se conectan todos los componentes ofreciendo una visión de conjunto.

*Explica* porqué pasa, quién lo determina. Entrega explicaciones en base a las interrelaciones de los componentes.

*Interpreta* cómo afecta a los participantes y sobretodo qué cambios provoca en alumnos y profesor a la luz del enfoque ecosistémico.

*Evalúa* el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva compleja ecosistémica y transdisciplinar. Evaluativo del acto Didáctico. Holístico en sus efectos formativos

Posee indicadores suficientes para llevar a cabo propuestas didácticas innovadoras o propuestas de mejoramiento.

Flexible: el modelo funciona con cualquier enfoque o perspectiva paradigmática.  
Multidimensional: estudia las dimensiones comunes a toda situación de enseñanza.

Holodinámico. Mediante la integración de las diferentes dimensiones, el carácter holodinámico e interactivo permite aproximarse al proceso didáctico, a través de cualquiera de ellas, pues al estar relacionadas se implican de alguna forma.

Ventajas.

*Flexibilidad epistemológica.* Permite al estudio del acto didáctico desde cualquier perspectiva paradigmática. Las diferencias de enfoques se reflejarán en el tipo de análisis y en el tipo de interpretación que se haga de los datos e información, sin embargo, nunca se alterará la presencia de las dimensiones.

*Adaptabilidad.* Permite adaptarse a cualquier escenario o contexto formativo y a cualquier tipo de alumnado.

### 9.3. Subapartado práctico

Terminado el proceso de recolección de información, y terminada la prórroga de alejamiento que me impuse – como dije antes- lo que realicé a continuación:

Revisar todo el material recolectado por las estrategias de recolección de información.

Ordenar todo ese material de acuerdo a criterios que permitan hacerlo más asequibles. En mi caso, separé el material según la fuente del que derivaban (material entrevista, material testimonio, material observación), guardándose en carpetas de diferentes colores. Un color para cada fuente.

Una vez separado el material según fuente de recolección, vuelvo a separar agrupando el material por temas, y estos nuevamente por color.

Elaboro un primer bosquejo general en papelógrafo, con todo el material recaudado asociado a sus colores.

Transcripción de entrevista, testimonio.

Ha medida que voy avanzando en el orden de todo ese desorden de materiales y de informaciones, mi canal visual también se va también focalizando. Para mí este punto es fundamental para poder avanzar, ya que como dije antes, al ser eminentemente visual y kinestésica, si no logro conexión visual significativa, me disperso, no conecto y no comprendo mucho.

Una vez que se termina la ordenación del material, comienza el desarrollo de la primera parte de este subapartado práctico.

#### 9.3.1. Alcances previos sobre el avance del principio dialógico

Antes de comenzar el avance dialógico, se tuvo que preparar la información. Este preparar la información significó reducir por separado la información derivada de la entrevista (Docente-Isòc) y de los testimonios (Discente). Acciones necesarias para hacer operativo el principio, que avanza a través del cruce de miradas, que van generando interpretaciones conectivas con o hacia otros cruces de miradas.

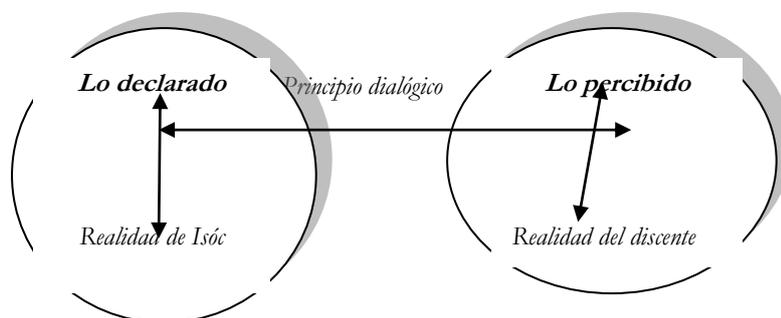
En esta investigación el cruce de miradas se concentra entre lo declarado por Isòc en relación a diferentes aspectos que configuran su acción formativa y las apreciaciones del dicente en relación a esos diferentes aspectos de acción formativa.

Esta concentración en el tipo de cruce entre lo declarado y lo percibido se debe a que la investigadora considera que la caracterización de una acción formativa, no viene dada ni por lo declarado por el docente, ni lo apreciado por el discente, como realidades separadas, sino que esa caracterización se va a configurar a partir de la *coherencia y correspondencia* entre lo declarado y lo apreciado por ambos actores en distintos aspectos de la acción formativa; se convierte en un *entre ver* desde distintas perspectivas, lo mismo.

Por otro lado, la realidad correspondiente a la observación recogida por la investigadora, juega un rol de contraste y constatación con la literatura y de triangulación a la caracterización emergida del cruce de miradas de ese entrever de realidades entre Isòc y el Discente.

Los niveles de realidad por los que transita el principio dialógico en *conexión relacional de dependencia base* se observan en la figura 12.

Figura 12. Principio dialógico entre realidades.



Presentación en extenso de las actividades de reducción asociadas a la mirada de Isòc.

Preparación de la información:

### 9.3.2. Entrevista

Tabla 5. Codificación de categorías asociadas a la dimensión docente.

<i>Dimensión Docente</i>	
Categoría	Codificación
Supuestos de enseñanza	2. SE
Supuestos de aprendizaje	3. SA
Metodología	4. M
Clima	5. CL
Estrategias de Aprendizaje	6. EA
Evaluación	7. EV
Docente (rol)	8. D
Discente	9. Dis
Recursos	10. R
Organización	11.O

Tabla 6. Descomposición en segmentaciones, asociándolas a las diferentes categorías contenidas en la dimensión docente-

<b>SUPUESTOS DE ENSEÑANZA (2SE)</b>
la enseñanza es un trabajo de creación... yo creo que es un trabajo creativo, cada día tú preparas como una función,  pienso que un profesor ha de ser creativo, si un profesor no es creativo, entonces ya no está haciendo bien su trabajo.  crear espacios

es un trabajo de atención,

es un trabajo de cuidado..., una secuencia didáctica... preparar las clases... preparar las actividades

generación del conocimiento y también un trabajo de transformación del conocimiento

es un trabajo de relación...me gusta...no siempre lo consigo...me gusta que salga la experiencia, el mundo real,

que el discente haga transferencia con su aprendizaje,

a veces damos tantos contenidos, tantas asignaturas, tantas materias y de forma tan fragmentada que resulta que los alumnos no tienen opinión de nada.

que haya una conexión emocional con su historia, con sus aprendizajes...una manera de provocar la emoción..., la magia, la imaginación (DV)

yo permito a través de la relación que establezco con los alumnos y el clima de clase les permite expresar...y también fuera de clase...(DV)

pero creo que es por mi forma de ser ....acogedor, próximo...como si ya me conocieran (DV).

la emoción en general no está en ningún sitio...sólo en los anuncios publicitarios.(jajajaj).

en general hablamos mucho de lo que pensamos, y muy poco de los que sentimos y en realidad lo que mueve al mundo son las emociones y los sentimientos, más que los pensamientos(DV)...

yo pienso que cuando uno aprende se siente muy contento, porque a aprendido algo, ha descubierto...conforme subimos la edad, no hay nada de emoción en las clases...(DV),

Mira siempre me acuerdo cuando era pequeña, una profesora nos hizo sentarnos en media luna enfrente de ella y nos pregunta ¿sabéis lo que es una semicircunferencia?, todas: no, no, ¿qué es eso?, entonces dijo “acabamos de hacer una” y eso produce cierta satisfacción...porque yo pienso...fíjate tú que tontería para explicar que es una semicircunferencia, pero a mí me resultó mucho más agradable que si me hubiera dibujado una semicircunferencia, que no me acordaría de la situación.

Yo pienso que hay que provocar en el aprendizaje en el momento de enseñar algo que vaya más allá del contenido. Porque si el contenido no lo unes a una sensación, a una emoción pues eso no te genera el recuerdo o el mantener.... Entonces tú te sientes más partícipe cuando hay esa implicación.

Lo de la almendra por ejemplo, los descolocó un montón, pues oye no hace falta explicar lo de la almendra, ya luego ellos interpretan, incluso, lo que interpretan es más bonito que lo que tú te habías

imaginado al principio. Estás dando lugar a que ellos puedan expresar, dar un sentido diferente al sentido que tú le habías dado, entonces es un poco eso, jugar no, jugar con los sentidos... y eso creo yo que contribuye hacer más vivencial el aprendizaje y más contextualizado y más ligado al tema de las emociones y cómo nos sentimos. Entonces esa es una parte a cuidar.

Y sobre todo ahora, que se habla tanto de competencias, competencias, competencias, creo que dijésemos toda la parte emocional y personal se descuida o se deja como de lado. Entonces creo que estas cosas o estos elementos o estos momentos que luego forman parte del recuerdo ayuda al alumno a formarse como persona y a ser más personas con los otros compañeros de clase, incluso conmigo, porque se establece una relación un poquito diferente.

no es tanto dar la teoría e ir a un aprendizaje de conocimientos, sino poner la práctica primero, porque en el fondo es una enseñanza profesionalizadora y que acaba con una profesión, ir a poner el caso, el problema.

más funcional, porque haber, a veces los alumnos dicen: bueno, vale, me han explicado esto, pero en la práctica, esto para que me sirve. Que vean cual es la función del aprendizaje que están haciendo.

a mí me parece muy triste que el aprendizaje sea sólo conocimiento...que solo sea saber, y poco nada de saber hacer y ser conocimiento no significa nada...si es solo conceptual queda un poco triste y luego se te olvida (Dv).. el problema que hay es que en general sentimos que tenemos que transmitir conocimientos que le ayudemos a construir su propio conocimiento...a que tenga criterio (Dv) Mi intención en clases es que ellos despierten

### **SUPUESTOS DE APRENDIZAJE (3A)**

el aprendizaje es lo que uno se construye a sí mismo... o sea un bucle, que tú te construyes a ti mismo

que el aprendizaje fuese más creado por el alumno.

el alumno construye a lo largo de toda la carrera, no solamente en esta asignatura

todos los alumnos construyen la asignatura de forma personal

los alumnos deben construir sus apuntes, sus lecturas,

pero no podremos hablar de aprendizaje constructivista...darlo de una manera muy memorística, nada constructivista y nada significativa.. ..no tienen referentes para relacionar. (Dv)

relacionarlos con la realidad de la escuela, con la situación de aprendizaje de que le estamos hablando...(Dv)

A mí me parece a veces más importante, ir a la teoría, ir la práctica y luego teorizar

... ir a poner el caso, el problema... Que vean cual es la función del aprendizaje que están haciendo

muchas veces el tema es tan teórico o abstracto, que no se puede, pero en general casi todos los temas que hablamos en clase se pueden relacionar con una noticia con una experiencia...entonces, hace más atractivo el tema, porque la conexión con la realidad ya está hecha desde un principio.(Dv).

trabajar más en equipo... con otros profesores

que trabajásemos conjuntamente.

el ver ellas –discentes- que aparte del trabajo de clase, hay un trabajo con las maestras de las escuelas

Para mí sí que es muy importante el tema de la participación,

Todo el mundo ha participado de las actividades que se han hecho en clase

haber intervenido en la práctica

el hecho de las maestras hayan venido de las escuelas

si no hay expresión, y si no hay comunicación no hay aprendizaje (Dv)

del ser, todo el tema de la persona, ...cuando yo hice la tesis, todo lo que los alumnos proponían funcionaba...porque nacía de ellos (Dv).

cuando se da la voz a los alumnos y se implican ...eso va a funcionar sí o sí.

dejar que los alumnos intervengan

que vayan a espacios de aprendizaje

cada vez que puedo, el tema de los vídeos

intento ofrecer mi visión de esto que os he explicado que es lo que es, mi opinión es esta ...¿Cuál es vuestra opinión?, entonces yo creo que eso hace más vivo el aprendizaje

no es un examen... es poner delante de los temas, yo sé esto, yo pienso esto, o mi criterio es éste... entonces eso promueve que el aprendizaje sea más vivo, a defenderse, a argumentar

#### **METODOLOGÍA (4M)**

creo que eso es importante y favorece el aprendizaje Autónomo

Tienen que trabajar de forma autónoma, .....porque es básico para su formación personal y

profesional. porque su futuro trabajo es cambiante y creativo,  
y por tanto necesitan aprender toda la vida...y es Bueno que empiecen en la universidad. (Dv).

me gusta darle más libertad  
que ellos estructuren, como ellos quieran... Aunque no acabes de saber por dónde va a ir, y luego ya veremos cuál es el resultado.

lo importante es el proceso al recorrido que hace el alumno  
porque el aprendizaje no es solamente el resultado, sino también el proceso (Dv)  
es el momento en que se produce el proceso de construcción del conocimiento (Dv)

en el fondo lo más importante de todo es lo que hacen los alumnos, no lo que hace el docente.... lo más importante es el aprendizaje no la enseñanza. (Dv)  
lo más importante de todo es lo que hacen los alumnos,

O si las dudas salen de la teoría hacia la práctica, pues también mejor y si las dudas que se plantean salen de la práctica, bueno, mejor, ya buscaremos la teoría.

#### **CLIMA ( 5CL)**

o sea dentro de una cordialidad ...que los alumnos se ayuden entre sí, que compartan información, que se pueda trabajar en equipo y que se puedan decir las cosas.(Dv)

De saber compartir- con las compañeras  
..se promueve la cooperación

#### **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (6EA)**

## ***FÓRUM.***

El objetivo fue: “ya que no nos da tiempo de compartir y de escribir en clase, aprovechemos el recurso virtual, para poder compartir y escribir... me leo este libro y quiero compartir esta cita que me llegó hasta el alma..

para que los alumnos intervengan.

proponer en positivo

es decir, lo que no pudieron escribir en el bloc de notas, en el fórum escribieron cosas muy bonitas

Y luego se dieron cuenta de la calidad o de la falta de calidad de las intervenciones

que en clase se dijeron cosas, que podían lugar a un debate. Por ejemplo una alumna dijo que ella nunca hablaba catalán, entonces yo le dije oye podías defenderlo en el fórum y explicar esto del catalán –castellano, cómo lo ves... eso dio lugar a que pudieran incluir más temas, más conceptos, más tema de educación y de actualidad... más aprendizajes

hablar de una cosa que no estaba prevista o suscitarnos ir un poquito más allá aunque no sea de la asignatura, hubo todo el tema en los medios de comunicación de los pañuelos de los musulmanes y como había una alumna que era de marruecos, no era un tema específico de educación infantil, pero era un tema de educación... tener criterio, criterio con respecto a las otras culturas en la escuela, o sea tener criterio con respecto a la lengua, o que significa respetar o no respetar.

## ***COTUTORIAS***

el objetivo era potenciar el aprendizaje entre iguales., .

Que sistematizaran la información para que el aprendizaje entre iguales fuese más fácil... Que ellos hiciesen un trabajo de prepararse la cotutoría para que fuese más fácil en el momento de pasar la información al otro y ya estuviese sistematizada

## ***ESPACIOS DE APRENDIZAJE***

el objetivo era que se plantearan dudas

además están las aportaciones de los maestros de las escuelas,

También ven las dificultades que tienen las maestras para desarrollar la práctica.

se replantean si ellas/os quieren ser así o si quieren ser de otra manera, o sea les hace poner en conflicto

y que contrastaran teoría y práctica.

Incluso a veces, que digan “no acabo de ver nada nuevo que pasa en la escuela”, es motivo de reflexión para ellas... ¿la escuela es rutinaria entonces? No...no

Da súper resultado porque no solamente es teoría y práctica, y aprenden muchos más contenidos de los que estaban previstos en la asignatura o que yo preveía inicialmente porque el tema de la psicomotricidad fue una propuesta de los alumnos

Ven muchas más cosas, abre más, ven actitudes, ven valores, ven modelos de aprendizaje

### ***SESION CON MAESTRAS***

El objetivo es que lo que las alumnas han observado lo expresen, lo que les ha llamado la atención lo compartan con las maestras y las maestras que enriquezcan la reflexión que han hecho los alumnos, que contesten las dudas. Entonces los alumnos están haciendo práctica reflexiva...estamos compartiendo, aprender del otro...sin este trabajo en equipo, sin esta comunicación, para mí, no hay práctica reflexiva.

las maestras están haciendo práctica reflexiva, porque también reflexionan sobre que se replanteen si el modelo que están haciendo tiene sentido o no, porque ellas explican lo que hacen.

Además este año, me ha parecido genial porque aparte de ser un momento de formación, ha sido un momento de formación entre iguales, es un momento de compartir proyecto entre diferentes escuelas, es un momento de sentirse unidas por el proyecto universidad- escuela. Además de la finalidad

### ***BLOK DE NOTAS***

el objetivo era que sistematizasen la información

y que fuesen escribiendo ..La idea era que escribiesen, Algunas alumnas sí que lo hicieron pero la calidad de las anotaciones no fue la que yo me esperaba.

todas llevaban sus bloc de notas y llevaban anotaciones

no aprendieron a sistematizar las observaciones.. a fijarse en momentos, o situaciones concretas inicial, da lugar a otras cosas. Incluso a plantearse nuevos espacios, nuevos proyectos

### ***EVALUACION (7EV)***

que no hubiese un producto de aprendizaje,

Este año no hicimos examen.

Lo que no me gusta es, la respuesta única, el examen único, porque entiendo que eso no ayuda al alumno, o sea, a un alumno de magisterio, eso no le ayuda. Conocer una legislación, conocer unas

siglas...por ejemplo hay profesores que preguntan siglas, si las sigla cambian cada vez que cambia la legislación y la legislación cambia cada dos años.

No tiene demasiado sentido, o funciones de no sé qué...no...yo creo que tienen que tener, dijésemos como unos hábitos, unas reflexiones. O sea...que sean capaces de tener opinión, de tener criterio, eso para mí es más importante, de saber buscar información. Por ejemplo una vez hicieron una clase de inglés, de saber actuar delante de las demás compañeras, de saber compartir, yo creo que esa parte es más importante para un maestro su formación, que sabe de memoria...yo que sé.

Que los alumnos hiciesen un pequeño trabajo de investigación que, eso le diese más tiempo al alumno para la creación y no tantos pequeños trabajitos ...Que el alumno se agobia con cada una de las asignaturas.

Y que fuésemos dos profesores que valoráramos el trabajo de investigación...Esa sería para mí una buena situación de aprendizaje, en la que pudiéramos evaluar conjuntamente varios docentes un mismo producto...

Muchas veces hacemos exámenes o productos de aprendizaje y es solamente conocimiento...porque entiendo que eso no ayuda al alumno, o sea, a un alumno de magisterio, eso no lo ayuda.

yo evalúo la participación en la clase.....yo evalúo la participación en los alumnos, de qué modo participan, por ejemplo, que no falten el respeto...que sepan defender lo que piensan (Dv).

...la actitud que han tenido y eso es proceso...yo observo como están en clases...si por ejemplo están en escucha, si atienden a los demás compañeros cuando hablan, su actitud corporal...que se tiendan en la silla...o la actitud de colaboración con los otros compañeras/os. (Dv)

...la asistencia.es una universidad presencia...considero que es muy importante venir clases y estar activo en clase (DV). “vamos a hacer un poco de evaluación, de cómo evaluás la asignatura que cosas veis, que cosas no veis, de cara a mejorar el año que viene.

los alumnos siempre ven las cosas que creen que se pueden mejorar, Y de hecho en una evaluación tú pides eso

Cuando tú le preguntas a los alumnos cómo funciona el grupo clase, si están contentos, sino están contentos, te estas arriesgando a que te digan que no están contentos, entonces si tú no quieres saber si los alumnos están descontentos, es mejor no preguntarles. De entrada podría pensar que mis alumnos están encantados conmigo, no haciendo ninguna sesión de evaluación- que es lo que generalmente se acostumbra a hacer-, o sea, no les preguntes nada y piensas que los alumnos están encantados.

Cuando terminó la sesión dije: Oye ¿habrá alguna cosa que habremos hecho bien?...no, no, es que

estamos muy contentos con la asignatura es la asignatura que más nos gusta...jolín, pero no lo parecía..... A veces no es tampoco porque hayan aprendido más en las mías que en las otras, no es un tema de que he aprendido más contigo. No...yo creo que hay más cosas...hay el tema de clima, hay el tema de compartir con las otras compañeras, hay el clima de haber ido a las escuelas, haber intervenido en la práctica, el hecho que las maestras hayan venido de las escuelas, el ver ellas que aparte del trabajo de clase, hay un trabajo con las maestras de las escuelas

Generalmente los alumnos te dicen cosas que creen puedes mejorar, ...si preguntas, puedes mejorarlas, si no preguntas, no puedes mejorarlas. Yo evalúo mis propias clases y pienso... ¿lo hago bien?, ¿lo hago mal? esto me gusta, esto no me gusta, esto ha funcionado, esto no ha funcionado...

Soy la más crítica que cualquiera de mis alumnos con respecto a lo que he hecho, lo que ha sucedido en la asignatura, que ha ido bien, que ha ido mal, incluso a veces pienso más negativamente que incluso que los alumnos

### **DOCENTE (8D)**

Es que es un acompañamiento continuo

El hecho, que ellos saben que cada cosa, estoy ahí. ...En el Fòrum por ejemplo, me he leído todos los mensajes...y cuando me ha parecido que hay que regular algo, he intervenido.

la atención al alumnado

y luego hay las tutorías

Y luego, lo que a mí me parece importante, es el hecho de que conozca a las personas con las cuales están en las escuelas, ellos también les acompañan.. ese acercamiento... Porque yo conozco a la docente con la que la alumna está...que vean que estamos trabajando en equipo con maestras que no son de la universidad que son de las escuelas

facilité los espacios, facilité los contenidos, los espacios de aprendizaje, Yo facilité los materiales

situaciones de aprendizaje que sean satisfactorias, ...para que sea una situación de aprendizaje debe provocar conflicto cognitivo, pero al mismo tiempo tiene que ser satisfactoria, en el sentido, de que el alumno tiene que lograr poner orden a su propio conocimiento, integrando el conocimiento o los aprendizajes nuevos

preparar situaciones que den lugar al aprendizaje...por ejemplo, son las que les el alumno puede actuar como futuro docente, por ejemplo, observar a otros docentes en el aula, evaluar material didáctico y seleccionar el más adecuado a una actividad...preparar una clase...por ejemplo, cuando prepararon la clase de inglés, validar o mejorar las pautas de observación de las clases de psicomotricidad por ejemplo. (Dv)

preparar las clases, preparar las actividades... Yo creo que todo eso son elementos facilitadores, pequeños, cada uno en su sitio, que en conjunto facilitan el aprendizaje

Y luego para mí es muy importante el seguimiento

Cuando preparábamos las sesiones con las maestras, pues había un acompañamiento y un seguimiento...que tipo de aportación hace, y en esos sentido sí que hago seguimiento-

el tema del rol creo que el tema de la observación es muy importante Te permite observar a los 18 alumnos...te permite una proximidad dijésemos visual con los alumnos

De observación, creo que es muy importante en el aprendizaje Autónomo... Te permite saber cómo cada uno ha ido evolucionando de forma diferente

De saber lo que piensan, de saber si te están o no escuchando

te permite que los 18 alumnos hablen

Saber un poco...pues eso, de cada uno. ...Tengo una idea más o menos personal de cada uno. Es súper importante el captar como están viniendo a clases los 18 alumnos

a los alumnos ser más conscientes del aprendizaje que han hecho porque tienen una devolución...

que necesitan que les vayas dando pequeñas informaciones

También hay un tema que me parece muy interesante, y es el tema de la evaluación final, porque damos un 7, un 8 y tal...pero nunca comentamos al alumno, que hemos visto en su trabajo y es porque como se plantea institucionalmente, o sea, tienes que corregir en días, dar la nota y ya no vuelves a hablar con el alumno.

me gusta que haya variedad de estrategias metodológicas, si no hay variedad de estrategias metodológicas y si no es divertida la clase, y si yo no le encuentro el sentido, los alumnos se van a aburrir, no le van a encontrar sentido y no van ver estrategias metodológicas diferentes que en el fondo es lo que quiero que vean.

yo quiero sentirme escuchada en la clase y no quiero que los alumnos mueran de aburrimiento...una manera de que los alumnos me escuchen es intentar poner un poco de "salsa" al tema...yo veo que los alumnos se movilizan, se interesan....con un discurso que me parezca interesante, coherente, polémico, sino digo "vaya mierda de clase que he hecho hoy"(Dv)

Me ha encantado tu intervención.

Me gustó mucho la intervención que has hecho en el Fórum

Yo voy dando este feed back, para que ellos también capten por donde tienen que moverse.

También hay otra cosa que los desconcierta mucho y es que yo doy muy pocas pautas

cuando alguien da muchas pautas, el aprendizaje está tan pautado, tan pautado que no es realmente aprendizaje.

Si yo no dejo a los alumnos que se planteen la pregunta, la pregunta la digo yo y, yo pauto como deben de responderme, entonces son clases muy aburridos, ...siempre son lo mismo.

Luego uno dice, los alumnos han respondido lo que yo quería que respondiesen.....porque es: “empieza a escribir en este punto....escribe esto...concluye lo otro”. Entonces los alumnos responden la pregunta que tú te habías planteado, eso en el fondo no es aprendizaje.

yo entiendo que ellos lo piden de la forma que ellos lo sienten ....El alumno te está pidiendo ...“sé, que quiero que me digas que tengo que hacer y que te gusta y que no te gusta, porque yo quiero tener buena nota, sí que quiero que me des muchas pautas”... eso genera cierta tensión en los alumnos.... entonces les digo, por ejemplo: yo les voy a decir cuáles son los criterios con los cuales yo los voy a evaluar... yo voy a puntuar de esta manera...

No te digo la pauta con la que tienes que trabajar, pero sí la pauta con la que te voy a evaluar y luego que se muevan en ciertos márgenes

Eso hace que la estructura, la presentación quede como más libre y ellos puedan decir: “esto es importante para mí, esto no es importante para mí”.

me gustaría que no fuésemos tan directivos, que las decisiones las tome el alumno y que se facilitase más la construcción del aprendizaje del propio alumno

A mí me gusta dar más que la estructura de lo que quiero que hagan, me gusta darle más libertad para

que ellos estructuren como ellos quieran...

“Si yo hubiera dicho que no se puede participar en el Fòrum , más que leyendo este libro...si yo hubiera dicho solamente esta lectura, este debate sobre cuándo deben dejar a los niños leer, no se hubiera producido.

Y luego, no soy directivx, pero sí que soy controladox, ,

me fijo mucho quien participa, quien no participa, en el sentido que controlo la asistencia, controlo la participación.

Me gusta relacionar cosas que pasan en el campus,

los alumnos están tan, tan metidos en la clase y en el examen y en la disciplina que no se dan cuenta que estamos trabajando para el mundo real,

entonces metamos un poco de mundo real, de cosas que pasan, en las clases;... o que pasan en las noticias.... o cosas de actualidad... me refiero a que deberíamos ir un poquito más allá de lo de cada día...Si no, porque parece como muy aburrido... Pienso que debería ser obligatorio para los docentes tener alguna relación con el pràcticum, con las escuelas y con el profesorado. Esto es una situación que la Instituciones universitarias en la planificación de la docencia, deberían considerar....como puedes enseñar a operar, si nunca has operado.(Dv)

para mí es súper importante que nosotros como docentes estemos conectados con el mundo profesional y práctico para el cual estamos formado a nuestros alumnos. Hay profesores que no les gusta hacer pràcticum, ir a los centros, vincularse con el exterior.(Dv)

me emociono, entonces como me he emocionado, quiero compartir mi emoción con mis alumnos..

la emoción lleva a la acción, sí que es verdad que si tú sientes mucha rabia te lleva a hacer unas cosas, si tienes mucha pena te lleva a hacer otras cosas, o sea que te moviliza, (Dv)

la enseñanza es un proceso de creación, entonces yo me considero creativa.

situaciones de aprendizaje que sean satisfactorias,

preparar situaciones que den lugar al aprendizaje

Nosotros hacemos el plan docente...ya al final del año pasado les dijimos: “esto es lo que vamos a hacer en clases, creéis que hay algo más que deberíamos tratar”, esto genera que también los maestros nos pongan en duda,

el tema de la acogida fue una propuesta de las maestras de las escuelas.

básicamente que sea un profesor abierto,

que se puedan conocer entre ellos. (discentes)

sobre todo de respetarlos como personas.

y de respetar su aprendizaje también.

siempre que se diga de forma respetuosa, amable, y de la misma manera que yo les trato a ellos

que quiera escuchar a los alumnos.

a veces me explican cosas personales, los escucho y bueno yo no puedo hacer nada, pero ya te he escuchado, algo te servirá, pienso.

Para mí es importante ser próximo y saber identificarlos

conocer el nombre de los alumnos porque creo que es una manera de respetarlos

o la relación que estableces con los alumnos

...muchas veces no conocemos a los alumnos, como vas a enseñar algo a alguien que no conoces, no sabes su historia. (Dv)

...deberíamos tener un conocimiento más profundo de las personas, no para juzgarlas, sino para aprovechar sus cualidades, sus mismas historias. Son aspectos que también enriquecen(Dv)

Puedo saber lo que es la libertad de expresión y luego no dejar .que se expresen libremente.

Yo pienso que es porque los alumnos se han sentido más cómodos de expresar lo que piensan que con los otros profesores, sea bueno o malo

decir lo que piensan,

valoran: el hecho de poder participar

El hecho de poder decir....

que puedan manifestarse

que puedan expresarse Incluso el hecho de poder decir: estas actividades nos parecen repetitivas,

como el hecho de los seminarios de los docentes-maestras de las escuelas-, de los tres grupos, sólo en mi grupo expresaron su opinión

Yo creo que en esta asignatura todo el mundo ha intervenido, a excepción de dos personas

A veces, los alumnos me dicen cosas que a otros profesores no le dirían, porque les doy ese poder de poder decirlas. O sea, el empoderamiento del alumno como una cosa importante para su formación... todo eso lo valoro positivamente.

soy una persona que no juzgo ....hay profesores que sancionan la opinión que tienen los alumnos, queriendo o sin querer la sancionan de tal manera, que el alumno no se siente cómodo y no se atreve a seguir interviniendo. (Dv).

incluso te pueden hacer una buena sugerencia, . Decir: mira, porque no lo planteas de la siguiente manera...

a lo que planteen los alumnos en clase y lo que yo creo debemos trabajar en el aula.

respondiendo a las necesidades....el tema de la psicomotricidad fue un tema que nunca lo consideré, el tema de la acogida nunca lo consideré, y como en el centro se discute, o ellos lo observan en el

centro y es un tema que no conocen o los angustia pues lo introduje en las sesiones teóricas, en las

clases magistrales...y eso enriquece el currículum.

### **DISCENTES (9 Dis)**

como estudiantes deben construir la asignatura,

ha de construir su propio aprendizaje

a mí me gusta que los alumnos tomen decisiones, no que las tenga que tomar

Trabajar cada día

Mirar de hacer intervenciones... Es importante que ustedes intervengan, hablen.

Seguir los mensajes del fórum...eso es lo que yo espero de los alumnos

...para que se produzca el aprendizaje, el alumno tiene que participar en el aula, (Dv)...es una manera de llegar a la aplicación, ... haber yo creo que en general en la sociedad somos muy apáticos, lo que domina es la ignorancia, la falta de implicación, el individualismo y pienso que alguien que se dedica al ámbito educativo no puede mantenerse en esa línea. Entonces el decir a los alumnos: quiero que tengáis

argumento, capacidad crítica, no sólo que tengáis formación de conocimientos, de conceptos, no, que tengáis una opinión y podáis defenderla, creo que esa parte es la fundamental (Dv)

que tengáis argumento...que tengáis una opinión y podáis defenderla, creo que esa parte es la fundamental, ...capaces de tener opinión... de tener criterio...Lo que yo busco es que tengas opinión. Para mí es muy importante que den la opinión...porque creo que tener opinión es lo que hace realmente tu aprendizaje... Lo que quiero es que expresen su opinión... ¿y si no te gusta?...pues si no me gusta, no me gusta y te lo diré...pero tú debes tener tu opinión.... Entonces el opinar y el argumentar quiere decir que ellos han conocido, ...para argumentar, para opinar, para crear, tienes que tener conocimiento, tienes que tener técnicas, tienes que dominar procedimientos

que sepan expresarse...Ese es el sentido final, que puedan tener expresión... Creo que es el rol que deben tener, porque luego como maestros tendrán que hacerlo, en la parte profesional tendrán que hablar con maestros,

Yo creo que tienen que tener unos hábitos, unas reflexiones....que sean capaces de tener opinión, de tener criterio,

Que busquen información, que trabajen

que busquen más bibliografía

de saber buscar información,

si tienen acceso a la información pueden ser más creativos, por ejemplo, pueden tener más opinión

Yo creo que un profesional de cualquier tema debe saber buscar información, todo el tema de la lectura, buscar recursos y crear recursos.

Yo soy de las personas que piensan que los pequeños cambios son poderosos y tienen el poder para cambiar la realidad y con nuestra intervención podemos hacer que las cosas sean diferentes. Y yo quiero, me gusta que los alumnos siempre tengan esa sensación. A veces, los alumnos me dicen cosas que a otros profesores no le dirían, porque les doy ese poder de poder decirla. El empoderamiento del alumno como una cosa importante para su formación. Yo creo que tienen que tener unos hábitos, unas reflexiones....que sean capaces de tener opinión, de tener criterio, que sean creativos, capacidad crítica.

### **RECURSOS (10 R)**

Cualquier recurso que sirva para introducir y relacionar, un libro, periódico, un video, cita del libro.

Utilizas recursos para que ellos relacionen situaciones que están relacionados con su vida personal, o la situación de aprendizaje.

cuando introduces elementos que están relacionados con la vida diaria, para mí es fundamental... no

solamente la clase magistral, el power point, una actividad de aula,

aprovechar actividades que se organizan a nivel de campus, que a mí me parecen muy interesantes porque el campus tiene muchísima vida y se organizan muchísimas actividades interesantes a las cuales los alumnos no van, o sea, para todo lo que hacemos, el rendimiento, la participación del alumnado no es la que tendría que ser, ni la del alumnado ni la del profesorado,

**Salidas** El sentido de hacerlos salir fuera, es que vieran que para la escuela hay muchísimos más recursos que el libro de texto, que vean otros servicios.

*Salida Acuarium* La que fue organizada para ir toda la clase juntos, fue la del acuarium El acuarium fue especialmente escogido tenía una presentación didáctica completa, la persona que nos atendió era pedagoga, toda la parte lúdica que le hacen a los niños, también nos la hicieron a nosotros nos hicieron una función, más con una explicación de que es lo que ofrece el acuarium a nivel educativo,

*Salida a la Expodidáctica.* Fue voluntaria, les dije: les recomiendo muy encarecidamente que vayáis, y fueron por su cuenta y sin mí.

*Salida Zoológico.* estas fueron salidas que hicieron las escuelas y que las alumnas pidieron a las escuelas que si podían acompañarles y estas dijeron que sí, por un lado para acompañarles con los niños y para que aprendieran lo que pueden hacer a nivel educativo en la granja, o sea la oferta educativa.

## Conferencias

*Conferencia de Teatro,* dentro del grupo del Xse organiza lo del X, lo del fórum de creatividad...entonces fue hacer la conferencia en nuestra hora de clase ¿qué se sentido le di yo a eso? Bueno, el teatro sirve o no sirve para la educación infantil, a los alumnos les costó hacer la conexión, en el fondo vieron que todo el tema del teatro, de la lectura y de la representación era importante. Que podemos aprender de lo que nos dicen de la conferencia del teatro, conocer diferentes técnicas de teatralización.

*Conferencia de psicomotricidad.* El tema de la psicomotricidad salió por que los alumnos platearon que hacen los alumnos en una clase de psicomotricidad en educación infantil ...no acabamos de entender que es lo que están haciendo los alumnos

*Conferencia: Tres cajas de arte* Una persona que viva el tema...hay una profesora que me gusta mucho dentro de la casa, que yo creo que vive el tema, yo puedo explicarlo, pero yo no vivo el tema. Tiene experiencia organizado actividades con diferentes escuelas a nivel de psicomotricidad.

Es el trabajo de investigación que ha hecho una profesora y bueno que ha quedado ahí, y bueno dices “una cosa que es interesante, pero hagamos de presentarlo a los alumnos”.

Era todo el tema de trabajar el arte, tres artistas, Picasso, Miró y Tapies, que son artistas que trabajan

mucho material sensorial, que era relacionado con la educación infantil, con Montessori, con todo

el aprendizaje sensorio motor.

También era importante para que los alumnos viesen trabajo de investigación en educación infantil, trabajo de creación de materiales y luego que pasa con esos materiales que no se venden, o con los museos que tienen estos tres artistas y que no presentan una propuesta didáctica para educación infantil.

### **ORGANIZACIÓN (11.0)**

*Espacio.*

El aula quedó demasiado grande para el grupo de alumnos que éramos y entonces hicimos muchas clases más en círculo, la idea era que hubiera más debate, , mas interacción, y más comunicación entre nosotros

Se adecua de acuerdo a la actividad.

no nos colocamos de la forma tradicional,

Entonces transformé un poco el aula, porque el aula era realmente incómoda, ...algunos días nos poníamos más cerca de la tarima, para sentarnos en la tarima, porque era incomodísimo, porque no hay mesas para escribir, el hecho que las sillas sean de esa manera, no facilita demasiado la comodidad.

*Tiempo.*

el tiempo de clases se me hace corto muchas veces.

Antes tenía cierta obsesión: empezamos a tal hora, cinco minutos para esto, diez minutos... y también conforme ha pasado el tiempo, los años de experiencia, me relajo más.

Tabla 7. Características derivadas de la agrupación de segmentaciones asociadas por categoría.

Característica	<b><i>SUPUESTOS DE ENSEÑANZA (2.SE)</i></b>
creación	la enseñanza es un trabajo de creación... yo creo que es un trabajo creativo, cada día tú preparas como una función,  pienso que un profesor ha de ser creativo, si un profesor no es creativo, entonces ya no está haciendo bien su trabajo.

	crear espacios
atención	<p>es un trabajo de atención,</p> <p>es un trabajo de cuidado..., una secuencia didáctica... preparar las clases... preparar las actividades</p> <p>, generación del conocimiento y también un trabajo de transformación del conocimiento</p>
relacional	<p>es un trabajo de relación...me gusta...no siempre lo consigo...me gusta que salga la experiencia, el mundo real,</p> <p>que el discente haga transferencia con su aprendizaje,</p> <p>A veces damos tantos contenidos, tantas asignaturas, tantas materias y de forma tan fragmentada que resulta que los alumnos no tienen opinión de nada.</p>
emoción	<p>que haya una conexión emocional con su historia, con sus aprendizajes....una manera de provocar la emoción..., la magia, la imaginación (DV)</p> <p>yo permito a través de la relación que establezco con los alumnos y el clima de clase les permite expresar...y también fuera de clase...(Dv)</p> <p>Pero creo que es por mi forma de ser ....acogedor, próximo...como si ya me conocieran (Dv).</p> <p>La emoción en general no está en ningún sitio...sólo en los anuncios publicitarios.(jajajaj).</p> <p>En general hablamos mucho de lo que pensamos, y muy poco de los que sentimos y en realidad lo que mueve al mundo son las emociones y los sentimientos, más que los pensamientos (Dv)...</p> <p>yo pienso que cuando uno aprende se siente muy contento, porque a aprendido algo, ha descubierto...conforme subimos la edad, no hay nada de emoción en las clases....(Dv),</p> <p>Mira siempre me acuerdo cuando era pequeñx, una profesora nos hizo sentarnos en media luna enfrente de ella y nos pregunta ¿sabéis lo que es una semicircunferencia?, todas: no, no, ¿qué es eso?, entonces dijo “acabamos de hacer una” y eso produce cierta satisfacción...porque yo pienso...fijate tú que tontería para explicar que es una semicircunferencia, pero a mí me resultó mucho más agradable que si me hubiera</p>

	<p>dibujado una semicircunferencia, que no me acordaría de la situación.</p> <p>Yo pienso que hay que provocar en el aprendizaje en el momento de enseñar algo que vaya más allá del contenido. Porque si el contenido no lo unes a una sensación, a una emoción pues eso no te genera el recuerdo o el mantener.... Entonces tú te sientes más partícipe cuando hay esa implicación.</p> <p>Lo de la almendra por ejemplo, los descolocó un montón, pues oye no hace falta explicar lo de la almendra, ya luego ellos interpretan, incluso, lo que interpretan es más bonito que lo que tú te habías imaginado al principio. Estás dando lugar a que ellos puedan expresar, dar un sentido diferente al sentido que tú le habías dado, entonces es un poco eso, jugar no, jugar con los sentidos... y eso creo yo que contribuye hacer más vivencial el aprendizaje y más contextualizado y más ligado al tema de las emociones y cómo nos sentimos. Entonces esa es una parte a cuidar.</p> <p>Y sobre todo ahora, que se habla tanto de competencias, competencias, competencias, creo que dijésemos toda la parte emocional y personal se descuida o se deja como de lado. Entonces creo que estas cosas o estos elementos o estos momentos que luego forman parte del recuerdo ayuda al alumno a formarse como persona y a ser más personas con los otros compañeros de clase, incluso conmigo, porque se establece una relación un poquito diferente.</p>
práctica	<p>No es tanto dar la teoría e ir a un aprendizaje de conocimientos, sino poner la práctica primero, porque en el fondo es una enseñanza profesionalizadora y que acaba con una profesión, ir a poner el caso, el problema.</p> <p>Más funcional, porque haber, a veces los alumnos dicen: bueno, vale, me han explicado esto, pero en la práctica, esto para que me sirva. Que vean cual es la función del aprendizaje que están haciendo.</p> <p>A mí me parece muy triste que el aprendizaje sea sólo conocimiento...que solo sea saber, y poco nada de saber hacer y ser conocimiento no significa nada...si es solo conceptual queda un poco triste y luego se te olvida (Dv).. el problema que hay es que en general sentimos que tenemos que transmitir conocimientos que le ayudemos a construir su propio conocimiento...a que tenga criterio (Dv)</p>
construcción	<b><i>SUPUESTOS DE APRENDIZAJE (2SE)</i></b>
	el aprendizaje es lo que uno se construye a sí mismo... o sea un bucle, que tú te construyes a ti mismo
	que el aprendizaje fuese más creado por el alumno.

	el alumno construye a lo largo de toda la carrera, no solamente en esta asignatura
	todos los alumnos construyen la asignatura de forma personal
	los alumnos deben construir sus apuntes, sus lecturas,
Significativo	<p>pero no podremos hablar de aprendizaje constructivista....darlo de una manera muy memorística, nada constructivista y nada significativa.. ..no tienen referentes para relacionar. (Dv)</p> <p>relacionarlos con la realidad de la escuela, con la situación de aprendizaje de que le estamos hablando...(Dv)</p> <p>A mí me parece a veces más importante, ir a la teoría, ir la práctica y luego teorizar</p> <p>... ir a poner el caso, el problema... Que vean cual es la función del aprendizaje que están haciendo</p> <p>Muchas veces el tema es tan teórico o abstracto, que no se puede, pero en general casi todos los temas que hablamos en clase se pueden relacionar con una noticia con una experiencia...entonces, hace más atractivo el tema, porque la conexión con la realidad ya está hecha desde un principio.(Dv).</p>
Colaborativo	<p>trabajar más en equipo... con otros profesores</p> <p>que trabajásemos conjuntamente.</p> <p>el ver ellas –discentes- que aparte del trabajo de clase, hay un trabajo con las maestras de las escuelas</p>
Participativo	<p>Para mí sí que es muy importante el tema de la participación,</p> <p>Todo el mundo ha participado de las actividades que se han hecho en clase</p> <p>haber intervenido en la práctica</p> <p>el hecho de las maestras hayan venido de las escuelas</p> <p>si no hay expresión, y si no hay comunicación no hay aprendizaje (Dv)</p>

Implicativo	<p>del ser, todo el tema de la persona, ...cuando yo hice la tesis, todo lo que los alumnos proponían funcionaba...porque nacía de ellos (Dv).</p> <p>Y cuando se da la voz a los alumnos y se implican...eso va a funcionar sí o sí.</p>
Activo	<p>dejar que los alumnos intervengan</p> <p>que vayan a espacios de aprendizaje</p> <p>cada vez que puedo, el tema de los vídeos</p> <p>intento ofrecer mi visión de esto que os he explicado que es lo que es, mi opinión es esta ...¿Cuál es vuestra opinión?, entonces yo creo que eso hace más vivo el aprendizaje</p> <p>. no es un examen... es poner delante de los temas, yo sé esto, yo pienso esto, o mi criterio es éste... entonces eso promueve que el aprendizaje sea más vivo, a defenderse, a argumentar</p>
<b>METODOLOGÍA 4 M</b>	
Aprendizaje Autónomo.	<p>creo que eso es importante y favorece el aprendizaje autónomo</p> <p>Tienen que trabajar de forma autónoma, .....porque es básico para su formación personal y profesional. porque su futuro trabajo es cambiante y creativo,</p> <p>Y por tanto necesitan aprender toda la vida...y es Bueno que empiecen en la universidad. (Dv).</p>
Libertad	<p>me gusta darle más libertad</p> <p>que ellos estructuren, como ellos quieran... Aunque no acabes de saber por dónde va a ir, y luego ya veremos cuál es el resultado.</p>
Proceso	<p>lo importante es el proceso al recorrido que hace el alumno</p> <p>porque el aprendizaje no es solamente el resultado, sino también el proceso (Dv)</p> <p>es el momento en que se produce el proceso de construcción del conocimiento (Dv)</p>
Centrada en el alumno	<p>en el fondo lo más importante de todo es lo que hacen los alumnos, no lo que hace el docente.... lo más importante es el aprendizaje no la enseñanza. (Dv)</p> <p>lo más importante de todo es lo que hacen los alumnos,</p>
Relaciona teoría y	O si las dudas salen de la teoría hacia la práctica, pues también mejor y si las dudas que

práctica	se plantean salen de la práctica, bueno, mejor, ya buscaremos la teoría.
<b>CLIMA 5. CL</b>	
Cordialidad	o sea dentro de una cordialidad ...que los alumnos se ayuden entre sí, que compartan información, que se pueda trabajar en equipo y que se puedan decir las cosas.(Dv)
Compartir	De saber compartir- con las compañeras  ..se promueve la cooperación
<b>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE 6.EA (Ffinalidades declaradas)</b>	
<b>Fórum</b>	
<p>El objetivo fue: “ya que no nos da tiempo de compartir y de escribir en clase, aprovechemos el recurso virtual, para poder compartir y escribir... me leo este libro y quiero compartir esta cita que me llegó hasta el alma</p> <p>para que los alumnos intervengan.</p> <p>proponer en positivo</p> <p>es decir, lo que no pudieron escribir en el bloc de notas, en el fórum escribieron cosas muy bonitas</p> <p>Y luego se dieron cuenta de la calidad o de la falta de calidad de las intervenciones</p> <p>que en clase se dijeron cosas, que podían lugar a un debate. Por ejemplo una alumna dijo que ella nunca hablaba catalán, entonces yo le dije oye podías defenderlo en el fórum y explicar esto del catalán –castellano, cómo lo ves... eso dio lugar a que pudieran incluir más temas, más conceptos, más tema de educación y de actualidad... más aprendizajes</p> <p>Hablar de una cosa que no estaba prevista o suscitarnos ir un poquito más allá aunque no sea de la asignatura, hubo todo el tema en los medios de comunicación de los pañuelos de los musulmanes y como había una la alumna que era de marruecos, no era un tema específico de educación infantil, pero era un tema de educación... tener criterio, criterio con respecto a las otras culturas en la escuela, o sea tener criterio con respecto a la lengua, o que significa respetar o no respetar.</p>	
<b>Cotutorías</b>	<p>El objetivo era potenciar el aprendizaje entre iguales., .</p> <p>Que sistematizaran la información para que el aprendizaje entre iguales fuese más fácil... Que ellos hiciesen un trabajo de prepararse la cotutoría para que fuese más</p>

	fácil en el momento de pasar la información al otro y ya estuviese sistematizada
--	--

<p><b>Espacio de Aprendizaje</b></p>	<p>el objetivo era que se plantearan dudas</p> <p>además están las aportaciones de los maestros de las escuelas,</p> <p>También ven las dificultades que tienen las maestras para desarrollar la práctica.</p> <p>se replantean si ellas/os quieren ser así o si quieren ser de otra manera, o sea les hace poner en conflicto</p> <p>y que contrastaran teoría y práctica.</p> <p>Incluso a veces, que digan “no acabo de ver nada nuevo que pasa en la escuela”, es motivo de reflexión para ellas... ¿la escuela es rutinaria entonces? .no....no</p> <p>Da súper resultado porque no solamente es teoría y práctica, y aprenden muchos más contenidos de los que estaban previstos en la asignatura o que yo preveía inicialmente porque el tema de la psicomotricidad fue una propuesta de los alumnos</p> <p>Ven muchas más cosas, abre más, ven actitudes, ven valores, ven modelos de aprendizaje</p>
<p><b>Sesión con Maestras</b></p>	<p>El objetivo es que lo que las alumnas han observado lo expresen, lo que les ha llamado la atención lo compartan con las maestras y las maestras que enriquezcan la reflexión que han hecho los alumnos, que contesten las dudas... Entonces los alumnos están haciendo práctica reflexiva...estamos compartiendo, aprender del otro...sin este trabajo en equipo, sin esta comunicación, para mí, no hay práctica reflexiva.</p> <p>las maestras están haciendo práctica reflexiva, porque también reflexionan sobre que se replanteen si el modelo que están haciendo tiene sentido o no, porque ellas explican lo que hacen.</p> <p>Además este año, me ha parecido genial porque aparte de ser un momento de formación, ha sido un momento de formación entre iguales, es un momento de compartir proyecto entre diferentes escuelas, es un momento de sentirse unidas por el proyecto universidad- escuela. Además de la finalidad inicial, da lugar a otras cosas. Incluso a plantearse nuevos espacios, nuevos proyectos..</p>

<b>Bloc de notas</b>	<p>el objetivo era que sistematizasen la información</p> <p>y que fuesen escribiendo ..La idea era que escribiesen. Algunas alumnas sí que lo hicieron pero la calidad de las anotaciones no fue la que yo me esperaba.</p> <p>todas llevaban sus bloc de notas y llevaban anotaciones</p> <p>No aprendieron a sistematizar las observaciones.. a fijarse en momentos, o situaciones concretas</p>
----------------------	--

<b>EVALUACION (7 EV)</b>
--------------------------

De proceso	<p>que no hubiese un producto de aprendizaje,</p> <p>Este año no hicimos examen.</p> <p>Lo que no me gusta es, la respuesta única, el examen único, porque entiendo que eso no ayuda al alumno, o sea, a un alumno de magisterio, eso no le ayuda. Conocer una legislación, conocer unas siglas...por ejemplo hay profesores que preguntan siglas, si las sigla cambian cada vez que cambia la legislación y la legislación cambia cada dos años. No tiene demasiado sentido, o funciones de no sé qué...no...yo creo que tienen que tener, dijésemos como unos hábitos, unas reflexiones. O sea...que sean capaces de tener opinión, de tener criterio, eso para mí es más importante, de saber buscar información. Por ejemplo una vez hicieron una clase de inglés, de saber actuar delante de las demás compañeras, de saber compartir, yo creo que esa parte es más importante para un maestro su formación, que sabe de memoria...yo que sé.</p> <p>Que los alumnos hiciesen un pequeño trabajo de investigación que, eso le diese más tiempo al alumno para la creación y no tantos pequeños trabajitos ...Que el alumno se agobia con cada una de las asignaturas.</p> <p>Y que fuésemos dos profesores que valoráramos el trabajo de investigación.._Esa sería para mí una buena situación de aprendizaje, en la que pudiéramos evaluar conjuntamente varios docentes un mismo producto...</p> <p>Muchas veces hacemos exámenes o productos de aprendizaje y es solamente conocimiento...porque entiendo que eso no ayuda al alumno, o sea, a un alumno de magisterio, eso no lo ayuda.</p>
------------	--

<p>Criterios de evaluación</p>	<p>Yo evaluó la participación en la clase.....yo evaluó la participación en los alumnos, de qué modo participan, por ejemplo, que no falten el respeto...que sepan defender lo que piensan (Dv).</p> <p>...la actitud que han tenido y eso es proceso...yo observo como están en clases...si por ejemplo están en escucha, si atienden a los demás compañeros cuando hablan, su actitud corporal...que se tiendan en la silla...o la actitud de colaboración con los otros compañeras/os. (Dv)</p> <p>...la asistencia...es una universidad presencial...considero que es muy importante venir clases y estar activo en clase (Dv).</p>
<p>Evaluación de la asignatura por los discentes</p>	<p>“vamos a hacer un poco de evaluación, de cómo evaluás la asignatura que cosas veis, que cosas no veis, de cara a mejorar el año que viene.</p> <p>los alumnos siempre ven las cosas que creen que se pueden mejorar, Y de hecho en una evaluación tú pides eso</p> <p>Cuando tú le preguntas a los alumnos cómo funciona el grupo clase, si están contentos, sino están contentos, te estas arriesgando a que te digan que no están contentos, entonces si tú no quieres saber si los alumnos están descontentos, es mejor no preguntarles. De entrada podría pensar que mis alumnos están encantados conmigo, no haciendo ninguna sesión de evaluación- que es lo que generalmente se acostumbra a hacer-, o sea, no les preguntes nada y piensas que los alumnos están encantados.</p> <p>Cuando terminó la sesión dije: Oye ¿habrá alguna cosa que habremos hecho bien?...no, no, es que estamos muy contentos con la asignatura es la asignatura que más nos gusta...jolín, pero no lo parecía..... A veces no es tampoco porque hayan aprendido más en las mías que en las otras, no es un tema de que he aprendido más contigo. No...yo creo que hay más cosas...hay el tema de clima, hay el tema de compartir con las otras compañeras, hay el clima de haber ido a las escuelas, haber intervenido en la práctica, el hecho que las maestras hayan venido de las escuelas, el ver ellas que aparte del trabajo de clase, hay un trabajo con las maestras de las escuelas</p> <p>Generalmente los alumnos te dicen cosas que creen puedes mejorar, ...si preguntas, puedes mejorarlas, si no preguntas, no puedes mejorarlas.</p>
<p>Evaluación de la asignatura por el docente</p>	<p>Yo evaluó mis propias clases y pienso... ¿lo hago bien?, ¿lo hago mal? esto me gusta, esto no me gusta, esto ha funcionado, esto no ha funcionado...</p> <p>Soy la más crítica que cualquiera de mis alumnos con respecto a lo que he hecho, lo</p>

	que ha sucedido en la asignatura, que ha ido bien, que ha ido mal, incluso a veces pienso más negativamente que incluso que los alumnos.
--	--

<b>DOCENTE (8 D)</b>
----------------------

Acompañamiento	<p>Es que es un acompañamiento continuo</p> <p>El hecho, que ellos saben que cada cosa, estoy ahí. ...En el Fòrum por ejemplo, me he leído todos los mensajes...y cuando me ha parecido que hay que regular algo, he intervenido.</p> <p>la atención al alumnado</p> <p>y luego hay las tutorías</p> <p>Y luego, lo que a mí me parece importante, es el hecho de que conozca a las personas con las cuales están en las escuelas, ellos también les acompañan.. ese acercamiento... Porque yo conozco a la docente con la que la alumna està...que</p> <p>vean que estamos trabajando en equipo con maestras que no son de la universidad que son de las escuelas.</p>
Facilitación	<p>facilité los espacios, facilité los contenidos, los espacios de aprendizaje, Yo facilité los materiales</p> <p>. situaciones de aprendizaje que sean satisfactorias, ...para que sea una situación de aprendizaje debe provocar conflicto cognitivo, pero al mismo tiempo tiene que ser satisfactoria, en el sentido, de que el alumno tiene que lograr poner orden a su propio conocimiento, integrando el conocimiento o los aprendizajes nuevos</p> <p>preparar situaciones que den lugar al aprendizaje...por ejemplo, son las que les el alumno puede actuar como futuro docente, por ejemplo, observar a otros docentes en el aula, evaluar material didáctico y seleccionar el más adecuado a una actividad....preparar una clase...por ejemplo, cuando prepararon la clase de inglés, validar o mejorar las pautas de observación de las clases de psicomotricidad por ejemplo. (Dv)</p> <p>Preparar las clases, preparar las actividades... Yo creo que todo eso son elementos facilitadores, pequeñitos, cada uno en su sitio, que en conjunto facilitan el</p>

<p>Seguimiento</p> <p>Observación</p>	<p>aprendizaje.</p> <p>Y luego para mí es muy importante el seguimiento</p> <p>Cuando preparábamos las sesiones con las maestras, pues había un acompañamiento y un seguimiento...que tipo de aportación hace, y en eses sentido sí que hago seguimiento.</p> <p>el tema del rol creo que el tema de la observación es muy importante Te permite observar a los 18 alumnos...te permite una proximidad dijésemos visual con los alumnos</p> <p>De observación, creo que es muy importante en el aprendizaje Autónomo... Te permite saber cómo cada uno ha ido evolucionando de forma diferente</p> <p>De saber lo que piensan, de saber si te están o no escuchando</p> <p>te permite que los 18 alumnos hablen</p> <p>Saber un poco...pues eso, de cada uno. ...Tengo una idea más o menos personal de cada uno.</p> <p>Es súper importante el captar como están viniendo a clases los 18 alumnos</p>
<p>Hace Devolución</p>	<p>A los alumnos ser más conscientes del aprendizaje que han hecho porque tienen una devolución...</p> <p>que necesitan que les vayas dando pequeñas informaciones</p> <p>También hay un tema que me parece muy interesante, y es el tema de la evaluación final, porque damos un 7, un 8 y tal...pero nunca comentamos al alumno, que hemos visto en su trabajo y es porque como se plantea institucionalmente, o sea, tienes que corregir en días, dar la nota y ya no vuelves a hablar con el alumno.</p>
<p>Se divierte</p>	<p>. me gusta que haya variedad de estrategias metodológicas, si no hay variedad de estrategias metodológicas y si no es divertida la clase, y si yo no le encuentro el sentido, los alumnos se van a aburrir, no le van a encontrar sentido y no van a ver estrategias metodológicas diferentes que en el fondo es lo que quiero que vean.</p> <p>. yo quiero sentirme escuchada en la clase y no quiero que los alumnos mueran de aburrimiento...una manera de que los alumnos me escuchen es intentar poner un</p>

<p>Feedback constructivo</p> <p>Ofrece Pocas Pautas</p>	<p>poco de “salsa” al tema...yo veo que los alumnos se movilizan, se interesan.....con un discurso que me parezca interesante, coherente, polémico, sino digo “vaya mierda de clase que he hecho hoy”(Dv)</p> <p>Me ha encantado tu intervención.</p> <p>Me gustado mucho la intervención que has hecho en el Fórum</p> <p>Yo voy dando este feed back, para que ellos también capten por donde tienen que moverse.</p> <p>También hay otra cosa que los desconcierta mucho y es que yo doy muy pocas pautas</p> <p>Cuando alguien da muchas pautas, el aprendizaje está tan pautado, tan pautado que no es realmente aprendizaje.</p> <p>Si yo no dejo a los alumnos que se planteen la pregunta, la pregunta la digo yo y, yo pauto como deben de responderme, entonces son clases muy aburridos, ...siempre son lo mismo.</p> <p>Luego uno dice, los alumnos han respondido lo que yo quería que respondiesen.....porque es: “empieza a escribir en este punto....escribe esto...concluye lo otro”. Entonces los alumnos responden la pregunta que tú te habías planteado, eso en el fondo no es aprendizaje.</p> <p>yo entiendo que ellos lo piden de la forma que ellos lo sienten ....El alumno te está pidiendo ...“sé, que quiero que me digas que tengo que hacer y que te gusta y que no te gusta, porque yo quiero tener buena nota, sí que quiero que me des muchas pautas”... eso genera cierta tensión en los alumnos.... entonces les digo, por ejemplo: yo les voy a decir cuáles son los criterios con los cuales yo los voy a evaluar... yo voy a puntuar de esta manera...</p> <p>No te digo la pauta con la que tienes que trabajar, pero si la pauta con la que te voy a evaluar y luego que se muevan en ciertos márgenes</p> <p>Eso hace que la estructura, la presentación quede como más libre y ellos puedan decir: “esto es importante para mí, esto no es importante para mí”.</p>
---	--

No directivx	<p>me gustaría que no fuésemos tan directivos, que las decisiones las tome el alumno y que se facilitase más la construcción del aprendizaje del propio alumno</p> <p>A mí me gusta dar más que la estructura de lo que quiero que hagan, me gusta darle más libertad para que ellos estructuren como ellos quieran...</p> <p>“Si yo hubiera dicho que no se puede participar en el Fòrum , más que leyendo este libro...sí yo hubiera dicho solamente esta lectura, este debate sobre cuándo deben dejar a los niños leer, no se hubiera producido.</p>
Controladox	<p>.... Y luego, no soy directivx, pero sí que soy controladox, ,</p> <p>me fijo mucho quien participa, quien no participa, en el sentido que controlo la asistencia, controlo la participación.</p>
Relaciona con el mundo exterior	<p>Me gusta relacionar cosas que pasan en el campus,</p> <p>los alumnos están tan, tan metidos en la clase y en el examen y en la disciplina que no se dan cuenta que estamos trabajando para el mundo real,</p> <p>entonces metamos un poco de mundo real, de cosas que pasan, en las clases;... o que pasan en las noticias.... o cosas de actualidad... me refiero a que deberíamos ir un poquito más allá de lo de cada día...Si no, porque parece como muy aburrido... Pienso que debería ser obligatorio para los docentes tener alguna relación con el prácticum, con las escuelas y con el profesorado. Esto es una situación que la Instituciones universitarias en la planificación de la docencia, deberían considerar....como puedes enseñar a operar, si nunca has operado.(Dv)</p> <p>para mí es súper importante que nosotros como docentes estemos conectados con el mundo profesional y práctico para el cual estamos formado a nuestros alumnos. Hay profesores que no les gusta hacer prácticum, ir a los centros, vincularse con el exterior.(Dv)</p>
Provoca con la emoción.	<p>me emociono, entonces como me he emocionado, quiero compartir mi emoción con mis alumnos..</p> <p>la emoción lleva a la acción, sí que es verdad que si tú sientes mucha rabia te lleva a hacer unas cosas, si tienes mucha pena te lleva a hacer otras cosas, o sea que te moviliza, (Dv)</p>
Creativo	<p>La enseñanza es un proceso de creación, entonces yo me considero creativa.</p> <p>situaciones de aprendizaje que sean satisfactorias,</p>

	preparar situaciones que den lugar al aprendizaje
Flexible	Nosotros hacemos el plan docente...ya al final del año pasado les dijimos: "esto es lo que vamos a hacer en clases, creéis que hay algo más que deberíamos tratar", esto genera que también los maestros nos pongan en duda,  El tema de la acogida fue una propuesta de las maestras de las escuelas.
Abierto	básicamente que sea un profesor abierto,  Que se puedan conocer entre ellos. (discentes)
Respeto	Sobre todo de respetarlos como personas.  Y de respetar su aprendizaje también.  siempre que se diga de forma respetuosa, amable, y de la misma manera que yo les trato a ellos
Escucha	que quiera escuchar a los alumnos.  ...a veces me explican cosas personales, los escucho y bueno yo no puedo hacer nada, pero ya te he escuchado, algo te servirá, pienso.
Proximidad	Para mí es importante ser próximos y saber identificarlos  conocer el nombre de los alumnos porque creo que es una manera de respetarlos  o la relación que estableces con los alumnos  ...muchas veces no conocemos a los alumnos, como vas a enseñar algo a alguien que no conoces, no sabes su historia. (Dv)  ...deberíamos tener un conocimiento más profundo de las personas, no para juzgarlas, sino para aprovechar sus cualidades, sus mismas historias. Son aspectos que también enriquecen...(Dv)
Libertad de expresión	Puedo saber lo que es la libertad de expresión y luego no dejar .que se expresen libremente.  Yo pienso que es porque los alumnos se han sentido más cómodos de expresar lo

	<p>que piensan que con los otros profesores, sea bueno o malo</p> <p>decir lo que piensan,</p> <p>valoran: el hecho de poder participar</p> <p>El hecho de poder decir....</p> <p>que puedan manifestarse</p> <p>que puedan expresarse Incluso el hecho de poder decir: estas actividades nos parecen repetitivas,</p> <p>como el hecho de los seminarios de los docentes-maestras de las escuelas-, de los tres grupos, sólo en mi grupo expresaron su opinión</p> <p>Yo creo que en esta asignatura todo el mundo ha intervenido, a excepción de dos personas</p> <p>A veces, los alumnos me dicen cosas que a otros profesores no le dirían, porque les doy ese poder de poder decirlos. O sea, el empoderamiento del alumno como una cosa importante para su formación.... todo eso lo valoro positivamente.</p>
No juzga	Soy una persona que no juzgo ....hay profesores que sancionan la opinión que tienen los alumnos, queriendo o sin querer la sancionan de tal manera, que el alumno no se siente cómodo y no se atreve a seguir interviniendo. (Dv).
Acoge (las necesidades del alumno)	<p>Incluso te pueden hacer una buena sugerencia. Decir: mira, porque no lo planteas de la siguiente manera...</p> <p>a lo que planteen los alumnos en clase y lo que yo creo debemos trabajar en el aula.</p> <p>Respondiendo a las necesidades.....el tema de la psicomotricidad fue un tema que nunca lo consideré, el tema de la acogida nunca lo consideré, y como en el centro se discute, o ellos lo observan en el centro y es un tema que no conocen o los angustia pues lo introduje en las sesiones teóricas, en las clases magistrales...y eso enriquece el currículum.</p>
<b>DISCENTE (9Dis)</b>	
Constructor de su aprendizaje	<p>como estudiantes deben construir la asignatura,</p> <p>ha de construir su propio aprendizaje</p> <p>a mí me gusta que los alumnos tomen decisiones, no que las tenga que tomar</p>

<p>Participativo</p>	<p>Trabajar cada día</p> <p>Mirar de hacer intervenciones... Es importante que ustedes intervengan, hablen.</p> <p>Seguir los mensajes del fórum...eso es lo que yo espero de los alumnos</p> <p>para que se produzca el aprendizaje, el alumno tiene que participar en el aula, (Dv)...es una manera de llegar a la aplicación, ...haber yo creo que en general en la sociedad somos muy apáticos, lo que domina es la ignorancia, la falta de implicación, el individualismo y pienso que alguien que se dedica al ámbito educativo no puede mantenerse en esa línea. Entonces el decir a los alumnos: quiero que tengáis argumento, capacidad crítica, no sólo que tengáis formación de conocimientos, de conceptos, no, que tengáis una opinión y podáis defenderla, creo que esa parte es la fundamental (... Dv)</p>
<p>Opinión argumentación</p>	<p>que tengáis argumento...que tengáis una opinión y podáis defenderla, creo que esa parte es la fundamental, ...capaces de tener opinión... de tener criterio...Lo que yo busco es que tengas opinión. Para mí es muy importante que den la opinión...porque creo que tener opinión es lo que hace realmente tu aprendizaje... Lo que quiero es que expresen su opinión... ¿y si no te gusta?...pues si no me gusta, no me gusta y te lo diré...pero tú debes tener tu opinión.... Entonces el opinar y el argumentar quiere decir que ellos han conocido, ...para argumentar, para opinar, para crear, tienes que tener conocimiento, tienes que tener técnicas, tienes que dominar procedimientos</p>
<p>Saber expresarse</p>	<p>Que sepan expresarse...Ese es el sentido final, que puedan tener expresión... Creo que es el rol que deben tener, porque luego como maestros tendrán que hacerlo, en la parte profesional tendrán que hablar con maestros,</p>



	tendría que ser, ni la del alumnado ni la del profesorado,
Salidas	
El sentido de hacerlos salir fuera, es que vieran que para la escuela hay muchísimos más recursos que el libro de texto, que vean otros servicios.	
Zoológico.	estas fueron salidas que hicieron las escuelas y que las alumnas pidieron a las escuelas que si podían acompañarles y estas dijeron que sí, por un lado para acompañarles con los niños y para que aprendieran lo que pueden hacer a nivel educativo en la granja, o sea la oferta educativa
Aquarium	La que fue organizada para ir toda la clase juntos, fue la del acuario El acuario fue especialmente escogido; tenía una presentación didáctica completa, la persona que nos atendió era pedagoga; toda la parte lúdica que le hacen a los niños, también nos la hicieron a nosotros nos hicieron una función, más con una explicación de que es lo que ofrece el acuario a nivel educativo.
Expedidáctica	Fue voluntaria, les dije: les recomiendo muy encarecidamente que vayáis, y fueron por su cuenta y sin mí.
Conferencias	
Taller de Teatro	Dentro del grupo X se organiza lo del X, lo del fórum de creatividad...entonces fue hacer la conferencia en nuestra hora de clase ¿qué se sentido le di yo a eso? Bueno, el teatro sirve o no sirve para la educación infantil, a los alumnos les costó hacer la conexión, en el fondo vieron que todo el tema del teatro, de la lectura y de la representación era importante. Que podemos aprender de lo que nos dicen de la conferencia del teatro, conocer diferentes técnicas de teatralización.
Psicomotricidad	El tema de la psicomotricidad salió por que los alumnos plantearon que hacen los alumnos en una clase de psicomotricidad en educación infantil ...no acabamos de entender que es lo que están haciendo los alumnos  Una persona que viva el tema...hay una profesora que me gusta mucho dentro de la casa, que yo creo que vive el tema, yo puedo explicarlo, pero yo no vivo el tema. Tiene experiencia organizado actividades con diferentes escuelas a nivel de psicomotricidad.  es el trabajo de investigación que ha hecho una profesora y bueno que ha quedado

Las tres cajas de arte	<p>ahí, y bueno dices “una cosa que es interesante, pero hagamos de presentarlo a los alumnos”.</p> <p>Era todo el tema de trabajar el arte, tres artistas, Picasso, Miró y Tapies, que son artistas que trabajan mucho material sensorial, que era relacionado con la educación infantil, con Montessori, con todo el aprendizaje sensorio motor.</p> <p>También era importante para que los alumnos viesen trabajo de investigación en educación infantil, trabajo de creación de materiales y luego que pasa con esos materiales que no se venden, o con los museos que tienen estos tres artistas y que no presentan una propuesta didáctica para educación infantil.</p>
<b>ORGANIZACIÓN 11.O</b>	
Espacio	<p>El aula quedó demasiado grande para el grupo de alumnos que éramos y entonces hicimos muchas clases más en círculo, la idea era que hubiera más debate, , mas interacción, y más comunicación entre nosotros</p> <p>Se adecua de acuerdo a la actividad.</p> <p>no nos colocamos de la forma tradicional,</p> <p>Entonces transformé un poco el aula, porque el aula era realmente incómoda, ...algunos días nos poníamos más cerca de la tarima, para sentarnos en la tarima, porque era incomodísimo, porque no hay mesas para escribir, el hecho que las sillas sean de esa manera, no facilita demasiado la comodidad.</p>
Tiempo	<p>el tiempo de clases se me hace corto muchas veces.</p> <p>Antes tenía cierta obsesión: empezamos a tal hora, cinco minutos para esto, diez minutos... y también conforme ha pasado el tiempo, los años de experiencia, me relajó más.</p>

Tabla 8.\_Codificación de características y codificación de segmentos asociados a las categorías de la dimensión docente.

SUPUESTOS DE ENSEÑANZA (2.SE)	
creación 2.1.SE.CR	<p><b>2.1.1 SE.CR</b> la enseñanza es un trabajo de creación... yo creo que es un trabajo creativo, cada día tú preparas como una función,</p> <p><b>2.1.2. SE.CR</b> pienso que un profesor ha de ser creativo, si un profesor no es creativo, entonces ya no está haciendo bien su trabajo.</p> <p><b>2.1.3.SE.CR</b> crear espacios</p>
atención 2.2.SE.At	<p><b>2.2.1.SE.At</b> es un trabajo de atención,</p> <p><b>2.2.2.SE.At</b> es un trabajo de cuidado, una secuencia didáctica... preparar las clases... preparar las actividades</p> <p><b>2.2.3.SE.At</b>, generación del conocimiento y también un trabajo de transformación del conocimiento</p>
relacional 2.3.SE.rl	<p><b>2.3.1. SE.rl.</b> es un trabajo de relación...me gusta...no siempre lo consigo...me gusta que salga la experiencia, el mundo real,</p> <p><b>2.3.2. SE.rl.</b> que el discente haga transferencia con su aprendizaje,</p> <p><b>2.3.3. SE.rl</b> a veces damos tantos contenidos, tantas asignaturas, tantas materias y de forma tan fragmentada que resulta que los alumnos no tienen opinión de nada.</p>
emoción 2.4. SE.em	<p><b>2.4.1. SE.em</b> que haya una conexión emocional con su historia, con sus aprendizajes...una manera de provocar la emoción..., la magia, la imaginación (DV)</p> <p><b>2.4.2. SE.em</b> yo permito a través de la relación que establezco con los alumnos y el clima de clase les permite expresar...y también fuera de clase...(Dv)</p> <p><b>2.4.3. SE.em</b> pero creo que es por mi forma de ser....acogedor, próximo...como si ya me conocieran (Dv).</p> <p><b>2.4.4. SE.em</b> la emoción en general no está en ningún sitio...sólo en los anuncios publicitarios.(jajajaj).</p> <p><b>2.4.5. SE.em</b> en general hablamos mucho de lo que pensamos, y muy poco de los que sentimos y en realidad lo que mueve al mundo son las emociones y los sentimientos, más que los pensamientos (Dv)...</p> <p><b>2.4.6. SE.em</b> yo pienso que cuando uno aprende se siente muy contento, porque a</p>

	<p>aprendido algo, ha descubierto...conforme subimos la edad, no hay nada de emoción en las clases....(Dv),</p> <p><b>2.4.7. SE.em</b> Mira siempre me acuerdo cuando era pequeñx, una profesora nos hizo sentarnos en media luna enfrente de ella y nos pregunta ¿sabéis lo que es una semicircunferencia?, todas: no, no, ¿qué es eso?, entonces dijo “acabamos de hacer una” y eso produce cierta satisfacción...porque yo pienso...fíjate tú que tontería para explicar que es una semicircunferencia, pero a mí me resultó mucho más agradable que si me hubiera dibujado una semicircunferencia, que no me acordaría de la situación.</p> <p><b>2.4.8. SE.em</b> Yo pienso que hay que provocar en el aprendizaje en el momento de enseñar algo que vaya más allá del contenido. Porque si el contenido no lo unes a una sensación, a una emoción pues eso no te genera el recuerdo o el mantener.... Entonces tú te sientes más participe cuando hay esa implicación.</p> <p><b>2.4.9. SE.em</b> Lo de la almendra por ejemplo, los descolocó un montón, pues oye no hace falta explicar lo de la almendra, ya luego ellos interpretan, incluso, lo que interpretan es más bonito que lo que tú te habías imaginado al principio. Estás dando lugar a que ellos puedan expresar, dar un sentido diferente al sentido que tú le habías dado, entonces es un poco eso, jugar no, jugar con los sentidos... y eso creo yo que contribuye hacer más vivencial el aprendizaje y más contextualizado y más ligado al tema de las emociones y cómo nos sentimos. Entonces esa es una parte a cuidar.</p> <p><b>2.4.10. SE.em</b> Y sobre todo ahora, que se habla tanto de competencias, competencias, competencias, creo que dijésemos toda la parte emocional y personal se descuida o se deja como de lado. Entonces creo que estas cosas o estos elementos o estos momentos que luego forman parte del recuerdo ayuda al alumno a formarse como persona y a ser más personas con los otros compañeros de clase, incluso conmigo, porque se establece una relación un poquito diferente.</p>
<p>Práctica</p> <p>2.6. SE.pr</p>	<p><b>2.6. 1.SE. pr</b> no es tanto dar la teoría e ir a un aprendizaje de conocimientos, sino poner la práctica primero, porque en el fondo es una enseñanza profesionalizadora y que acaba con una profesión, ir a poner el caso, el problema.</p> <p><b>2.6.2. SE. pr</b> más funcional, porque haber, a veces los alumnos dicen: bueno, vale, me han explicado esto, pero en la práctica, esto para que me sirve. Que vean cual es la función deal aprendizaje que están haciendo.</p> <p><b>2.6.3. SE. pr</b> a mí me parece muy triste que el aprendizaje sea sólo conocimiento...que solo sea saber, y poco nada de saber hacer y ser, conocimiento no significa nada...si es solo conceptual queda un poco triste y luego se te olvida (Dv).. el problema que hay es que en general sentimos que tenemos que transmitir</p>

	conocimientos que le ayudemos a construir su propio conocimiento...a que tenga criterio (Dv)
--	--

SUPUESTOS APRENDIZAJE (3A)

<p>Construcción 3.1.A.C</p>	<p><b>3.1.1A.C</b> el aprendizaje es lo que uno se construye a sí mismo... o sea un bucle, que tú te construyes a ti mismo</p> <p><b>3.1.1.1. A.C</b> que el aprendizaje fuese más creado por el alumno.</p> <p><b>3.1.1.2.A.C</b> el alumno construye a lo largo de toda la carrera, no solamente en esta asignatura</p> <p><b>3.1.1.3.A.C</b> todos los alumnos construyen la asignatura de forma personal</p> <p><b>3.1.1.4. A.C.</b> los alumnos deben construir sus apuntes, sus lecturas,</p>
<p>Significativo 3.2.A.sig</p>	<p><b>3.2.1. A. sig</b> pero no podremos hablar de aprendizaje constructivista...darlo de una manera muy memorística, nada constructivista y nada significativa, no tienen referentes para relacionar. (Dv)</p> <p><b>3.2.2.A.sig...</b> relacionarlos con la realidad de la escuela, con la situación de aprendizaje de que le estamos hablando...(Dv)</p> <p><b>3.2.3A.sig</b> A mí me parece a veces más importante, ir a la teoría, ir la práctica y luego teorizar</p> <p><b>3.2.4. A.sig...</b> ir a poner el caso, el problema... Que vean cual es la función del aprendizaje que están haciendo</p> <p><b>3.2.5. A.sig</b> muchas veces el tema es tan teórico o abstracto, que no se puede, pero en general casi todos los temas que hablamos en clase se pueden relacionar con una noticia con una experiencia...entonces, hace más atractivo el tema, porque la conexión con la realidad ya está hecha desde un principio. Dv).</p>
<p>Colaborativo 3.3.A.COL</p>	<p><b>3.3.1.A.COL</b> trabajar más en equipo... con otros profesores</p> <p><b>3.3.1.1A.COL</b> que trabajásemos conjuntamente.</p> <p><b>3.3.1.2.A.COL</b> el ver ellas –discentes- que aparte del trabajo de clase, hay un</p>

	trabajo con las maestras de las escuelas
--	--

Participativo 3.4.A.P	<p><b>3.4.1A.P</b> Para mí sí que es muy importante el tema de la participación,</p> <p><b>3.4.2.A.P</b> Todo el mundo ha participado de las actividades que se han hecho en clase</p> <p><b>3.4.3.A.P</b> haber intervenido en la práctica</p> <p><b>3.4.4.A.P</b> el hecho de las maestras hayan venido de las escuelas</p> <p><b>3.4.5.P</b> si no hay expresión, y si no hay comunicación no hay aprendizaje (Dv)</p>
-----------------------	---

Implicativo 3.5.A.I	<p><b>3.5.1. A.I</b> del ser, todo el tema de la persona; cuando yo hice la tesis, todo lo que los alumnos proponían funcionaba...porque nacía de ellos (Dv).</p> <p><b>3.5.2. A.I</b> cuando se da la voz a los alumnos y se implican...eso va a funcionar sí o sí.</p>
---------------------	--

Activo 3.6.A.act	<p><b>3.6.1.A.act</b> dejar que los alumnos intervengan</p> <p><b>3.6.2.A.act</b> que vayan a espacios de aprendizaje</p> <p><b>3.6.3.A.act</b> cada vez que puedo, el tema de los vídeos</p> <p><b>3.6.4.A.act</b> intento ofrecer mi visión de esto que os he explicado que es lo que es, mi opinión es esta ...¿Cuál es vuestra opinión?, entonces yo creo que eso hace más vivo el aprendizaje</p> <p><b>3.6.5. A.act.</b> no es un examen... es poner delante de los temas, yo sé esto, yo pienso esto, o mi criterio es éste... entonces eso promueve que el aprendizaje sea más vivo, a defenderse, a argumentar</p>
------------------	---

#### METODOLOGÍAS 4. M

Aprendizaje Autónomo 4.1.MAA.	<p><b>4. 1.1. M.AA</b> creo que eso es importante y favorece el aprendizaje Autónomo</p> <p><b>4.1.2. M.AA</b> Tienen que trabajar de forma autónoma, .....porque es básico para su formación personal y profesional. porque su futuro trabajo es cambiante y creativo,</p> <p><b>4.1.3. M.AA</b> y por tanto necesitan aprender toda la vida...y es bueno que empiecen en la universidad. (Dv).</p>
-------------------------------	--

Libertad  4.2.M.L	<b>4.2.1.M.L</b> me gusta darle más libertad  <b>4.2.2. M.L</b> que ellos estructuren, como ellos quieran... Aunque no acabes de saber por dónde va a ir, y luego ya veremos cuál es el resultado.
Proceso  4.3. M.PR	<b>4.3. 1.M.PR</b> lo importante es el proceso al recorrido que hace el alumno  <b>4.3. 2.M.PR</b> porque el aprendizaje no es solamente el resultado, sino también el proceso (Dv)  <b>4.3.3.M.PR</b> es el momento en que se produce el proceso de construcción del conocimiento (Dv)
Centrada en el alumno  4.4. M.CA.	<b>4.4. 1M.PR</b> en el fondo lo más importante de todo es lo que hacen los alumnos, no lo que hace el docente.... lo más importante es el aprendizaje no la enseñanza. (Dv)  <b>4.4.2.M.A</b> lo más importante de todo es lo que hacen los alumnos,
Relaciona teoría y práctica  4.6.M.TP	<b>4.6.1. M.TP</b> O si las dudas salen de la teoría hacia la práctica, pues también mejor y si las dudas que se plantean salen de la práctica, bueno, mejor, ya buscaremos la teoría.
CLIMA 5. CL	
Cordialidad  5. 8.CL.C	<b>5. 8.1.CL.C</b> o sea dentro de una cordialidad ...que los alumnos se ayuden entre sí, que compartan información, que se pueda tabajar en equipo y que se puedan decir las cosas.(Dv)
Compartir  5. 9.CL.Com	<b>5. 9.1.CL.Com</b> De saber compartir con las compañeras
	<b>5. 9.2.CL.Com</b> compartir con las otras compañeras...se promueve la cooperación (Dv)
DECLARACIÓN DE EXPECTATIVAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE 6.EA	
	<b>5 .1.1.EA.F</b> El objetivo fue: “ya que no nos da tiempo de compartir y de escribir en clase, aprovechemos el recurso virtual, para poder compartir y escribir... me leo este libro y quiero compartir esta cita que me llegó hasta el alma

<p>Fórum,</p>	<p><b>5.1.2.EA.F</b> para que los alumnos intervengan.</p> <p><b>6.1.3. EA.F</b> proponer en positivo</p> <p><b>6. 1.4.EA.F</b> es decir, lo que no pudieron escribir en el bloc de notas, en el fórum escribieron cosas muy bonitas</p> <p><b>6.1.5. EA.F</b> Y luego se dieron cuenta de la calidad o de la falta de calidad de las intervenciones</p> <p><b>6. 1.6.EA.F</b> que en clase se dijeron cosas, que podían lugar a un debate. Por ejemplo una alumna dijo que ella nunca hablaba catalán, entonces yo le dije oye podías defenderlo en el fórum y explicar esto del catalán –castellano, cómo lo ves... eso dio lugar a que pudieran incluir más temas, más conceptos, más tema de educación y de actualidad... más aprendizajes</p> <p><b>6. 1.7EA.F</b> hablar de una cosa que no estaba prevista o suscitarnos ir un poquito más allá aunque no sea de la asignatura,</p> <p><b>6. 1.8EA.F</b> hubo todo el tema en los medios de comunicación de los pañuelos de los musulmanes y como había una la alumna que era de marruecos, no era un tema específico de educación infantil, pero era un tema de educación...</p> <p><b>6. 1.9EA.F</b> tener criterio, criterio con respecto a las otras culturas en la escuela, o sea tener criterio con respecto a la lengua, o que significa respetar o no respetar.</p>
<p>Cotutorías 6.2.EA.CT</p>	<p><b>6.2.1. EA.CT</b> el objetivo era potenciar el aprendizaje entre iguales.</p> <p><b>6.2.2. EA.CT</b> Que sistematizaran la información para que el aprendizaje entre iguales fuese más fácil... Que ellos hiciesen un trabajo de prepararse la cotutoría para que fuese más fácil en el momento de pasar la información al otro y ya estuviese sistematizada</p>
<p>Espacio de Aprendizaje</p> <p>6. 3.EA.Ea</p>	<p><b>6. 3.1.EA.Ea</b> el objetivo era que se plantearan dudas</p> <p><b>6. 3.2.EA.Ea</b> además están las aportaciones de los maestros de las escuelas,</p> <p><b>6. 3.3.EA.Ea</b> También ven las dificultades que tienen las maestras para desarrollar la práctica.</p> <p><b>6. 3.4.EA.Ea</b> se replantean si ellas/os quieren ser así o si quieren ser de otra manera, o sea les hace poner en conflicto</p> <p><b>6. 3.5.EA.Ea</b> y que contrastaran teoría y práctica.</p>

<p>Sesión con Maestras</p> <p>6.4EA.Sm</p>	<p><b>6. 3.6.EA.Ea</b> Incluso a veces, que digan “no acabo de ver nada nuevo que pasa en la escuela”, es motivo de reflexión para ellas... ¿la escuela es rutinaria entonces?...no....no</p> <p><b>6. 3.7.EA.Ea</b> Da súper resultado porque no solamente es teoría y práctica, y aprenden muchos más contenidos de los que estaban previstos en la asignatura o que yo preveía inicialmente porque el tema de la psicomotricidad fue una propuesta de los alumnos</p> <p><b>6. 3.8.EA.Ea</b> Ven muchas más cosas, abre más, ven actitudes, ven valores, ven modelos de aprendizaje.</p> <p><b>6.4.1. EA.Sm</b> El objetivo es que lo que las alumnas han observado lo expresen, lo que les ha llamado la atención lo compartan con las maestras</p> <p><b>6.4.2. EA.Sm</b> y las maestras que enriquezcan la reflexión que han hecho los alumnos,</p> <p><b>6.4.3. EA.Sm</b> que contesten las dudas..</p> <p><b>6.4.4. EA.Sm</b> Entonces los alumnos están haciendo práctica reflexiva...</p> <p><b>6.4.5. EA.Sm</b> estamos compartiendo, aprender del otro...sin este trabajo en equipo, sin esta comunicación, para mí, no hay práctica reflexiva.</p> <p><b>6.4.6. EA.Sm</b> las maestras están haciendo práctica reflexiva, porque también reflexionan sobre que se replanteen si el modelo que están haciendo tiene sentido o no, porque ellas explican lo que hacen.</p> <p><b>6.4.7. EA.Sm</b> Además este año, me ha parecido genial porque aparte de ser un momento de formación, ha sido un momento de formación entre iguales,</p> <p><b>6.4.8. EA.Sm</b> es un momento de compartir proyecto entre diferentes escuelas, es un momento de sentirse unidas por el proyecto universidad- escuela. Además de la finalidad inicial, da lugar a otras cosas. Incluso a plantearse nuevos espacios, nuevos proyectos.</p>
<p>Bloc de notas</p> <p>6. 5.EA.BI</p>	<p><b>6. 5.1EA.BI</b> el objetivo era que sistematizasen la información</p> <p><b>6. 5.2.EA.BI</b> y que fuesen escribiendo. La idea era que escribiesen. Algunas alumnas sí que lo hicieron pero la calidad de las anotaciones no fue la que yo me</p>

	<p>esperaba.</p> <p><b>6. 5.3.EA.BI</b> todas llevaban sus bloc de notas y llevaban anotaciones</p> <p><b>6. 5.4.EA.BI</b> no aprendieron a sistematizar las observaciones, a fijarse en momentos, o situaciones concretas</p>
EVALUACION (7 EV)	
De proceso 7.1.EVPr	<p><b>7. 1.1.EVPr</b> que no hubiese un producto de aprendizaje,</p> <p><b>7. 1.2.EVPr</b> Este año no hicimos examen.</p> <p><b>7. 1.3.EVPr</b> Lo que no me gusta es, la respuesta única, el examen único, porque entiendo que eso no ayuda al alumno, o sea, a un alumno de magisterio, eso no le ayuda. Conocer una legislación, conocer unas siglas...por ejemplo hay profesores que preguntan siglas, si las sigla cambian cada vez que cambia la legislación y la legislación cambia cada dos años. No tiene demasiado sentido, o funciones de no sé qué...no...yo creo que tienen que tener, dijésemos como unos hábitos, unas reflexiones. O sea...que sean capaces de tener opinión, de tener criterio, eso para mí es más importante, de saber buscar información. Por ejemplo una vez hicieron una clase de inglés, de saber actuar delante de las demás compañeras, de saber compartir, yo creo que esa parte es más importante para un maestro su formación, que sabe de memoria...yo que sé.</p> <p><b>7.1.4. EVPr</b> Que los alumnos hiciesen un pequeño trabajo de investigación que, eso le diese más tiempo al alumno para la creación y no tantos pequeños trabajitos...Que el alumno se agobia con cada una de las assignatures.</p> <p><b>7. 1.5.EVPr</b> Y que fuésemos dos profesores que valoráramos el trabajo de investigación, esa sería para mí una buena situación de aprendizaje, en la que pudiéramos evaluar conjuntamente varios docentes un mismo producto...</p> <p><b>7. 1.6.EVPr</b> Muchas veces hacemos exámenes o productos de aprendizaje y es solamente conocimiento...porque entiendo que eso no ayuda al alumno, o sea, a un alumno de magisterio, eso no lo ayuda.</p>
Criterios de evaluación  7.2.EVCr	<p><b>7.2.1. EVCr</b> yo evalúo la participación en la clase.....yo evalúo la participación en los alumnos, de qué modo participan, por ejemplo, que no falten el respeto...que sepan defender lo que piensan (Dv).</p> <p><b>7.2.2. EVCr</b>...la actitud que han tenido y eso es proceso...yo observo como están en clases...si por ejemplo estan en escucha, si atienden a los demás compañeros cuando hablan, su actitud corporal....que se tiendan en la silla...o la actitud de</p>

	<p>colaboración con los otros compañeras/os. (Dv)</p> <p><b>7.2.3.EVCr</b> ...la asistencia., .es una universidad presencial...considero que es muy importante venir clases y estar activo en clase (Dv).</p>
--	---

<b>DOCENTE (8 D)</b>
----------------------

<p>Acompañamiento</p> <p>8.1.Dac</p>	<p><b>8. 1.1.Dac</b> Es que es un acompañamiento continuo</p> <p><b>8. 1.2.Dac</b> El hecho, que ellos saben que cada cosa, estoy ahí. ...En el Fòrum por ejemplo, me he leído todos los mensajes...y cuando me ha parecido que hay que regular algo, he intervenido.</p> <p><b>8. 1.3.Dac</b> la atención al alumnado</p> <p><b>8. 1.4.Dac</b>...y luego hay las tutorías</p> <p><b>8. 1.5.Dac</b> Y luego, lo que a mí me parece importante, es el hecho de que conozca a las personas con las cuales están en las escuelas, ellos también les acompañan...ese acercamiento... Porque yo conozco a la docente con la que la alumna està...que vean que estamos trabajando en equipo con maestras que no son de la universidad que son de las escuelas.</p>
--------------------------------------	--

<p>Facilitación</p> <p>8.2.D.fc</p>	<p><b>8.2.1.D.fc</b> facilité los espacios, facilité los contenidos, los espacios de aprendizaje, Yo facilité los materiales</p> <p><b>8. 2.2.D.fc.</b> situaciones de aprendizaje que sean satisfactorias, ...para que sea una situación de aprendizaje debe provocar conflicto cognitivo, però al mismo tiempo tiene que ser satisfactoria, en el sentido, de que el alumno tiene que lograr poner orden a su propio conocimiento, integrand el conocimiento o los aprendizajes nuevos</p> <p><b>8. 2.3.D.fc</b> preparar situaciones que den lugar al aprendizaje...por ejemplo, son las que les el alumno puede actuar como futuro docente, por ejemplo, observar a otros docentes en el aula, evaluar material didáctico y seleccionar el más adecuado a una actividad....preparar una clase...por ejemplo, cuando prepararon la clase de inglés, validar o mejorar las pautas de observación de las clases de psicomotricidad por ejemplo. (Dv)</p> <p><b>8. 2.4.D.fc</b> preparar las clases, preparar las actividades... Yo creo que todo eso son elementos facilitadores, pequeños, cada uno en su sitio, que en conjunto facilitan</p>
-------------------------------------	--

	el aprendizaje.
Seguimiento 8.3 D.S	<p><b>8.3. 1.D.S</b> Y luego para mí es muy importante el seguimiento</p> <p><b>8.3.2. D.S</b> Cuando preparábamos las sesiones con las maestras, pues había un acompañamiento y un seguimiento...que tipo de aportación hace, y en esos sentido sí que hago seguimiento.</p>
Observación 8.4 D.OB	<p><b>8.4 1.D.OB</b> el tema del rol creo que el tema de la observación es muy importante Te permite observar a los 18 alumnos...te permite una proximidad dijésemos visual con los alumnos</p> <p><b>8.4 2.D.OB</b> De observación, creo que es muy importante en el aprendizaje Autónomo... Te permite saber cómo cada uno ha ido evolucionando de forma diferente</p> <p><b>8.4.3. D.OB</b> De saber lo que piensan, de saber si te están o no escuchando</p> <p><b>8.4.4. D.OB</b> te permite que los 18 alumnos hablen</p> <p><b>8.4.5. D.OB</b> Saber un poco...pues eso, de cada uno. ...Tengo una idea más o menos personal de cada uno.</p> <p><b>8.4.6. D.OB</b> Es súper importante el captar como están viniendo a clases los 18 alumnos</p>
Hace Devolución 8. 5.D.Dv	<p><b>8.5.1. D.Dv</b> a los alumnos ser más conscientes del aprendizaje que han hecho porque tienen una devolución...</p> <p><b>8.5.2.D.Dv</b> que necesitan que les vayas dando pequeñas informaciones</p> <p><b>8.5.3. D.Dv</b> También hay un tema que me parece muy interesante, y es el tema de la evaluación final, porque damos un 7, un 8 y tal...pero nunca comentamos al alumno, que hemos visto en su trabajo y es porque como se plantea institucionalmente, o sea, tienes que corregir en días, dar la nota y ya no vuelves a hablar con el alumno.</p>
Se divierte 8. 6.	<b>8. 6. 1. Ddiv.</b> me gusta que haya variedad de estrategias metodológicas, si no hay variedad de estrategias metodológicas y si no es divertida la clase, y si yo no le encuentro el sentido, los alumnos se van a aburrir, no le van a encontrar sentido y

D.Pdv	<p>no van ver estrategias metodológicas diferentes que en el fondo es lo que quiero que vean.</p> <p><b>8. 6. 2. Ddiv.</b> yo quiero sentirme escuchada en la clase y no quiero que los alumnos mueran de aburrimiento...una manera de que los alumnos me escuchen es intentar poner un poco de “salsa” al tema...yo veo que los alumnos se movilizan, se interesan.....con un discurso que me parezca interesante, coherente, polémico, sino digo “vaya mierda de clase que he hecho hoy”(Dv)</p>
<p>Feedback constructivo</p> <p>8. 7. D.Fd</p>	<p><b>8. 7.1. D.Fd</b> Me ha encantado tu intervención.</p> <p><b>8. 7. 2.D.Fd</b> Me gustado mucho la intervención que has hecho en el Fórum</p> <p><b>8. 7. 3. D.Fd</b> Yo voy dando este feed back, para que ellos también capten por donde tienen que moverse.</p>
<p>Ofrece Pocas Pautas</p> <p>8. 8. D.pp</p>	<p><b>8. 8. 1. D.pp</b> También hay otra cosa que los desconcierta mucho y es que yo doy muy pocas pautas</p> <p><b>8. 8. 2. D.pp</b> cuando alguien da muchas pautas, el aprendizaje está tan pautado, tan pautado que no es realmente aprendizaje.</p> <p><b>8. 8. 3. D.pp</b> Si yo no dejo a los alumnos que se planteen la pregunta, la pregunta la digo yo y, yo pauto como deben de responderme, entonces son clases muy aburridos, ...siempre son lo mismo.</p> <p><b>8. 8. 4. D.pp</b> Luego uno dice, los alumnos han respondido lo que yo quería que respondiesen.....porque es: “empieza a escribir en este punto...escribe esto...concluye lo otro”. Entonces los alumnos responden la pregunta que tú te habías planteado, eso en el fondo no es aprendizaje.</p> <p><b>8. 8. 5.D.pp</b> yo entiendo que ellos lo piden de la forma que ellos lo sienten ....El alumno te está pidiendo ...“sé, que quiero que me digas que tengo que hacer y que te gusta y que no te gusta, porque yo quiero tener buena nota, sí que quiero que me des muchas pautas”... eso genera cierta tensión en los alumnos.... entonces les digo, por ejemplo: yo les voy a decir cuáles son los criterios con los cuales yo los voy a evaluar... yo voy a puntuar de esta manera...</p> <p><b>8. 8. 6.D.pp</b> No te digo la pauta con la que tienes que trabajar, pero sí la pauta con la que te voy a evaluar y luego que se muevan en ciertos márgenes</p> <p><b>8. 8. 7. D.pp</b> Eso hace que la estructura, la presentación quede como más libre y</p>

	ellos puedan decir: “esto es importante para mí, esto no es importante para mí”.
No directivx 8. 9. D.nd	<p><b>8.9.1.D.nd</b> me gustaría que no fuésemos tan directives, que las desiciones las tome el alumno y que se facilitase más la construcción del aprendizaje del propio alumno</p> <p><b>8.9.2. D.nd</b> A mí me gusta dar más que la estructura de lo que quiero que hagan, me gusta darle más libertad para que ellos estructuren como ellos quieran...</p>
	<b>8. 9. 3 .D.nd</b> “Si yo hubiera dicho que no se puede participar en el Fòrum, más que leyendo este libro...si yo hubiera dicho solamente esta lectura, este debate sobre cuándo deben dejar a los niños leer, no se hubiera producido.
Controladox. 8. 10. D.cnt	<p><b>8. 10. 1. D.cnt....</b> Y luego, no soy directivx, pero sí que soy controladox,</p> <p><b>8. 10. 2. D.cnt</b> me fijo mucho quien participa, quien no participa, en el sentido que controlo la asistencia, controlo la participación.</p>
Relaciona con el mundo exterior 8. 11. D.mx	<p><b>8. 11. 1.D.mx</b> Me gusta relacionar cosas que pasan en el campus,</p> <p><b>8. 11. 2.D.mx</b> los alumnos están tan, tan metidos en la clase y en el examen y en la disciplina que no se dan cuenta que estamos trabajando para el mundo real,</p> <p><b>8. 11. 3. D.mx</b> entonces metamos un poco de mundo real, de cosas que pasan, en las clases;... o que pasan en las noticias.... o cosas de actualidad... me refiero a que deberíamos ir un poquito más allá de lo de cada día...Si no, porque parece como muy aburrido... Pienso que debería ser obligatorio para los docentes tener alguna relación con el pràcticum, con las escuelas y con el profesorado. Esto es una situación que la Instituciones universitarias en la planificación de la docència, deberían considerar....como puedes enseñar a operar, si nunca has operado.(Dv)</p> <p><b>8. 11. 4. D.mx</b> para mí es súper importante que nosotros como docentes estemos conectados con el mundo profesional y práctico para el cual estamos formado a nuestros alumnos. Hay profesores que no les gusta hacer pràcticum, ir a los centros, vincularse con el exterior.(Dv)</p>
Provoca con la emoción 8. 12. D.em	<p><b>8. 12. 1. D.emYo</b> me emocio, entonces como me he emocionado, quiero compartir mi emoción con mis alumnos...</p> <p><b>8. 12. 2. D.em</b> la emoción lleva a la acción, sí que es verdad que si tú sientes mucha rabia te lleva a hacer unas cosas, si tienes mucha pena te lleva a hacer otras cosas, o</p>

	sea que te moviliza, (Dv)
Creativo 8. 13.D.cr	<p><b>8. 13.1.D.cr</b> la enseñanza es un proceso de creación, entonces yo me considero creativx</p> <p><b>8.13.2D.CrSa</b> situaciones de aprendizaje que sean satisfactorias,</p> <p><b>8.13.3.D.CrSa</b> preparar situaciones que den lugar al aprendizaje</p>
Flexible 8. 14.Dflx	<p><b>8. 14. 1.Dflx</b> Nosotros hacemos el plan docente...ya al final del año pasado les dijimos: “esto es lo que vamos a hacer en clases, creéis que hay algo más que deberíamos tratar”, esto genera que también los maestros nos pongan en duda,</p> <p><b>8. 14. 2. Dflx</b> el tema de la acogida fue una propuesta de las maestras de las escuelas.</p>
Abierto 8. 15.Dflx	<p><b>8. 15.1Dab</b> básicamente que sea un profesor abierto,</p> <p><b>8. 15.2Dab.</b> Que se puedan conocer entre ellos. (discentes)</p>
Respeto 8. 16.DR	<p><b>8. 16.1DRR</b> sobre todo de respetarlos como personas.</p> <p><b>8. 16.2.DR</b> y de respetar su aprendizaje también.</p> <p><b>8. 16.3.DR</b> siempre que se diga de forma respetuosa, amable, y de la misma manera que yo les trato a ellos</p>
Escucha 8. 17.DfEs	<p><b>8. 17.DfEs</b> que quiera escuchar a los alumnos.</p> <p><b>8. 17.DfEs</b>....a veces me explican cosas personales, los escucho y bueno yo no puedo hacer nada, pero ya te he escuchado, algo te servirá, pienso.</p>
Proximidad 8. 18.Dprx	<p><b>8. 18.Dprx</b> Para mí es importante ser próximo y saber identificarlos</p> <p><b>8. 18.Dprx</b> conocer el nombre de los alumnos porque creo que es una manera de respetarlos</p> <p><b>8. 18.Dprx</b> o la relación que estableces con los alumnos</p> <p><b>8. 18.Dprx</b>...Muchas veces no conocemos a los alumnos, como vas a enseñar algo a alguien que no conoces, no sabes su historia. (Dv)</p>

	<p><b>8. 18.Dprx...</b>Deberíamos tener un conocimiento más profundo de las personas, no para juzgarlas, sino para aprovechar sus cualidades, sus mismas historias. Son aspectos que también enriquecen..(Dv)</p>
<p>Libertad de expresión</p> <p>8. 19.Dlx</p>	<p><b>8. 19.1.Dlx</b> Puedo saber lo que es la libertad de expresión y luego no dejar .que se expresen libremente.</p> <p><b>8. 19.2.Dlx</b> Yo pienso que es porque los alumnos se han sentido más cómodos de expresar lo que piensan que con los otros profesores, sea bueno o malo</p> <p><b>8. 19.3.Dlx</b> decir lo que piensan,</p> <p><b>8. 19.4.Dlx</b> valoran: el hecho de poder participar</p> <p><b>8. 19.5.Dlx</b> El hecho de poder decir....</p> <p><b>8. 19.6.Dlx</b> que puedan manifestarse</p> <p><b>8. 19.7.Dlx</b> que puedan expresarse</p> <p><b>8. 19.8.Dlx</b> Incluso el hecho de poder decir: estas actividades nos parecen repetitivas,</p> <p><b>8. 19.9.Dlx</b> como el hecho de los seminarios de los docentes-maestras de las escuelas-, de los tres grupos, sólo en mi grupo expresaron su opinión</p> <p><b>8. 19.10.Dlx</b> Yo creo que en esta asignatura todo el mundo ha intervenido, a excepción de dos personas</p> <p><b>8. 19.11.Dlx</b> A veces, los alumnos me dicen cosas que a otros profesores no le dirían, porque les doy ese poder de poder decirlas. O sea, el empoderamiento del alumno como una cosa importante para su formación.... todo eso lo valoro positivamente.</p>
<p>No juzga</p> <p>8. 20.DX</p>	<p><b>8. 20.1.DX.....</b>soy una persona que no juzgo....hay profesores que sancionan la opinión que tienen los alumnos, queriendo o sin querer la sancionan de tal manera, que el alumno no se siente cómodo y no se atreve a seguir interviniendo. (Dv).</p>
<p>Acoge necesidades del alumno)</p> <p>(las del</p>	<p><b>8. 21.1.D AN</b> incluso te pueden hacer una buena sugerencia, . Decir: mira, porque no lo planteas de la siguiente manera...</p> <p><b>8. 21.2.D.AN</b> a lo que planteen los alumnos en clase y lo que yo creo debemos</p>

8. 21.DAN	<p>trabajar en el aula.</p> <p><b>8.21.3. DAN</b> respondiendo a las necesidades.....el tema de la psicomotricidad fue un tema que nunca lo consideré, el tema de la acogida nunca lo consideré, y como en el centro se discute, o ellos lo observan en el centro y es un tema que no conocen o los angustia pues lo introduje en las sesiones teóricas, en las clases magistrales...y eso enriquece el currículum.</p>
-----------	---

**DISCENTE (9Dis)**

<p>Constructor de su aprendizaje</p> <p>9.1. Disca</p>	<p><b>9.1. 1.Disca</b> como estudiantes deben construir la asignatura,</p> <p><b>9.1. 2.Disca</b> ha de construir su propio aprendizaje</p> <p><b>9.1. 3.Disca</b> a mí me gusta que los alumnos tomen decisiones, no que las tenga que tomar</p> <p><b>9.1. 4.Disca</b> Trabajar cada día</p>
--	--

<p>Participativo</p> <p>9.2. Dispar</p>	<p><b>9.2. 1. 1Dispar.</b> Mirar de hacer intervencions... Es importante que ustedes intervengan, hablen.</p> <p><b>9.2. 2 Dispar</b> Seguir los mensajes del fórum...eso es lo que yo espero de los alumnos</p> <p><b>9.2. 3. Dispar...</b>para que se produzca el aprendizaje, el alumno tiene que participar en el aula, (Dv)...es una manera de llegar a la aplicación, ...haber yo creo que en general en la sociedad somos muy apáticos, lo que domina es la ignorancia, la falta de implicación, el individualismo y pienso que alguien que se dedica al ámbito educativo no puede mantenerse en esa línea. Entonces el decir a los alumnos: quiero que tengáis argumento, capacidad crítica, no sólo que tengáis formación de conocimientos, de conceptos, no, que tengáis una opinión y podáis defenderla, creo que esa parte es la fundamental (Dv)</p> <p><b>9.2. 4. Dispar</b> que tengáis argumento...que tengáis una opinión y podáis defenderla, creo que esa parte es la fundamental, ...capaces de tener opinión... de tener criterio...Lo que yo busco es que tengas opinión. Para mí es muy importante que den la opinión...porque creo que tener opinión es lo que hace realmente tu aprendizaje... Lo que quiero es que expresen su opinión... ¿y si no te gusta?...pues si no me gusta, no me gusta y te lo diré...pero tú debes tener tu opinión... Entonces el opinar y el argumentar quiere decir que ellos han conocido, ...para</p>
---	--

	<p>argumentar, para opinar, para crear, tienes que tener conocimiento, tienes que tener técnicas, tienes que dominar procedimientos</p> <p><b>9.2. 5. Dispar</b> que sepan expresarse...Ese es el sentido final, que puedan tener expresión... Creo que es el rol que deben tener, porque luego como maestros tendrán que hacerlo, en la parte profesional tendrán que hablar con maestros,</p>
<p>Tener criterio</p> <p>9.3. Discr</p>	<p><b>9.3.1.Discr</b>.Yo creo que tienen que tener unos hábitos, unas reflexiones....que sean capaces de tener opinión,</p> <p><b>9.3.2.Discr</b>.de tener criterio</p>
<p>Buscar información</p> <p>9.4. Disbi</p>	<p><b>9.4. 1.Disbi</b>Que busquen información, que trabajen</p> <p><b>9.4.2 .Disbi</b>que busquen más bibliografía</p> <p><b>9.4.3 .Disbi</b> de saber buscar información,</p> <p><b>9.4. 4.Disbi</b> si tienen acceso a la información pueden ser más creativos, por ejemplo, pueden tener más opinión</p> <p><b>9.4.5. Disbi</b> Yo creo que un profesional de cualquier tema debe saber buscar información, todo el tema de la lectura, buscar recursos y crear recursos.</p> <p><b>9.4. 6.Disbi</b> Yo soy de las personas que piensan que los pequeños cambios son poderosos y tienen el poder para cambiar la realidad y con nuestra intervención podemos hacer que las cosas sean diferente. Y yo quiero, me gusta que los alumnos siempre tengan esa sensación. A veces, los alumnos me dicen cosas que a otros profesores no le dirían, porque les doy ese poder de poder decirla. El empoderamiento del alumno como una cosa importante para su formación.Yo creo que tienen que tener unos hábitos, unas reflexiones....que sean capaces de tener opinión, de tener criterio,</p>
<p>Creativo/a</p> <p>9.5. Discre</p>	<p><b>9.5. Discre</b> que sean creativos</p>
<p>Crítico/a</p> <p>9.6. Discr</p>	<p><b>9.6. Discr</b> capacidad crítica,</p>
<b>RECURSOS (10 R)</b>	

<p>Introducir</p> <p>y Relacionar</p> <p>10. R</p>	<p><b>10.1. R</b> cualquier recurso que sirva para introducir</p> <p><b>10.2. R</b> y relacionar, un libro, periódico, un video, cita del libro.</p> <p><b>10. 3.R</b> Utilizas recursos para que ellos relacionen a situaciones de la vida personal cotidiana, o la situación de aprendizaje.</p> <p><b>10. 4.R</b> cuando introduces elementos que están relacionados con la vida diaria, para mí es fundamental... no solamente la clase magistral, el power point, una actividad de aula,</p> <p><b>10. 5.R</b> aprovechar actividades que se organizan a nivel de campus, que a mí me parecen muy interesantes porque el campus tiene muchísima vida y se organizan muchísimas actividades interesantes a las cuales los alumnos no van, o sea, para todo lo que hacemos, el rendimiento, la participación del alumnado no es la que tendría que ser, ni la del alumnado ni la del profesorado,</p>
--	--

Salidas 10. 2.1.Rs

**10. 2.1.1.Rs** El sentido de hacerlos salir fuera, es que vieran que para la escuela hay muchísimos más recursos que el libro de texto, que vean otros servicios.

*Zoológico.*

10. 2.2.Rsz

**10. 2.2.Rsz** Estas fueron salidas que hicieron las escuelas y que las alumnas pidieron a las escuelas que si podían acompañarles y estas dijeron que sí, por un lado para acompañarles con los niños y para que aprendieran lo que pueden hacer a nivel educativo en la granja, o sea la oferta educativa

*Aquarium.*

10. 2.3.Rsaq

**10. 2.3.Rsaq** La que fue organizada para ir toda la clase juntos, fue la del acuarium. El acuarium fue especialmente escogido tenía una presentación didáctica completa, la persona que nos atendió era pedagoga, toda la parte lúdica que le hacen a los niños, también nos la hicieron a nosotros nos hicieron una función, más con una explicación de que es lo que ofrece el acuarium a nivel educativo.

*Expodidáctica*

**10.2.4.Rsex**

**10.2.4. Rsex** fue voluntaria, les dije: les recomiendo muy encarecidamente que vayáis, y fueron por su cuenta y sin mí.

Conferencias 10. 3.Rc

<p><i>Taller de Teatro</i></p> <p>10. 3.1.Rct</p>	<p><b>10. 3.1.Rct</b> dentro del grupo del x se organiza lo del x, lo del fórum de creatividad...entonces fue hacer la conferencia en nuestra hora de clase ¿qué se sentido le di yo a eso? Bueno, el teatro sirve o no sirve para la educación infantil, a los alumnos les costó hacer la conexión, en el fondo vieron que todo el tema del teatro, de la lectura y de la representación era importante. Que podemos aprender de lo que nos dicen de la conferencia del teatro, conocer diferentes técnicas de teatralización.</p>
---	---

<p><i>Psicomotricidad</i></p> <p>10. 3. 2.Rcps</p>	<p><b>10. 3. 2.Rcps</b> El tema de la psicomotricidad salió por que los alumnos platearon que hacen los alumnos en una clase de psicomotricidad en educación infantil ...no acabamos de entender que es lo que están haciendo los alumnos</p> <p>Una persona que viva el tema; .hay una profesora que me gusta mucho dentro de la casa, que yo creo que vive el tema, yo puedo explicarlo, pero yo no vivo el tema. Tiene experiencia organizado actividades con diferentes escuelas a nivel de psicomotricidad.</p>
--	--

<p><i>Las tres cajas de arte</i></p> <p>10. 3.3.Rccj</p>	<p><b>10. 3.3.1.Rccj</b> es el trabajo de investigación que ha hecho una profesora profesora y bueno que ha quedado ahí, y bueno dices “una cosa que es interesante, pero hagamos de presentarlo a los alumnos”.</p> <p><b>10. 3.3.2.Rccj</b> Era todo el tema de trabajar el arte, tres artistas, Picasso, Miró y Tapiés, que son artistas que trabajan mucho material sensorial, que era relacionado con la educación infantil, con Montessori, con todo el aprendizaje sensorio motor.</p> <p><b>10. 3.3.3.Rccj</b> También era importante para que los alumnos viesen trabajo de investigación en educación infantil, trabajo de creación de materiales y luego que pasa con esos materiales que no se venden, o con los museos que tienen estos tres artistas y que no presentan una propuesta didáctica para educación infantil.</p>
--	--

<p>Espacio</p> <p>11. 1.OE</p>	<p><b>Espacio 11. 1.1.OE</b> El aula quedó demasiado grande para el grupo de alumnos que éramos y entonces hicimos muchos clases más en círculo, la idea era que hubiera más debate, , mas interacción, y más comunicación entre nosotros</p> <p><b>Espacio 11. 1.2. OE</b> Se adecua de acuerdo a la actividad.</p> <p><b>Espacio 11. 1.3.OE</b> no nos colocamos de la forma tradicional,</p> <p><b>Espacio 11. 1.4.OE</b> entonces transformé un poco el aula, porque el aula era realmente incómoda, ...algunos días nos poníamos más cerca de la tarima, para sentarnos en la tarima, porque era incomodísimo, porque no hay mesas para escribir, el hecho que las sillas sean de esa manera, no facilita demasiado la comodidad.</p>
<p>Tiempo 11.2 OT</p>	<p><b>11.2.1. OT</b> el tiempo de clases se me hace corto muchas veces.</p> <p><b>11.2.2. OT</b> Antes tenía cierta obsesión: empezamos a tal hora, cinco minutos para esto, diez minutos... y también conforme ha pasado el tiempo, los años de experiencia, me relajo más.</p>

Tabla 9. Expectativas de aprendizaje declaradas en las Estrategias de Aprendizaje.

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	
<b>FÒRUM EA.6.1.F</b>	
<i>Expectativas declaradas</i>	<i>Codificación</i>
Compartir y escribir	6.1.1EA.F.
Intervenir.	6.1.2EA.F.
Proponer en positivo	6.1.3. EA.
Debatir, pudieran incluir más temas, más conceptos, más tema de educación y de actualidad... más aprendizajes	6. 1.6.EA.F
Ir un poquito más allá aunque no sea de la asignatura, tener criterio, respetar	6. 1.7EA.F
<b>COTUTORÍAS 6.2.EA.CT</b>	
<i>Expectativas declaradas</i>	<i>Codificación</i>

Potenciar aprendizaje entre iguales	6.2.1. EA.CT
Intercambio de información	6.2.2. EA.CT
<b>ESPACIO DE APRENDIZAJE 6. 3.EA.Ea</b>	<b>Codificación</b>
<i>Expectativas declaradas</i>	
que se plantearan dudas.	6. 3.1.EA.Ea
además están las aportaciones de los maestros de las escuelas	6. 3.2.EA.Ea
se replantean si ellas/os quieren ser así o si quieren ser de otra manera, o sea les hace poner en conflicto	6. 3.4.EA.Ea
contrasten teoría y práctica.	6. 3.5.EA.Ea
reflexión	6. 3.6.EA.Ea
aprenden muchos más contenidos de los que estaban previstos en la asignatura	6. 3.7.EA.Ea
ver actitudes, ver valores, ver modelos de aprendizaje.	6. 3.8.EA.Ea
<b>SESIÓN CON MAESTRAS 6.4. EA.Sm</b>	
<i>Expectativas declaradas</i>	<b>Codificación</b>
expresar lo observado y compartirlo con las maestras	6.4.1. EA.Sm
las maestras que enriquezcan la reflexión que han hecho los alumnos	6.4.2. EA.Sm
que contesten las dudas	6.4.3 EA.Sm
que hagan práctica reflexiva los discentes	6.4.4 EA.Sm
que hagan práctica reflexiva las maestras	6.4.6.EA.Sm
que compartan y aprendan del otro	6.4.5 EA.Sm

Tabla 10. Características de enseñanza declaradas por Isòc relacionadas al *Ser*, *Saber hacer* y *Saber*.

<i>Ser</i>		<i>Saber Hacer</i>		<i>Saber</i>	
Característica	Codificación	Característica	Codificación	Característica	Codificación
<i>Atención (cuidado)</i>  2.2.SE.At	2.2.1.SE.At	<i>Creativo</i>  2.1 SE.CR	2.1.1 SE.CR	<i>Práctico</i>  2.6. SE. pr	2.6. 1.SE. pr
	2.2.2.SE.At		2.1.2. SE.CR.		2.6.2. SE. pr
	2.2.3.SE.At		2.1.3.SE.CR		2.6.3. SE. pr
<i>Relacional</i>  2.3. SE.rl	2.3.1. SE.rl	<i>Relacional</i>  2.3. SE.rl	2.3.1. SE.rl.	<i>Relacional</i>  2.3. SE.rl	2.3.1. SE.rl.
	2.3.2. SE.rl		2.3.2. SE.rl.		2.3.2. SE.rl.
	2.3.3. SE.rl		2.3.3. SE.rl		2.3.3. SE.rl
<i>Emoción</i>  2.4. SE.em	2.4.1. SE.em	<i>Práctico</i>  2.6. SE. pr	2.6. 1.SE. pr	<i>Emoción</i>  2.4. SE.em	2.4.1. SE.em
	2.4.2. SE.em		2.6.2. SE. pr		2.4.2. SE.em
	2.4.3. SE.em		2.6.3. SE. pr		2.4.3. SE.em
	2.4.4. SE.em				2.4.4. SE.em
	2.4.5. SE.em				2.4.5. SE.em
	2.4.6. SE.em				2.4.6. SE.em
	2.4.7. SE.em				2.4.7. SE.em
	2.4.8. SE.em				2.4.8. SE.em
	2.4.9. SE.em				2.4.9. SE.em
	2.4.10. SE.em				2.4.10. SE.em
				<i>Funcional</i>	2.6.2. SE. pr
				<i>Provocador</i>	2.4.8. SE.em

Tabla 11. Características del aprendizaje declaradas por Isòc relacionadas al *Ser*, *Saber hacer* y *Saber*.

<i>Ser</i>		<i>Hacer</i>		<i>Saber</i>	
Característica	Codificación	Característica	Codificación	Característica	Codificación
<i>Colaborativo</i>	3.3.1.A.COL	<i>Construcción</i>	3.1.1.1. A.C	<i>Colaborativo</i>	3.3.1.A.COL
3.3.A.COL	3.3.1.1A.COL	3.1.1A.C	3.1.1.2.A.C	3.3.A.COL	3.3.1.1A.COL
	3.3.1.2.A.COL		3.1.1.3.A.C		3.3.1.2.A.COL
			3.1.1.4. A.C.		
<i>Participativo</i>	3.4.1A.P	<i>Significativo</i>	3.2.1.A.sig	<i>Significativo</i>	3.2.1.A.sig
3.4.A.P	3.4.2.A.P	3.2.A.sig	3.2.1.A.sig	3.2.A.sig	3.2.1.A.sig
	3.4.3.A.P		3.2.2.A.sig		3.2.2.A.sig
	3.4.4.A.P		3.2.3A.sig		3.2.3A.sig
	3.4.5.P		3.2.4.A.sig		3.2.4.A.sig
			3.2.5. A.sig		3.2.5. A.sig
<i>Implicativo</i>	3.5.1. A.I	<i>Implicativo</i>	3.5.1. A.I	<i>Participativo</i>	3.4.1A.P
	3.5.2. A.I		3.5.2. A.I	3.4.A.P	3.4.2.A.P
					3.4.3.A.P
					3.4.4.A.P
					3.4.5.P
		<i>Activo</i>	3.6.1.A.act	<i>Relacional</i>	3.2.2.A.sig
		3.6.A.act	3.6.2.A.act		3.2.2.5A.sig
			3.6.3.A.act		
			3.6.4.A.act		
			3.6.5. A.act		

		<i>Creativo</i>	3.1.1.1. A.C	<i>Ccontextual</i>	3.2.2.A.sig
--	--	-----------------	--------------	--------------------	-------------

## PRESENTACIÓN EN EXTENSO DE LAS ACTIVIDADES DE REDUCCIÓN ASOCIADAS A LA MIRADA DISCENTE.

Preparación de información.

### 9.3.3. Testimonio.-

Tabla 12. Segmentaciones enumeradas asociadas a cada una de las estrategias de aprendizaje.

#### **ESPACIO DE APRENDIZAJE (EA.dis)**

1. Observar i anotar, anar millorant en les pautes d'observació i focalitzant la nostra atenció en els diferents temes.
2. Interactuar amb les mestres i amb els infants.
3. Plantejar-nos qüestions sobre el què passa i el què no passa a l'aula.
4. Veure pautes d'actuació didàctica a l'aula.
5. Elaborar el bloc de notes.
6. Fer aportacions positives a les mestres: idees i materials nous, pautes d'avaluació, propostes que els ajudin a millorar i gaudir amb vosaltres i de vosaltres.
7. Els espais d'aprenentatge han estat fonamentals per a l'assignatura
8. i crec que per a tots nosaltres ha estat una font de coneixement increïble.
9. Tenint la gran sort de poder haver estat en dues escoles durant els espais d'aprenentatge,
10. t'aporta molts coneixements enriquidors
11. i també et genera dubtes
12. Què puc dir de les escoles? Dificil plasmar sentiments amb paraules, ha estat una experiència inoblidable.He après moltíssim amb el contacte amb els nens, amb les mestres i les seves formes de donar les classes. Cada classe per la que he passat totalment diferents les unes de les altres.
13. Al estar només amb les mestres de la nostra escola podíem aprofundir més en allò que havíem vist i allò que ens interessava.
14. L'experiència de poder assistir als espais d'aprenentatge ha sigut molt gratificant i plena d'aprenentatge ja que em pogut estar en contacte directa amb els infants i veure en primera persona aspectes i conceptes que em anat treballant al llarg d'aquest curs.
15. Gràcies a les mestres de l'aula on estava he descobert mil maneres d'ensenyar molt originals
16. Primerament m'agradaria agrair molt sincerament l'oportunitat que ens heu brindat de poder viure aquesta experiència a les escoles en el primer any de la nostra carrera universitària. Considero que és molt important aquest primer contacte que hem tingut amb una aula, posat que és la veritable manera d'adonar-nos del que significa ser maestra. Personalment a mi qualsevol mínim dubte que em pogués sorgir respecte si aquesta era o no la feina a la que em volia dedicar en un futur (tot i que no en tenia gairebé cap), m'ha desaparegut completament

després d'aquesta vivència. Ha estat, doncs, una manera de convencem plenament respecte l'elecció dels estudis d'Educació Infantil.

### **SESIÓN CON MAESTRAS (SM.dis)**

17. Presentar les nostres visions, dubtes, sorpreses.
18. Agrair l'oportunitat que ens donen les escoles d'entrar als seus espais i compartir amb les mestres i els infants la nostra formació.
19. Escoltar les mestres.
20. Fer debat, intervencions i preguntes per anar tots plegats més enllà i aprendre.
21. Les sessions que feiem els divendres, crec que han sigut molt positives perquè era quan podiem preguntar obertament qualsevol dubte
22. i els diferents professors que hi assistien anaven contestant per tal d'aclarar-les.
23. La tribada consistia en que els grups de classe exposaven el power point que havien realitzat de forma conjunta durant la setmana.
24. on els alumnes posaven preguntes o les seves observacions que havien fet durant la seva estada a les escoles.
25. Aquestes trobades han sigut positives per a nosaltres.
26. ja que ens hem expressar i em resolt dubtes.
27. i per als mestres de les escoles que han pogut escoltar les nostres sensacions i perspectives.
28. i també conèixer-se unes escoles amb altres.
29. i compartir amb les mestres i els infants la nostra formació.
30. Les sessions amb les mestres eren útils les primeres vegades que es van realitzar.
31. Al primer semestre quan tot això ens semblava nou les preguntes eren interessants
32. i les propostes que fèiem tenien lògica.
33. gràcies a les sessions amb les mestres podíem solucionar totes les nostres preguntes.
34. posàvem els dubtes que teníem,
35. propostes que els hi fèiem als mestres,
36. El que més ens havia sorprès,
37. els canvis que havíem observat,
38. coses que volíem saber, que mantindríem, que caldria canvia i que caldria afegir.
39. En primer lloc poder gaudir de la presència de professionals com els que vem tenir és d'agrair.
40. Nosaltres ara mateix estem el primer curs i l'únic que volem fer és aprendre, agafar experiències i poder parlar amb professionals.
41. Allà ens resolien tots els dubtes que volíem saber.
42. i ens explicaven diferents experiències des de diferents punts de vista.
43. A part cada escola té unes metodologies diferents.
44. Cada professional de cada escola ens explicava la manera d'ensenyar de cada una i els aspectes més rellevants de la seva escola.
45. També fèiem debats.
46. e intervencions per anar més enllà i aprendre.
47. En general aquestes sessions m'han semblat prou interessants,
48. ja que aquests professionals són un referent per nosaltres
49. i de les seves explicacions hem après molt.
50. Els mestres ens resolien tots els dubtes que els presentàvem,
51. de manera que el nostre aprenentatge anava millorant.
52. En aquestes sessions, els alumnes, donàvem també propostes sobre la nostre funció als espais d'aprenentatge.
53. com a experiència personal, podria dir, que la meva estància a l'escola de pràctiques va millorar molt, en part, gràcies a aquestes sessions de mestres en que elles van poder saber que era allò que nosaltres esperàvem fer.

54. Aquestes trobades han sigut positives per a nosaltres ja que ens hem expressat i em resolts dubtes i per als mestres de les escoles que han pogut escoltar les nostres sensacions i perspectives i també conèixer-se unes escoles amb altres.
55. han estat molt profitoses, doncs ens han servit per posar en comú totes les coses que ens han sorprès de les escoles, les que milloràriem, el que ens ha agradat, els nostres dubtes, etc. De cadascuna d'elles hem realitzat a classe una presentació que ens ha servit de suport a l'hora d'exposar les idees que volíem remarcar a les mestres de les diferents escoles.

### **Fòrum**

56. Durant el semestre, s'han obert una sèrie de fòrums al espai moodle, en els quals xxx o bé algun alumne, plantejava un debat.
57. Ha sigut una font d'aprenentatge importantíssima.
58. ha possibilitat contrastar els nostres pensaments amb els dels companys.
59. i això dóna com a resultat, un aprenentatge molt més ric, divers i complert
60. Tot i que no els hagi comentat tots, els he llegit i reflexionat sobre ells.
61. Ha significat per a mi...Compartir diferents opinions amb els meus companys de classe.
62. i debatre sobre temes que ens interessin.
63. i motiven a tots
64. doncs estan relacionats amb la docència.
65. Un altre apartat del que considero que he après molt ha estat el campus virtual.
66. A vegades hi han assignatures molt teòriques que arriba un moment que es fan pesades.
67. Al fet que haguem d'intervenir com en aquest cas al campus virtual, fa que l'assignatura sigui molt més dinàmica.
68. Avui en dia tothom sap el que és Internet i poques persones podrien dir que no el fan servir.
69. La nostre generació i les del voltant estem tot el dia al Messenger, facebook, correu, ... i sabem com fer servir totes aquestes pàgines.
70. El fet de poder compartir l'assignatura amb el campus virtual ha promogut que tinguéssim ganes de conèixer el funcionament d'aquesta pàgina,
71. ja que és sobre el que ens movem habitualment en horaris no universitaris.
72. Els campus virtual ens a facilitat l'assignatura perquè hem pogut compartir materials, cites, reflexió
73. i ser nosaltres mateixos creadors i autors del campus virtual.
74. Com he dit anteriorment, fora de l'escola tota a classe tenim el nostre facebook i hem creat una pàgina on poder-nos comunicar.
75. El campus de la XX ha fet que ens agaféssim més confiança. El principi pensàvem que ens hauríem de connectar en moments puntuals.
76. però al cap d'una setmana ja vem veure la dinàmica i ho hem establert com una rutina en el funcionament del grup.
77. Ens connectàvem a diari per mirar e correu.
78. per intervenir en fòrums, en reflexions, per mirar notes.
79. Tot i que no és el meu cas aquest campus facilitava la comunicació per als alumnes que feien avaluació única.
80. A partir d'aquest la mestre penjava e temari i es comunicaven a través del correu del campus de la XX.
81. Un inconvenient que he trobat de l'assignatura ha sigut el fòrum d'aportacions, ja que personalment he trobat un caos obrir tants de fòrums.
82. Primer de tot, anomenar els seguiments del fòrum a l'assignatura, on xxx treia algun tema en aquest fòrum amb la finalitat que donéssim les nostres opinions i veiéssim les opinions dels altres companys. Aquesta és una de les maneres amb les que apreníem la finalitat d'aquesta assignatura.

83. El treball mitjançant el fòrums a sigut magnífic per poder expressar la nostra opinió, sobretot aquella que parla menys a classe.
84. Els forums del moodle que es comentessin més a classe i tingues in una conclusió.
85. Mé control de l'obertura dels fóruns.
86. Menys fòrums oberts i més participació.
87. Concloure o tancar els diferents debats que s'han produït als fóruns

### **COTUTORIAS (CT.dis)**

88. Les cotutories han sigut durant dos dies en la setmana que no anaven a l'escola.
89. Les cotutories han sigut moments per compartir amb la nostra parellas.
90. els aspectes que havíem après, que ens han sorprés, que han agradat.
91. Amb les cotutories he pogut descobrir la manera de treballar en una altra escola.
92. La Mar m'ha contagiada la seva estança tan agradable en l'escola que ara tinc ganes d'anar a la seva escola, l'escola fluvial.
93. Vam compartir la nostra experiència personal a l' escoles.
94. i vam parlar una mica de com volíem fer la nostra carpeta d' aprenentatge.
95. Fer cotutoria continua amb la nostra companya o company fomentant el treball cooperatiu i la interdependència.
96. les cotutories ens servien per comunicar-nos amb una persona de l'altre grup sobre el que s'havia fet a classe el dia que no hi érem nosaltres i per explicar el que fèiem a les escoles.
97. Era un intercanvi de informació i coneixements.
98. Tot i així, està bé tenir un referent a l'altra meitat de grup per no perdre't cap tipus d'informació.
99. Les cotutories eren reunions en que els dos grups de l'assignatura posaven en comú allò que havien après.
100. És a dir, el grup dels dimarts, explicava al altre allò que havia après al seu espai d'aprenentatge i a l'aula. El grup del dijous feia el mateix amb la seva pròpia experiència.
101. Les cotutories han sigut un àmbit clau de l'assignatura.
102. ja que ens permetia comparar el nostre aprenentatge amb el dels companys i a l'hora complementar-lo.
103. Les cotutories es complementaven amb les sessions amb els Mestres.
104. les quals ens permetien fer un repàs general de tot allò que ens havia sorprés als espais d'aprenentatge, allò que havíem après, que ens agradava, etc.
105. Han significat per a mi tenir un breu període de temps per a posar en comú tot el que hem anat fent a classe i a les escoles.
106. i així poder compartir-ho amb el company assignat per tal de contrastar les informacions.
107. La pròxima setmana hi haurà sessió de co-tutoria, d'aquesta manera, s'ha d'intentar parlar amb la teva parella corresponent per traspasar la informació de tot el que s'ha anat fent. Per això, X ens va recomanar que féssim un llistat de les coses que es volen comentar, per agilitzar la feina.
108. També, considero que ha estat molt beneficiós el treball cooperatiu que hem fet amb les tutories entre iguals.
109. ja que gràcies a aquest fet hem pogut realitzar un aprenentatge significatiu i constructiu de la assignatura.
110. que segurament ens ajudarà tan en un futur pròxim con llunyà.
111. La majoria de co-tutories les hem dedicat a veure les diferències de les escoles i les diferents maneres de treballar.
112. Al principi, acostumats a les altres assignatures, pensàvem que la mestre a les classes ens donaria teoria, i aquesta la podríem passar al nostre company a les hores de co-tutoria.
113. Poques vegades la mestre ens ha donat teoria, i al principi de les co-tutories no sabíem que dir-nos.
114. Pensava que només ens passava a nosaltres.
115. Però ho parlàvem amb els companys i a la majoria els hi passava al mateix.
116. No sabien que dir-se, perquè poca cosa teníem anotada en els fulls.

117. A mesura que han anat passant els dies m'he anat adonant que tot el que fèiem en l'assignatura X, encara que no hi fos teoria, m'han fet aprendre més del que pensava.
118. i sense aquests encara que sapiguem molta teoria no anem enlloc.
119. Del tema que més parlàvem i debatiem amb la meua companya era les diferents maneres d'ensenyar als alumnes, les diferents normes que apliquen les escoles, la diferència de les escoles segons la zona, les dos comparàvem molt l'escola on jo anava i l'escola que ella anava.
120. Les cootories m'han ajudat a comprendre millor el que és una classe de parvulari.
121. D'altra banda, les cotories ens servien per comunicar-nos amb una persona de l'altre grup sobre el que s'havia fet a classe el dia que no hi érem nosaltres i per explicar el que fèiem a les escoles.
122. Era un intercanvi de informació i coneixements
123. Hi havia coses que uns no feien i altres sí, però malgrat no ho fessis, havies d'estar atent, havies de saber què havien fet els altres per que podia ser que t'haguessin posat feina i per això estava el teu cotutor o parella, per avisar-te

*Tabla 13. Segmentaciones enumeradas asociadas a la asignatura*

124. *Gràcies per fer aquesta assignatura la més interessant de tot el curs,*
125. *ja que m'ha fet apropar a la meua futura tasca*
126. *, i adonar-me del que he triat i assegurar-me que és el que vull, entrar en aquest món de l'educació*
127. *i poder educar algun dia a nens com els de la fotografia.*
128. *Els que més m'ha agradat d'aquesta assignatura és la manera de treball, mitjançant els fòrums, els debats, etc. .*
129. *Encara que el primer dia em va semblar una mica caòtic...el fet de no tenir un temari en sí.*
130. *Dins de l'aula he après: a saber expressar, donar la meua opinió de manera crítica, a intervenir diríem.*
131. *Finalment he gaudit fent aquesta assignatura, encara que em sigui impossible transmetre o transcriure tots els bons moments que he passat*
132. *Gràcies a aquesta assignatura estic més convençuda de que vull ser una bona docent*
133. *Un altre fet que em va agradar va ser la organització de l'espai dins de la classe que tots asseguts en rotllana afavoria la motivació per aprendre*
134. *perquè els meus futurs nens s'ho mereixen... gràcies per tot XXX..*
135. *Si d'aprenentatge parlem, personalment prefereixo la pràctica a la teoria, i si es pot portar a la pràctica el que primerament has vist en teoria, molt millor.*
- 135.a *Amb això em vull referir a l'experiència que ha suposat l'estada a una escola,*
136. *Considero que aquest semestre a les pràctiques he après molt més que a l'anterior, pel fet de que he pogut posar en pràctica, veure i viure en primera persona el que havíem estudiat a classe;*
137. *aquest fet ens ha ajudat a fixar-nos més i fins i tot a entendre d'una altre manera determinades coses.*
138. *assignatura ha sigut que ens donessin l'oportunitat poder assistir a classes d'educació infantil per poder visualitzar la realitat que, en uns anys passarà a ser el nostre present*
139. *i per a fer-nos veure quin paper adoptarien enfront els nens, és a dir, quin tipus de mestre voldríem ser.*
140. *Realment crec que aquesta assignatura ha sigut la ideal per observar si realment volem o no fer aquest grau*
141. *ja que si no haguéssim entrat a les aules, potser hi hauria gent que fins al tercer any de carrera estaria dubtant si ha fet una bona elecció o no.*
142. *L'assignatura també ens ha proporcionat una sèrie de continguts que ens seran totalment útils per a la nostra docència del futur*

143. *com alguns materials Montessori,*
144. *perdre la vergonya fent classe d'anglès als companys,*
145. *analitzar diferents situacions*
146. *i com reaccionar davant aquestes..*
147. *. Me a agradado: L'experiència a l'escola,*
148. *tot i que és tant profitós que es fa molt curt.*
149. *El bon rotllo que ha creat la professora amb els alumnes.*
150. *La dinàmica de les classes.*
151. *El fet de no fer exàmens.*
152. *Me ha llamado la atención: No seguir l'ordre exacte dels blocs.*
153. *La manera d'introduir cada classe: Un diàleg, Un debat, Una lectura*
154. *Dinàmica de classe: Estar en rotllana, Comentar i debatre*
155. *Participació*
156. *ha estat caracteritzada pel seu dinamisme a l'hora de realitzar els aprenentatges pertinents.*
157. *Han sigut molt diverses les fonts que hem emprat per a la realització de dits aprenentatges.*
158. *Com a conseqüència del dinamisme a l'aula i de la combinació de diverses fonts que ens han estat útils per a realitzar els aprenentatges corresponents a l'assignatura x podríem dir que he realitzat un aprenentatge molt significatiu*
159. *ja que s'ha basat en la reflexió a partir de tots aquells àmbits dels que ha constatat la assignatura.*
160. *A l'expedidàctica varem poder veure moltíssim materials, de diferents característiques. Podies anar passejant pels diferents espais i provant els diferents materials que t'oferien els professionals. D'aquesta manera, tu podies valorar quins eren aquells que més t'agradaven i més apropiats et semblaven per a utilitzar a l'aula. Individualment he après molt.*
161. *Com he dit anteriorment, no hem après molta teoria o conceptes,*
162. *sinó que hem après molts valors fonamentals per a ser mestres d'educació infantil.*
163. *Els conceptes que hem après els hem adquirit a través de la pràctica, experiències viscudes, activitats a classe i fora de classe, Penso que aprendre d'aquesta manera és lo millor que hi ha.*
164. *A vegades hi han assignatures que tot és teoria i ho estudies sense ganes i la majoria de coses a la llarga se t'obliden,*
165. *en canvi aquesta estratègia per aprendre és molt més afectiva.*
166. *La veritat és que amb poc temps hem après moltíssim.*
167. *En relació a l'aula, tot i que no hagi intervingut gaire,*
168. *he après a intervindre, a poder expressar-me i dir la meua opinió.*
169. *M'ha agradat molt la metodologia de X,*
170. *la manera d'ensenyar de x i la manera d'organitzar-se.*
171. *Finalment, com a persona he notat un gran canvi. He madurat,*
172. *ja que fins ara a l'escola sabies que haviés d'estudiar e que toques i que sí, que algun dia tot això que estudiaves et serviria per algú però de moment dons era per obligació.*
173. *Un cop ja acabes l'escola i comences la carrera, comences a fer el que realment vols ser en un futur, i et prens les coses d'una altra manera, amb més ganes, motivació, forces, ....*
174. *Aquesta carrera implica sobretot molta responsabilitat*
175. *i aquest any que ja m'he pres les coses en serio he madurat,*
176. *també encara que no ho sembli m'he deixat anar més, a perdut més la vergonya i moltes més coses.*
177. *I altres valors que hem adquirit mitjançant unes activitats on es fomentava la cohesió del grup, la confiança i la comunicació. Aquests valors també els portàvem a terme tan en l'aula com en els espais educatius, campus virtual i co-tutories.*
178. *Per tant, es procurarà que existeixin i s'estableixin relacions interpersonals entre alumnes y entre alumnes y mestre per tal de promoure la empatia, la sociabilitat, etc*
179. *Aquesta distribució per blocs, al dia a dia a l'aula, no l'hem seguit de manera lineal sinó que per mitjà dels aprenentatges realitzats als espais d'aprenentatge, a les cotutories, conferències..*
180. *ara soc capaç d'explicar tot allò que he après de cada tema.*
181. *Per una alta banda, m'ha agradat treballar així*
182. *i anar omplint poc a poc,*

183. aquesta carpeta d'aprenentatge, amb el que anava aprenen poc a poc, dia a dia.
184. Tot i que les fonts d'aprenentatge han estat molt diverses,
185. totes elles han en un context determinat,
186. Per exemple: El primer dia de classe,  $\times$  ens va preguntar que era allò que ens agradaria fer, allò que esperàvem i allò que no esperàvem.
187. D'aquesta manera podria adaptar el pla docent previst, a allò que nosaltres ens agradaria fer.
188. Això va resultar molt motivador,
189. i més endavant, vaig veure, en els espais d'aprenentatge, que  $\times$  sempre intentava inserir les idees del infant, dins la tasca a realitzar.
190. D'aquesta manera vaig arribar a la conclusió de que sempre calia tenir en compte allò que motivava als alumnes, el que els interessava, perquè d'aquesta manera, l'aprenentatge seria molt més fructífer.
191. Penso que amb aquesta assignatura hem pogut posar-nos a la pell d'un docent, entrar en una classe de veritat,
192. ser participants de l'aprenentatge d'uns infants
193. i poder gaudir del seu progrés i de totes les tasques que han dut a terme durant la nostra estada a les escoles.
194. És cert que hem après quina és la legislació que regula l'Educació Infantil, algunes metodologies que molt probablement utilitzarem en un futur, i molts més conceptes. Però el que ha estat realment enriquidor d'aquesta assignatura no ha estat el simple aprenentatge de conceptes, sino el poder aplicar tot allò que hem anat coneixent a la vida real d'un docent, i tot això ha estat possible gràcies a aquesta assignatura.
195. Pot sé cert que en alguns aspectes l'assignatura a estat un pel confosa, i en molts casos ens hem posat dels nervis, es cert; però tots aquests nervis han valgut la pena gràcies a que hem pogut viure una experiència que cap de nosaltres oblidarà mai.
196. L'assignatura  $\times$  és una de les més interessants que hem tingut durant aquest primer any.
197. És una de les més útils
198. ja que en elles hem pogut viure experiències educatives reals i de primera mà.
199. trobava les classes entretingudes per la manera de fer que d'íiem. Ens organitzàvem en rotllana per poder mantenir debats i converses d'una manera més fluida.
200. la relació que totes les alumnes varem establir amb  $\times$  era molt bona .
201. Ha estat una assignatura interessant ja que ens han fet moltes  $\times$ errades com la del teatre, la de les caixes plenes d'art, una altra de psicomotricitat.
202. A més, hem realitzat una sortida molt divertida a l'Aquàrium on varem poder gaudir recordant les nostres excursions de l'escola.
203. Les diferents sortides que em realitzat ens han permès sentir-nos com a veritables professionals i fer-nos una idea de tota la tasca que hi ha darrera de les escoles.
204. La constant formació dels mestres i interès pels nous recursos i avenços.
205. En general acabo els curs amb moltíssim més coneixements del món del infant que em permeten poder-me endinsar més en aquest meravellós món dels nens/es.
206. Ha estat una sort poder gaudir d'una assignatura com aquesta,
207. l'oportunitat d'entrar a les classes i estar amb els infants dins del seu entorn educatiu ,
208. de poder observar les metodologies de treball,
- 208.a el tracte entre nens i adults, i el tracte entre ells
209. ha estat d'allò més emocionant i instructiu per a formar-nos com a futures mestres.
210. A l'aula s'ha creat un clima de confiança amb  $\times$  que ajudava a la nostra motivació.
211. La manera de plantejar l'assignatura, sense gaires regles establertes
212. i amb més llibertat de decisió i participació dels alumnes.
213. Les classes eren molt dinàmiques, el debat sempre estava present, cosa que ajudava a esoltar altres punts de vista i maneres de veure una mateixa realitat.
214. Les conferències han estat molt interessants i adequades per aquesta assignatura.
215. Ha significat per a mi... Adonar-me que DESITJO SER MESTRA

216. *X ha estat una assignatura complicada potser no és la paraula exacta, diferent?, sí, diferent sí!*
217. *Moltes reflexions a classe, moltes reflexions a casa*
218. *No seguir l'ordre exacte dels blocs.*
219. *La manera d'introduir cada classe: Un diàleg, Un debat, Una lectura.*
220. *Dinàmica de classe: Estar en rotllana, Comentar i debatre.*
221. *He buscat informació a Internet sobre cada un dels blocs de l'assignatura. D'aquesta manera he aconseguit aclarir una mica els meus conceptes.*
222. *Crec que si es fes examen, la gent estudiaria, faria l'examen i s'oblidaria de tot. En canvi, amb la carpeta d'aprenentatge i amb la dinàmica que hem fet a les classes crec que és una manera de mantenir els conceptes clars durant més temps.*
223. *La veritat és que no sabia com afrontar aquest treball, en l'etapa anterior t'acostumen a demanar treballs on tot està molt pautat i saps molt bé per on has de tirar i el fet de ser una tasca tan oberta dificulta molt la feina*
224. *Sobre educació es pot aprendre a tots llocs, al nostre dia a dia estem envoltats de medis i processos educatius perquè com ja sabem, tot educa. Per aquest motiu, no m'he volgut limitar a explicar els diferents conceptes que s'han treballat a la classe, sino que he intentat relacionar-los amb coses més quotidianes i amb les meves pròpies experiències.*
225. *El que realment m'ha ensenyat aquesta assignatura és que estic a la carrera encertada, m'ha ajudat a adornar-me que m'agrada aquesta professió i que és al que em vull dedicar en un futur. Moltes gràcies per fer-bo possible!!*
226. *Diàleg i debat entre nosaltres.*
227. *Recuperar continguts i lectures que s'han presentat o comentat als fòrums virtuals del campus.*
228. *Fer equip i ajudar-nos entre nosaltres.*
229. *Preparar conjuntament les sessions amb les mestres.*
230. *Fer les sessions de cotutories presencials. Fer cotutoria continua amb la nostra companya o company fomentant el treball cooperatiu i la interdependència.*
231. *Recerca d'informació a la bibliotecai a internet, recopilació de materials i referències.*
232. *Lectura de llibres, lectura de la classe, lectura dels forams, lectura de les compnayes.*
233. *Expressió, creació i actuació a l'aula i en les vostres intervencions.*
234. *Reflexió pràctica sobre el vostre aprenentatge, sobre la metodologia i els continguts ensenyats i apresos a l'aula.*
235. *Increment de la maduresa personal i del criteri didàctic respecte a les actuacions didàctiques a l'aula d'educació infantil.*
236. *Compartir materials, reflexions, cites bibliogràfiques*
237. *i ser nosaltres mateixos creadores i autores del campus virtual.*
238. *Comunicació del grup fora de classe, amb el Facebook de classe propiciant altres intercanvis i espais més lúdics i memys acadèmics.*
239. *Visita a altres recursos educatius que ens ofereix la ciutat tots junts (Aquarium) o per grupets (Expodidàctica) i a proposta de la professora o per lliure.*
240. *A escoltar els punts de vista dels altres*
241. *i modificar, en ocasions, la meva opinió.*
242. *Aprendre a debatre*
243. *organitzant les informacions que vull fer explícites.*
244. *Una manera totalment nova de treballar a l'aula.*
245. *però amb el que fonamentalment em quedo és amb l'ajuda que m'ha aportat aquesta assignatura per arribar a pensar per mi mateixa, a formar-me una opinió sobre qualsevol tema,*
246. *a parlar en públic,*
247. *a imaginar,*
248. *a escoltar*
249. *i a fer que m'escoltin*
250. *i sobretot adonar-me'n de la quantitat de possibilitats que tindrè en un futur per impartir una classe, sense perdre de vista els interessos dels alumnes.*

251. *Passar unes molt bones estones amb les meves companyes, companys i X*

252. *i anar perdent poc a poc la por a parlar en públic*

253. *i a mostrar la meva opinió.*

254. *Avui a classe X ens ha donat el títol de dues lectures recomanades per a que ens les llegim, i ens ha encoratjat molt a fer-ho, ja que creu que són lectures que ens ajudaran en un futur per a poder intervenir activament enfront a possibles situacions dins l'aula, i ens ha promès entre rialles que gaudiríem molt durant la seva lectura. Després d'aquesta petita introducció ens ha plantejat una qüestió: "Quines preguntes us fan els nens quan us veuen a l'escola?". Han sorgit diverses respostes com, per exemple, "qui ets?", "què fas aquí?", "com et dius?", "perquè portes ferros?"... Just després, i lligant-ho amb la pregunta plantejada, X a tret tres Pare Noels i ens ha dit que les persones que el tinguessin es tenien que presentar i la resta li podien formular qualsevol pregunta. Aquesta ha estat una activitat realment entretinguda i m'ha resultat molt útil, doncs he pogut conèixer una mica més profundament a les meves companyes i, a la vegada, també he explicat certs aspectes de la meua vida personal que la resta de la classe desconeixia de mi i que m'ha volgut preguntar.*

255. *Per finalitzar la sessió, la X ha llegit una notícia del País escrita per Federico Mayor Zaragoza, el qual va estar en l'UNESCO.*

256. *Un cop feta la classe en anglès, hem estat reflexionant sobre què havíem aconseguit i de què ens havíem adonat realitzant aquesta activitat, i entre totes hem obtingut les següents reflexions: Riure molt., perdre la vergonya, participar.*

257. *Realitzar diferents temes per fer una classe en anglès. Saber com actuar davant una nova llengua. Motivar els "nens" (en aquest cas la resta de companyes) a participar. Treballar amb els recursos de classe. A més de la classe en anglès, la Fàtima ens ha ensenyat una petita mostra de la seva llengua, l'Amazight (Bereber); i la Maria una miqueta d'Alemanys, tot i que no hem tingut temps per massa. Durant tota aquesta part de la classe, la Mireia s'ha encarregat de gravar-ne alguns trossos, per tal de poder ensenyar l'activitat a les nostres companyes del dijous.*

258. *Hem estat durant una bona estona "jugant" i investigant juguina a juguina, hi havia de moltes menes: pals de metall per a mesurar, un panell on escriure amb lletres de diferents colors, un joc de sons, unes petites caixes per aprendre a cordar els botons i les cremalleres, etc. Una vegada que hem experimentat amb tots i cadascun d'ells, un a un hem anat explicant en què creien que consistien i quin pensàvem que era el seu funcionament. Després no em fet massa cosa més, simplement ens hem quedat endreçant el joc de les lletres i xerrant una mica. Tot i que pugui semblar un gest insignificant, m'ha agradat poder compartir aquest petit moment amb les meves companyes i amb X.*

259. *En primer lloc val a dir que, tot i que no han estat classes en les que abundés la matèria o el temari, considero que aquestes estaven enriquides amb l'ambient, les converses, les disputes, els debats, els fòrums, les lectures obligatòries i tota la comunicació que s'establí entre nosaltres durant cada hora i mitja que passàvem juntes i junts. Així doncs, crec que ha estat una classe que he aprofitat no tant intel·lectualment com personalment, i estic francament agraïda per aquest fet.*

260. *Jo sempre he estat una persona introvertida a l'hora d'intervenir o de comunicar-me amb gent nova i expressar la meua opinió, i la veritat és que aquesta assignatura m'ha fet progressar un munt en aquest aspecte i m'ha fet guanyar una confiança en mi mateixa que no tenia.*

261. *Per últim tan sols em queda dir que m'he sentit molt agust amb tota la classe (alumnes i X) i que, tot i que m'hagi costat parlar, agraeixo l'ajuda que se m'ha prestat per tal que anés perdent la vergonya poc a poc.*

262. *Totes les activitats que engloben X (escoles, cotutories, sessions amb mestres, les classes, els fòrums, etc.) han estat de gran profit per a mi i m'emporto una molt bona experiència de totes elles.*

263. *A les classes tot i que no hi hagués gaire teoria he après molt.*

264. *El fet de combinar les hores d'intervenció a l'aula amb els espais educatius i les classes fa que l'assignatura sigui molt més dinàmica.*

265. *Amb les classes de X hem après els valors fonamentals que s'han de tenir per a ser mestres.*

266. *Uns d'aquests valors que jo he après han estat: Compartir: La Fàtima, una companya de la classe va voler compartir amb nosaltres algunes paraules del seu país. Va ser prou interessant i curiós i vem estar totes molt*

atentes. Un dia, a la classe X, X va posar sobre la taula un seguit de llibres relacionats amb l'etapa infantil i ens va dir que n'escollíem un per nosaltres.

267. Valorar: Seguint amb el cas anterior el fet que la mestre ens fes aquest detall ho vam valorar positivament. Ja que era tot ho detall que hagués pensat amb nosaltres per donar-nos aquests llibres. Per a nosaltres la X és un referent, i tot el que ens pugui ensenyar o donar nosaltres ho valorem molt.

268. Disciplina: Constantment la X ens remarca que és obligatori assistir a tots els actes, activitats i sessions que es facin fora de l'hora d'intervenció. Aquest fet fa que vagis agafant obligacions i disciplina. Que et comprometis a assistir-hi. Això mica en mica en mica et va fent més disciplinari.

269. Reflexionar: Hem treballat moltes activitats amb la intenció de que ens servís per reflexionar. Una d'elles tractava d'unes vinyetes que ens va repartir a l'aula i consistia en dir que representava aquell dibuix. Un dia ens va explicar una experiència que va viure l'any passat juntament amb els alumnes de primer. Ens va comentar que al final de l'any passat es va realitzar un acte de cloenda on el director de L'Eulàlia Bota va llegir unes paraules d'en Mario Benedetti. Va ser un acte molt emotiu per molts aspectes però sobretot, ens va dir, que tothom tenia en ment el nen que va morir el dia anterior en una classe d'Educació Física.

270. Conèixer-nos: Durant el llarg del semestre hem fet varies activitats amb la finalitat de conèixer-nos.

271. Una d'elles va ser quan X va treure tres Para Noel i els i va llençar a tres persones a l'atzar. Llavors va dir que les persones que els hi havia tocat es tenien que presentar i la resta els i havíem de formular preguntes. Alguns aspectes a destacar d'aquestes persones va ser:

272. -Claudia Cañabate: ha d'organitzar una visita a l'escola Sol solet on treballa la seva mare com auxiliar de mestre.

273. Ulla Martínez: treballa en el "garden".

274. -Laura Carbonell: acaba d'aprovar el carnet de cotxe.

275. -Mireia Minguella: fa ballet.

276. -Patricia Duran: dona classes de repàs i els divendres per la tarda fa convivències a la seva antiga escola...

277. -Olalla Amat: no té germans però té un gos.

278. -Fàtima Belghirane: té quatre germans i un ve en camí.

279. -Laura Expósito: el futbol és el seu hobby.

280. -Noelia Hurtado: ha treballat en una tenda de roba.

281. -Elena Mateu: Va començar empresarials però ho va deixar. Li agrada el surf.

282. -Mar Farré: És mare i ha viscut durant diversos anys fora d'Espanya.

283. -Maria Marín: És de Menorca i, actualment, juga a futbol tot i que abans feia tennis.

284. -Maria Pérez: Té una gran relació amb la seva germana. Des de petita ha fet natació.

285. -Sandra Palau: Treballa de voluntària en un casal.

286. -Alicia Campos: Viu a Capellades i cada dia per arribar a la Universitat té dos hores de camí.

287. -Margarita López: Juga a hoquei

288. I altres valors que hem adquirit mitjançant unes activitats on es fomentava la cohesió del grup, la confiança i la comunicació.

289. Aquests valors també els portàvem a terme tan en l'aula com en els espais educatius, campus virtual i co-tutories.

290. 'han fet aprendre i modificar valors personals

291. com parlar en públic, agafar responsabilitats,

292. conèixer-nos,

293. viure experiències,

294. madurar,

295. aprendre a escoltar,

296. a compartir,

297. Aquests valors són fonamentals a tenir en compte abans de ser mestre

298. En l'assignatura se'ns han presentat diferents temes, idees i lectures per a què les tractéssim i reflexionéssim, donant tots i totes el nostre punt de vista, escoltant el dels altres i arribant tots junts a les conclusions.

299. Se'ns ha deixat llibertat per a expressar-nos, tant els nostres coneixements, pensaments i sensacions com els nostres dubtes.

300. Com a sessió a l'aula instructiva per a mi, recordo el dia que va venir la Teresa a parlar-nos de la importància de la psicomotricitat en l'Etapa Infantil. A més a més la xerrada va coincidir amb els meus dubtes i

*incomprensions sobre la psicomotricitat a l' escola Baró de Viver, i l' explicació de la Teresa va ser molt clara, precisa, directa i interessant. Personalment em va servir de molt, tant els vídeos, les fotografies com les seves intervencions.*

*301. Va ser súper divertit! Vam demostrar que som capaces de mantenir una classe d' educació infantil amb anglès. I vam deixar fora la vergonya de moltes companyes.*

Tabla 14. Percepción discente sobre aprendizajes adquiridos asociados al Saber Hacer

<i>Habilidades y aprendizajes comunicativos de carácter oral y escrito</i>		
Codificación (Isóc)	Registro	Testimonio/ segmentación (Discente)
Saber expresarse 6.4.1 EASm	130	Dins de l'aula he après: a saber expressar, donar la meva opinió de manera crítica, a intervenir diríem.
	6	Fer aportacions positives a les mestres: idees i materials nous, pautes d'avaluació, propostes que els ajudin a millorar i gaudir amb vosaltres i de vosaltres.
	17	Presentar les nostres visions, dubtes, sorpreses.
	299	Se'ns ha deixat llibertat per a expressar-nos, tant els nostres coneixements, pensaments i sensacions com els nostres dubtes.
	52	... els alumnes, donàvem també propostes sobre la nostre funció als espais d'aprenentatge
	83	El treball mitjançant el fòrums a sigut magnífic per poder expressar la nostra opinió....
Saber intervenir 6.1.2. EA.Sm	167	He après a intervindré,
	130	Dins de l'aula he après: a saber expressar, donar la meva opinió de manera crítica, a intervenir diríem.
	46	e intervencions per anar més enllà i aprendre.
Aprender a opinar	130	... donar la meva opinió de manera crítica
	167	...a poder expressar-me i dir la meva opinió
	253	i a mostrar la meva opinió.

Dialogar y debatir	226	Diàleg i debat entre nosaltres.
	242	Aprendre a debatre
	213	El debat sempre estava present, cosa que ajudava a esoltar altres punts de vista i maneres de veure una mateixa realitat.
	20	Fer debat, intervencions i preguntes per anar tots plegats més enllà i aprendre
	45	També fèiem debats.
Formar opinió personal 6.1.9. EAF 9.3.1. Discrí 9.3.2. Discrí	245	però amb el que fonamentalment em quedo és amb l'ajuda que m'ha aportat aquesta assignatura per arribar a pensar per mi mateixa, a formar-me una opinió sobre qualsevol tema,
A escuchar	240	A escoltar els punts de vista dels altres
	248	Escoltar les mestres
Organizar información	243	organitzant les informacions que vull fer explícites
	23	La tribada consistia en que els grups de classe exposaven el power point que havien realitzat de forma conjunta durant la setmana.
Formarse su propia opinión	245	Però amb el que fonamentalment em quedo és amb l'ajuda que m'ha aportat aquesta assignatura per arribar a pensar per mi mateixa, a formar-me una opinió sobre qualsevol tema,
<i>Aprendizaje y habilidades Tecnológicas</i>		
Recuperar información	227	Recuperar continguts i lectures que s'han presentat o comentat als fòrums virtuals del campus.
Buscar información 9.4.1 Disbi; 9.4.2 Disbi; 9.4.3	231	Recerca d'informació a la bibliotecai a internet, recopilació

Disbi; 9.4.1 Disbi;	221	de materials i referències.  He buscat informació a Internet sobre cada un dels blocs de l'assignatura. D'aquesta manera he aconseguit aclarir una mica els meus conceptes.
Compartir informació  6.2.1 EACT  6.3.5 EACT  6.2.2 EACT	236	Compartir materials, reflexions, cites bibliogràfiques.
	56	Durant el semestre, s'han obert una sèrie de fòrums al espai moodle, en els quals xxx o bé algun alumne, plantejava un debat.
	61	Compartir diferents opinions amb els meus companys de classe.
	58	Ha possibilitat contrastar els nostres pensaments amb els dels companys.
	72	Els campus virtual ens a facilitat l'assignatura perquè hem pogut compartir materials, cites, reflexió
	91	Amb les cotutories he pogut descobrir la manera de treballar en una altra escola.
	93	Vam compartir la nostra experiència personal a l' escoles.
	100	És a dir, el grup dels dimarts, explicava al altre allò que havia après al seu espai d'aprenentatge i a l'aula. El grup del dijous feia el mateix amb la seva pròpia experiència.
	106	Poder compartir-ho amb el company assignat per tal de contrastar les informacions.
	96	Les cotutories ens servien per comunicar-nos amb una persona de l'altre grup sobre el que s'havia fet a classe el dia que no hi érem nosaltres i per explicar el que fèiem a les

		escoles.
	97	Era un intercanvi de informació i coneixements.
<i>Aprendizajes y habilidades Sociales</i>		
Relacionarse	2	Interactuar amb les mestres i amb els infants.
	292	conèixer-nos
Empatizar	177	Per tant, es procurarà que existeixin i s'estableixin relacions interpersonals entre alumnes y entre alumnes y mestre per tal de promoure la <i>empatia, la sociabilitat</i> .
Compartir	29	i compartir amb les mestres i els infants la nostra formació.
	89	les cotutories han sigut moments per compartir amb la nostra parellas.
Ayudarse	228	Fer equip i ajudar-nos entre nosaltres.
	93	Vam compartir la nostra experiència personal a l' escoles.
	96	Les cotutories ens servien per comunicar-nos amb una persona de l'altre grup sobre el que s'havia fet a classe el dia que no hi érem nosaltres i per explicar el que fèiem a les escoles.
	246	a parlar en públic
	248	a escoltar
	249	i a fer que m'escoltin
	252	i anar perdent poc a poc la por a parlar en públic
	288	I altres valors que hem adquirit mitjançant unes activitats on es fomentava la cohesió del grup, la confiança i la comunicació.
	230	Fer cotutoria continua amb la nostra companya o company fomentant el treball cooperatiu i la interdependència.
		299. Se'ns ha deixat llibertat per a expressar-nos, tant els nostres coneixements, pensaments i sensacions com els nostres dubtes.

Tabla 15. Percepción de aprendizajes discente asociados al Saber

Aprendizaje	Registro enumeración	Testimonio / segmentación
Práctico	193	Es cert que hem après quina és la legislació que regula l'Educació Infantil, algunes metodologies que molt probablement utilitzarem en un futur, i molts més conceptes. Però el que ha estat realment enriquidor d'aquesta signatura no ha estat el simple aprenentatge de conceptes, sino el poder aplicar tot allò que signatu coneixent a la vida real d'un docent, i tot això ha estat signat gràcies a aquesta signatura.
	164	Els conceptes que hem après els hem adquirit a través de la pràctica, experiències viscudes, activitats a sign i fora de sign, Penso que aprendre d'aquesta manera és lo millor que hi ha.
	164.a	A vegades hi han assignatures que tot és signa i ho estudies sense ganes i la majoria de coses a la llarga se t'obliden,
	135	personalment prefereixo la pràctica a la teoria, i si es pot portar a la pràctica el que primerament has vist en teoria, molt millor.
	135.a	Amb això em vull referir a l'experiència que ha suposat l'estada a una escola,
	136	Considero que aquest semestre a les pràctiques he après molt més que a l'anterior, pel fet de que he pogut posar en pràctica, veure i viure en primera persona el que havíem estudiat a classe
Poca Teoría	259	En primer lloc val a dir que, tot i que no han estat signa en les que abundés la signat o el temari, considero que aquestes estaven enriquides amb l'ambient, les converses, les disputes, els debats, els signa, les lectures obligatòries i tota la comunicació que s'establia entre nosaltres durant cada hora i mitja que passàvem juntes i junts. Així doncs,

		crec que ha estat una classe que he aprofitat no tant intel·lectualment com personalment, i estic francament agraïda per aquest fet.
	117	A mesura que han anat passant els dies m'he anat adonant que tot el que fèiem en l'assignatura d'intervenció, encara que no hi fos signa, m'han fet aprendre més del que signat.
	118	Sense aquests encara que sapiguem molta signa no anem enlloc.
	263	A les signa tot i que no hi hagués gaire signa he après molt.
	162	Com he dit anteriorment, no hem après molta signa o conceptes
Relacional	224	Sobre signatur es pot aprendre a tots llocs, al nostre dia a dia estem envoltats de medis i signatu educatius perquè com ja sabem, tot educa. Per aquest motiu, no m'he volgut limitar a explicar els <u>diferents conceptes que s'han treballat a la sign</u> , sino que he intentat relacionar-los amb coses més quotidianes i amb les meves pròpies experiències.
Contextual	15	ja que m'ha fet apropar a la meva futura tasca
	126	i adonar-me del que he triat i signatu-me que és el que vull, entrar en aquest món de l'educació
	132	Gràcies a aquesta signatura estic més convençuda de que vull ser una bona docente
Variedad	183	Tot i que les fonts d'aprenentatge han estat molt diverses,
	184	totes elles han en un context determinat,
	136	Considero que aquest semestre a les pràctiques he après molt més que a l'anterior, pel fet de que he pogut posar en pràctica, veure i viure en primera persona el que havíem estudiat a classe

Reflexivo	126	i adonar-me del que he triat i assegurar-me que és el que vull, entrar en aquest món de l'educació
	132	Gràcies a aquesta assignatura estic més convençuda de que vull ser una bona docente
	159	s' ha basat en la reflexió a partir de tots aquells àmbits dels que ha constatat la assignatura.
	217	Moltes reflexions a classe, moltes reflexions a cas
	3	Plantejar-nos qüestions sobre el què passa i el què no passa a l'aula
Significativo	109	ja que gràcies a aquest fet hem pogut realitzar un aprenentatge significatiu i constructiu de la assignatura
	158	Com a conseqüència del dinamisme a l'aula i de la combinació de diverses fonts que ens han estat útils per a realitzar els aprenentatges corresponents a l'assignatura x podríem dir que he realitzat un aprenentatge molt significatiu
	190	Penso que amb aquesta assignatura hem pogut posar-nos a la pell d'un docent, entrar en una classe de veritat,
	191	ser participants de l'aprenentatge d'uns infants
Constructivo	139	i per a fer-nos veure quin paper adoptarien enfront els nens, és a dir, quin tipus de mestre voldríem ser.
Cooperativo	95	Fer cotutoria continua amb la nostra companya o company fomentant el treball cooperatiu i la interdependència
	118	També, considero que ha estat molt beneficiós el treball cooperatiu que hem fet amb les tutories entre iguals
Vivencial – experiencial	12	He après moltíssim amb el contacte amb els nens, amb les mestres i les seves formes de donar les classes. Cada classe per la que he passat totalment diferents les unes de les altres.
	14	L'experiència de poder assistir als espais d'aprenentatge ha sigut molt gratificant i plena d'aprenentatge ja que em

		pogut estar en contacte directa amb els infants i veure en primera persona aspectes i conceptes que em anat treballant al llarg d'aquest curs
	16	Primerament m'agradaria agrair molt sincerament l'oportunitat que ens heu brindat de poder viure aquesta experiència a les escoles en el primer any de la nostra carrera universitària. Considero que és molt important aquest primer contacte que hem tingut amb una aula, posat que és la veritable manera d'adonar-nos del que significa ser mestra.
	203	Les diferents sortides que em realitzat ens han permès sentir-nos com a veritables professionals i fer-nos una idea de tota la tasca que hi ha darrera de les escoles.
	207	L'oportunitat d'entrar a les classes i estar amb els infants dins del seu entorn educatiu
	136	Considero que aquest semestre a les pràctiques he après molt més que a l'anterior, pel fet de que he pogut posar en pràctica, veure i viure en primera persona el que havíem estudiat a classe.
	137	aquest fet ens ha ajudat a fixar-nos més i fins i tot a entendre d'una altra manera determinades coses
	138	Assignatura ha sigut que ens donessin l'oportunitat poder assistir a classes d'X per poder visualitzar la realitat que, en uns anys passarà a ser el nostre present.
	140	Realment crec que aquesta assignatura ha sigut la ideal per observar si realment volem o no fer aquest grau
	141	ja que si no haguéssim entrat a les aules, potser hi hauria gent que fins al tercer any de carrera estaria dubtant si ha fet una bona elecció o no.
	164	Els conceptes que hem après els hem adquirit a través de la pràctica, experiències viscudes, activitats a classe i fora de classe, Penso que aprendre d'aquesta manera és lo millor

		que hi ha.
--	--	------------

Tabla 16. Percepción de aprendizajes discente asociados al Saber Ser.

Aprendizaje	Registro de enumeración	Testimonio/ segmentación
Valórico		Aquests valors també els portàvem a terme tan en l'aula com en els espais educatius, campus virtual i co-tutories.
	163	Sinó que hem après molts valors fonamentals per a ser mestres d "X".
	265	Amb les classes de X hem après els valors fonamentals que s'han de tenir per a ser mestres.
	280	M'han fet aprendre i modificar valors personals
	266	Uns d'aquests valors que jo he après han estat: <i>Compartir</i> : La Fàtima, una companya de la classe va voler compartir amb nosaltres algunes paraules del seu país. Va ser prou interessant i curiós i vem estar totes molt atentes. Un dia, a la classe X, X va posar sobre la taula un seguit de llibres relacionats amb l'etapa infantil i ens va dir que n'escollísim un per nosaltres.
	29	Compartir amb les mestres i els infants la nostra formació.
	96	Les cotutories han sigut moments per compartir amb la nostra parellas
	267	<i>Valorar</i> : Seguint amb el cas anterior el fet que la mestre ens fes aquest detall ho vem valorar positivament. Ja que era tot ho detall que hagués pensat amb nosaltres per donar-nos aquests llibres. Per a nosaltres la X és un referent, i tot el que ens pugui ensenyar o donar nosaltres ho valorem molt.
	268	<i>Disciplina</i> : Constantment la X ens remarca que és obligatori assistir a tots els actes, activitats i sessions que es facin fora

		de l'hora d'intervenció. Aquest fet fa que vagis agafant obligacions i disciplina. Que et comprometis assistir-hi. Això mica en mica en mica et va fent més disciplinari.
Actitudinal	175	També encara que no ho sembli m'he deixat anar més, a perdut més la vergonya i moltes més coses.
	246	a parlar en públic
	252	perdent poc a poc la por a parlar en públic
	260	Jo sempre he estat una persona introvertida a l'hora d'intervenir o de comunicar-me amb gent nova i expressar la meva opinió, i la veritat és que <i>aquesta assignatura m'ha fet progressar un munt en aquest aspecte i m'ha fet guanyar una confiança en mi mateixa que no tenia</i>
	253	i modificar, en ocasions, la meva opinió.
	249	a fer que m'escoltin
	248	a escoltar
	228	Fer equip i ajudar-nos entre nosaltres.
	229	Preparar conjuntament les sessions amb les mestres.
	236	Compartir materials, reflexions, cites bibliogràfiques
Social	177	Per tant, es procurarà que existeixin i s'estableixin relacions interpersonals entre alumnes y entre alumnes y mestre per tal de promoure la <i>empatia, la sociabilitat, etc</i>
	176	I altres valors que hem adquirit mitjançant unes activitats on es fomentava la <i>cobesió del grup, la confiança i la comunicació</i> . Aquests valors també <i>els portàvem a terme tan en l'aula com en els espais educatius, campus virtual i co-tutories</i> .
	270	<i>Conèixer-nos</i> : Durant el llarg del semestre hem fet varies activitats amb la finalitat de conèixer-nos.

	233	Expressió, creació i actuació a Paula i en les vostres intervencions.
Emocional	299	Se'ns ha deixat llibertat per a expressar-nos, tant els nostres coneixements, pensaments i sensacions com els nostres dubtes
Transformació	170	Finalment, com a persona he notat un gran canvi. He madurat
	235	Increment de la maduresa personal i del criteri didàctic respecte a les actuacions didàctiques a X.
	280	M'han fet aprendre i modificar valors personals

Tabla 17. *Apreciación discente respecto a la asignatura.*

Apreciación	Registro enumeración	Segmentación
<i>Interesante</i>	124	Gràcies per fer aquesta assignatura la més interessant de tot el curs.
	195	L'assignatura x és una de les més interessants que hem tingut durant aquest primer any.
	201	Ha estat una assignatura interessant ja que ens han fet moltes xerrades com la del teatre, la de les caixes plenes d'art, una altra de psicomotricitat.
<i>Novedosa</i>	244	Una manera totalment nova de treballar a l'aula.
	169	La manera d'ensenyar de x i la manera d'organitzar-se.
	168	M'ha agradat molt la metodologia de X,
	219	La manera d'introduir cada classe: Un diàleg, un debat, una lectura.
	154	Dinàmica de classe: Estar en rotllana, comentar i debatre.
	128	Els que més m'ha agradat d'aquesta assignatura és la manera

		de treball, mitjançant els fòrums, els debats, etc.
	237	Ser nosaltres mateixos creadores i autores del campus virtual.
<i>Entretenida</i>	198	Trobava les classes entretingudes per la manera de fer que dúiem.
	301	Va ser súper divertit! Vam demostrar que som capaces de mantenir una classe d' educació infantil amb anglès. I vam deixar fora la vergonya de moltes companyes.
	201	Ha estat d'allò més emocionant i instructiu per a formar-nos com a futures mestres.
	131	Finalment he gaudit fent aquesta assignatura, encara que em sigui impossible transmetre o transcriure tots els bons moments que he passat.
<i>Útil</i>	196	És una de les més útils
	142	L'assignatura també ens ha proporcionat una sèrie de continguts que ens seran totalment útils per a la nostra docència del futur
	148	Tot i que és tant profitós que es fa molt curt.
	165	La veritat és que amb poc temps hem après moltíssim
	206	Ha estat una sort poder gaudir d'una assignatura com aquesta.
	262	Totes les activitats que engloben X (escoles, cotutories, sessions amb mestres, les classes, els fòrums, etc.) han estat de gran profit per a mi i m'emporto una molt bona experiència de totes elles.
	265	Amb les classes de X <b>hem après els valors fonamentals</b> que s'han de tenir per a ser mestres.
<i>Vivencial</i>	164	Els conceptes que hem après els hem adquirit a través de la pràctica, experiències viscudes, activitats a classe i fora de classe, Penso que aprendre d'aquesta manera és lo millor que

		hi ha. A vegades hi han assignatures que tot és teoria i ho estudies sense ganes i la majoria de coses a la llarga se t'obliden, en canvi aquesta estratègia per aprendre és molt més afectiva.
	197	Ja que en elles hem pogut viure experiències educatives <u>reals i de primera mà</u> .
	190	Penso que amb aquesta assignatura hem pogut posar-nos a la pell d'un docent, entrar en una classe de veritat,
	203	Les diferents sortides que em realitzat ens han permès sentir-nos com a veritables professionals i fer-nos una idea de tota la tasca que hi ha darrera de les escoles.
	207	L'oportunitat d'entrar a les classes i estar amb els infants dins del seu entorn educatiu ,
	208	de poder observar les metodologies de treball,
	208.a	el tracte entre nens i adults, i el tracte entre ells
	225	El que realment m'ha ensenyat aquesta assignatura és que estic a la carrera encertada, m'ha ajudat a adornar-me que m'agrada aquesta professió i que és al que em vull dedicar en un futur. Moltes gràcies per fer-ho possible!!
	138	assignatura ha sigut que ens donessin l'oportunitat Poder assistir a classes de X. per poder visualitzar la realitat que, en uns anys passarà a ser el nostre present
<i>Caòtica</i>	129	Encara que el primer dia em va semblar una mica caòtic...el fet de no tenir un temari en sí.
	218	Me ha llamado la atención: No seguir l'ordre exacte dels blocs.
	178	Aquesta distribució per blocs, al dia a dia a l'aula, no l'hem seguit de manera lineal sinó que per mitjà dels aprenentatges realitzats als espais d'aprenentatge, a les cotutories, conferències.
	194	Pot sé cert que en alguns aspectes l'assignatura a estat un pel

		confosa, i en molts casos ens hem posat dels nervis, es cert; però tots aquests nervis han valgut la pena gràcies a que hem pogut viure una experiència que cap de nosaltres oblidarà mai.
	211	La manera de plantejar l'assignatura, sense gaires regles establertes
	216	X ha estat una assignatura complicada potser no és la paraula exacta, diferent?, sí, diferent sí!
<i>Aprendizaje pertinente</i>	156	Ha estat caracteritzada pel seu dinamisme a l'hora de realitzar els aprenentatges pertinents.
<i>Dinàmica</i>	158	Com a conseqüència del dinamisme a l'aula i de la combinació de diverses fonts que ens han estat útils per a realitzar els aprenentatges corresponents a l'assignatura x podríem dir que he realitzar un aprenentatge molt significatiu
	157	Han sigut molt diverses les fonts que hem emprat per a la realització de dits aprenentatge.
	67	Al fet que haguem d'intervenir com en aquest cas al campus virtual, fa que l'assignatura sigui molt més dinàmica.
	213	Les classes eren molt dinàmiques, el debat sempre estava present, cosa que ajudava a esoltar altres punts de vista i maneres de veure una mateixa realitat.
	199	Ens organitzàvem en rotllana per poder mantenir debats i converses d'una manera més fluida.
	264	El fet de combinar les hores .d X amb els espais educatius i les classes fa que l' assignatura sigui molt més dinàmica.
<i>Clima de confiança</i>	149	El bon rotllo que ha creat la professora amb els alumnes.
	200	la relació que totes les alumnes varem establir amb x era molt bona .
	210	l'aula s'ha creat un clima de confiança amb x que ajudava a la

		nostra motivació.
	260	Jo sempre he estat una persona introvertida a l'hora d'intervenir o de comunicar-me amb gent nova i expressar la meua opinió, i la veritat es que aquesta signatura m'ha fet progressar un munt en aquest aspecte i m'ha fet guanyar una confiança en mi mateixa que no tenia
	251	Passar unes molt bones estones amb les meves companyes, companys i X
	261	Per últim tan sols em queda dir que m'he sentit molt agust amb tota la classe (alumnes i X) i que, tot i que m'hagi costat parlar, agraeixo l'ajuda que se m'ha prestat per tal que anés perdent la vergonya poc a poc.
<i>Libertad de expresión</i>	299	Se'ns ha deixat llibertat per a expressar-nos, tant els nostres coneixements, pensaments i sensacions com els nostres dubtes.
	212	i amb més llibertat de decisió i participació dels alumnes.
<i>Reflexión</i>	159	ja que s'ha basat en la reflexió a partir de tots aquells àmbits dels que ha constatat la assignatura.
	217	Moltes reflexions a classe, moltes reflexions a casa
	234	Reflexió pràctica sobre el vostre aprenentatge, sobre la metodologia i els continguts ensenyats i apresos a l'aula.
	256	Un cop feta la classe en anglès, hem estat reflexionant sobre què havíem aconseguit i de què ens havíem adonat realitzant aquesta activitat, i entre totes hem obtingut les següents reflexions: riure molt, perdre la vergonya, participar.
	269	Reflexionar: Hem treballat moltes activitats amb la intenció de que ens servis per reflexionar
	298	En l'assignatura se'ns han presentat diferents temes, idees i lectures per a què les tractéssim i reflexionéssim, donant tots i totes el nostre punt de vista, escoltant el dels altres i arribant tots junts a les conclusions.

<i>Poca teoria</i>	162	Com he dit anteriorment, no hem après molta teoria o conceptes,
	193	Es cert que hem après quina és la legislació que regula l'Educació Infantil, algunes metodologies que molt probablement utilitzarem en un futur, i molts més conceptes. Però el que ha estat realment enriquidor d'aquesta assignatura no ha estat el simple aprenentatge de conceptes, sino el poder aplicar tot allò que hem anat coneixent a la vida real d'un docent, i tot això ha estat possible gràcies a aquesta assignatura.
	259	En primer lloc val a dir que, tot i que no han estat classes en les que abundés la matèria o el temari, considero que aquestes estaven enriquides amb l'ambient, les converses, les disputes, els debats, els fòrums, les lectures obligatòries i tota la comunicació que s'establí entre nosaltres durant cada hora i mitja que passàvem juntes i junts. Així doncs, crec que ha estat una classe que he aprofitat no tant intel·lectualment com personalment, i estic francament agraïda per aquest fet.
	263	A les classes tot i que no hi hagués gaire teoria he après molt.

### CRUCE DE MIRADAS ISÓC/ DISCENTE

Tabla 18. Cruce de miradas Discente / Isòc sobre estrategias de aprendizaje.

FÒRUM.1 EA.F		
Apreciación discente		Declaración de expectativa Isòc.
	Registro Enumeración (discente)	Codificación
Els campus virtual ens a facilitat l'assignatura perquè hem pogut compartir materials, cites, reflexions	72	6.1.1EA.F

Tot i que no A partir d'aquest la mestre penjava e temari i es comunicaven a través del correu del campus de la XX.	79	6.1.1EA.F
Ha significat per a mi...Compartir diferents opinions amb els meus companys de classe	61	6.1.1EA.F
Tot i que no els he comentat tots, els he llegit i reflexionat sobre ells	60	6.1.1EA.F
ha possibilitat contrastar els nostres pensaments amb els dels companys	58	6.1.1EA.F
fora de l'escola tota a classe tenim el nostre facebook i hem creat una pàgina on poder-nos comunicar.	74	6.1.1EA.F
El treball mitjançant el fòrums a sigut magnífic per poder expressar la nostra opinió, sobretot aquella gent que parla menys a classe.	83	6.1.1EA.F
un aprenentatge molt més ric, divers i complet.	59	6.1.6EA.F
Al fet que haguem d'intervenir com en aquest cas al campus virtual, fa que l'assignatura sigui molt més dinàmica	67	6.1.2EA.F
per intervenir en fòrums, en reflexions, per mirar notes	78	6.1.2EA.F
Primer de tot, anomenar els seguiments del fòrum a l'assignatura, on xxx treia algun tema en aquest fòrum amb la finalitat que donéssim les nostres opinions i veiéssim les opinions dels altres companys. Aquesta és una de les maneres amb les que apreníem la finalitat d'aquesta assignatura.	82	6.1.2EA.F
I debate sobre temes que ens interessen	62	6. 1.6.EA.F 6. 1.7EA.F 6.1.8.EA.F
i motiven a tot	63	6. 1.6.EA.F
Durant el semestre, s'han obert una sèrie de fòrums al espai moodle, en els quals xxx o bé algun alumne, plantejava un debat	56	6.1.8.EA.F
i ser nosaltres mateixos creadors i autors del campus	73	No se encuentra declaración de

virtual		expectativa
Un altre apartat del que considero que he après molt ha estat el campus virtual.	65	No se encuentra declaración de expectativa
el fet de poder compartir l'assignatura amb el campus virtual ha promogut que tinguéssim ganes de conèixer el funcionament d'aquesta pàgina	70	No se encuentra declaración de expectativa
El campus de la XX ha fet que ens agaféssim més confiança. El principi pensàvem que ens hauríem de connectar en moments puntuals	75	No se encuentra declaración de expectativa
Avui en dia tothom sap el que és Internet i poques persones podrien dir que no el fan servir.	68	No se encuentra declaración de expectativa
La nostre generació i les del voltant estem tot el dia al Messenger, facebook, correu, ... i sabem com fer servir totes aquestes pàgines.	69	No se encuentra declaración de expectativa

#### COTUTORÍAS 6.2.EA.CT

Les cotutories han sigut moments per compartir amb la nostra parellas	89	6.2.1 EA.CT
els aspectes que havíem après, que ens han sorprés, que han agradat...	90	6.2.12 EA.CT
Vam compartir la nostra experiència personal a l' escoles	93	6.2.1 EA.CT
les cotutories ens servien per comunicar-nos amb una persona de l'altre grup sobre el que s'havia fet a classe el dia que no hi érem nosaltres i per explicar el que fèiem a les escoles	96	6.2.1 EA.CT
Les cotutories eren reunions en que els dos grups de l'assignatura posaven en comú allò que havien prés	99	6.2.1 EA.CT

Han significat per a mi tenir un breu període de temps per a posar en comú tot el que hem anat fent a classe i a les escoles	105	6.2.12 EA.CT
així poder compartir-ho amb el company assignat per tal de contrastar les informacions.	106	6.2.1 EA.CT
Era un intercanvi de informació i coneixements.	97	6.2.1 EA.CT
Tot i així, està bé tenir un referent a l'altra meitat de grup per no perdre't cap tipus d'informació	98	No se encuentra declaración de expectativa
És a dir, el grup dels dimarts, explicava al altre allò que havia après al seu espai d'aprenentatge i a l'aula. El grup del dijous feia el mateix amb la seva pròpia experiència	100	6.2.1 EA.CT
parlar amb la teva parella corresponent per traspasar la informació de tot el que s'ha anat fent. Per això, X ens va recomanar que féssim un llistat de les coses que es volen comentar, per agilitzar la feina.	107	6.2.2 EA.CT
La X m'ha contagiats la seva estança tan agradable en l'escola que ara tinc ganes d'anar a la seva escola, l'escola "X"	92	motivar
Fer cotutoria continua amb la nostra companya o company fomentant el treball cooperatiu i la interdependència	95	No se encuentra declaración de expectativa
També, considero que ha estat molt beneficiós el treball cooperatiu que hem fet amb les tutories entre iguals	108	No se encuentra declaración de expectativa
ja que gràcies a aquest fet hem pogut realitzar un aprenentatge significatiu i constructiu de la assignatura	109	No se encuentra declaración de expectativa
ja que ens permetia comparar el nostre aprenentatge amb el dels companys i a l'hora complementar-lo.	102	No se encuentra declaración de expectativa
Les cotutories es complementaven amb les sessions amb els	103	No se encuentra declaración de

mestres,		expectativa
Les cootories m'han ajudat a comprendre millor el que és una classe de parvulari	120	6.2.1 EA.CT
Del tema que més parlàvem i debatíem amb la meua companya era les diferents maneres d'ensenyar als alumnes, les diferents normes que apliquen les escoles, la diferència de les escoles segons la zona, les dos comparàvem molt l'escola on jo anava i l'escola que ella anava	119	diferencias entre escuelas y maneras de trabajar
Amb les cotories he pogut descobrir la manera de treballar en una altra escola	91	6.2.1 EA.CT
<b>ESPACIO DE APRENDIZAJE 6. 3.EA.Ea</b>		
Plantejar-nos qüestions sobre el què passa i el què no passa a l'aula.	3	6. 3.1.EA.Ea
i també et genera dubtes	11	6. 3.1.EA.Ea
Gràcies a les mestres de l'aula on estava he descobert mil maneres d'ensenyar molt originals	15	6. 3.2.EA.Ea
Considero que és molt important aquest primer contacte que hem tingut amb una aula, posat que és la veritable manera d'adonar-nos del que significa ser mestra. Personalment a mi qualsevol mínim dubte que em pogués sorgir respecte si aquesta era o no la feina a la que em volia dedicar en un futur (tot i que no en tenia gairebé cap), m'ha desaparegut completament després d'aquesta vivència. Ha estat, doncs, una manera de convencem plenament respecte l'elecció dels estudis d "X".	16	6. 3.4.EA.
L'experiència de poder assistir als espais d'aprenentatge ha sigut molt gratificant i plena d'aprenentatge ja que em pogut estar en contacte directa amb els infants i veure en primera persona aspectes i conceptes que em anat treballant al llarg d'aquest curs	14	6. 3.5.EA.Ea
una experiència inoblidable. He après moltíssim amb el contacte amb els nens, amb les mestres i les seves formes de donar les	12	6. 3.5.EA.Ea

classes. Cada classe per la que he passat totalment diferents les unes de les altres		
Al estar només amb les mestres de la nostra escola podíem aprofundir més en allò que havíem vist i allò que ens interessava	13	6. 3.5.EA.Ea
l'aporta molts coneixements enriquidors	10	6. 3.7.EA.Ea
Veure pautes d'actuació didàctica a l'aula.	4	6. 3.8.EA.Ea
<b>SESIÓN CON MAESTRAS 6.4. EA.Sm</b>		
Agrair l'oportunitat que ens donen les escoles d'entrar als seus espais i compartir amb les mestres i els infants la nostra formació.	18	6.4.5. EA.Sm.
els canvis que havíem observat,	37	6.4.1. EA.Sm.
coses que volíem saber, que mantindríem, que caldria canvia i que caldria afegir.	38	6.4.1. EA.Sm.
han estat molt profitoses, doncs ens han servit per posar en comú totes les coses que ens han sorprès de les escoles, les que milloràriem, el que ens ha agradat, els nostres dubtes, etc. De cadascuna d'elles hem realitzat a classe una presentació que ens ha servit de suport a l'hora d'exposar les idees que volíem remarcar a les mestres de les diferents escoles.	55	6.4.1. EA.Sm.
els alumnes posaven preguntes o les seves observacions que havien fet durant la seva estada a les escoles	24	6.4.1. EA.Sm.
ja que ens hem expressat i em resolt dubtes	26	6.4.1. EA.Sm. 6.4.3. EA.Sm.
gràcies a les sessions amb les mestres podíem solucionar totes les nostres preguntes.	33	6.4.3. EA.Sm.
posàvem els dubtes que teníem	34	6.4.1. EA.Sm.
ropostes que els hi fèiem als mestres,	35	6.4.1. EA.Sm.
el que més ens havia sorprès,	36	6.4.1. EA.Sm.

Nosaltres ara mateix estem el primer curs i l'únic que volem fer és aprendre, agafar experiències i poder parlar amb professionals.	40	6.4.5. EA.Sm.
Allà ens resolien tots els dubtes que volíem saber	41	6.4.3. EA.Sm.
i ens explicaven diferents experiències des de diferents punts de vista.	42	6.4.2. EA.Sm.
A part cada escola té unes metodologies diferents	43	6.4.6. EA.Sm.
També fèiem debats	45	6.4.1. EA.Sm.
Escoltar les mestres.	19	6.4.2. EA.Sm. 6.4.3. EA.Sm.
Aquestes trobades han sigut positives per a nosaltres ja que ens hem expressat i em resolts dubtes i per als mestres de les escoles que han pogut escoltar les nostres sensacions i perspectives i també conèixer-se unes escoles amb altres.	54	6.4.1. EA.Sm. 6.4.2. EA.Sm. 6.4.3. EA.Sm. 6.4.8. EA.Sm.
de les seves explicacions hem après molt.	49	6.4.2. EA.Sm.
de manera que el nostre aprenentatge anava millorant	51	6.4.1. EA.Sm. 6.4.2. EA.Sm. 6.4.3. EA.Sm. 6.4.4. EA.Sm.
Els mestres ens resolien tots els dubtes que els presentàvem	50	6.4.3. EA.Sm.
han sigut molt positives perquè era quan podíem preguntar obertament qualsevol dubte	21	6.4.1. EA.Sm.
els diferents professors que hi assistien anaven contestant per tal d'aclarir-les	22	6.4.2. EA.Sm. 6.4.3. EA.Sm.

Cada professional de cada escola ens explicava la manera d'ensenyar de cada una i els aspectes més rellevants de la seva escola.	44	6.4.6. EA.Sm.  6.4.8. EA.Sm.
--	----	------------------------------------

En esta tabla se puede apreciar que las expectativas de aprendizaje declaradas por Isòc son satisfechas y lo interesante, es que son superadas, en tanto, el discente manifiesta una mayor variedad de aprendizajes adquiridos que los declarados por Isòc. Esto es importante, en tanto, significa que el discente a comprendido el valor de la función de ellas en su proceso formativo, se ha beneficiado efectivamente y ha tomado conciencia de los aprendizajes que de ellas se han derivado.

Tabla 19. Isòc /Discente sobre aprendizajes asociados al Saber Hacer

<i>Habilidades y aprendizajes comunicativos de carácter oral y escrito</i>		
Expectativa declarada de Isòc	Registro	Testimonio/ segmentación
Saber expresarse	130	Dins de l'aula he après: a saber expressar, donar la meva opinió de manera crítica, a intervenir diríem.
	6	Fer aportacions positives a les mestres: idees i materials nous, pautes d'avaluació, propostes que els ajudin a millorar i gaudir amb vosaltres i de vosaltres.
	17	Presentar les nostres visions, dubtes, sorpreses.
	299	Se'ns ha deixat llibertat per a expressar-nos, tant els nostres coneixements, pensaments i sensacions com els nostres dubtes.
	52	... els alumnes, donàvem també propostes sobre la nostre funció als espais d'aprenentatge
	83	El treball mitjançant el fòrums a sigut magnífic per poder expressar la nostra opinió....
Saber intervenir	167	He après a intervindre,
	130	Dins de l'aula he après: a saber expressar, donar la meva opinió de manera crítica, a intervenir diríem.
	46	E intervencions per anar més enllà i aprendre.

Aprender a opinar	130	... donar la meva opinió de manera crítica
	167	...a poder expressar-me i dir la meva opinió
	253	I a mostrar la meva opinió.
Dialogar y debatir	226	Diàleg i debat entre nosaltres.
	242	Aprendre a debatre
	213	El debat sempre estava present, cosa que ajudava a esoltar altres punts de vista i maneres de veure una mateixa realitat.
	20	Fer debat, intervencions i preguntes per anar tots plegats més enllà i aprendre
	45	També fèiem debats.
Formar opinió personal	245	però amb el que fonamentalment em quedo és amb l'ajuda que m'ha aportat aquesta assignatura per arribar a pensar per mi mateixa, a formar-me una opinió sobre qualsevol tema,
A escuchar	240	A escoltar els punts de vista dels altres
	248	Escoltar les mestres
Organizar información	243	organitzant les informacions que vull fer explícites
	23	La tribada consistia en que els grups de classe exposaven el power point que havien realitzat de forma conjunta durant la setmana.
<i>Aprendizaje y habilidades Tecnológicas</i>		
Recuperar información	227	Recuperar continguts i lectures que s'han presentat o comentat als fòrums virtuals del campus.
Buscar información	231	Recerca d'informació a la biblioteca i a internet, recopilació de materials i referències.
	221	He buscat informació a Internet sobre cada un dels blocs de l'assignatura. D'aquesta manera he aconseguit aclarir

		una mica els meus conceptes.
Compartir informació 6.4.5 EA.Sm	236	Compartir materials, reflexions, cites bibliogràfiques.
	56	Durant el semestre, s'han obert una sèrie de fòrums al espai moodle, en els quals xxx o bé algun alumne, plantejava un debat.
	61	Compartir diferents opinions amb els meus companys de classe.
	58	ha possibilitat contrastar els nostres pensaments amb els dels companys.
	72	Els campus virtual ens a facilitat l'assignatura perquè hem pogut compartir materials, cites, reflexió
	91	Amb les coturies he pogut descobrir la manera de treballar en una altra escola.
	93	Vam compartir la nostra experiència personal a l'escoles.
	100	És a dir, el grup dels dimarts, explicava al altre allò que havia après al seu espai d'aprenentatge i a l'aula. El grup del dijous feia el mateix amb la seva pròpia experiència.
	106	Poder compartir-ho amb el company assignat per tal de contrastar les informacions.
	96	Les coturies ens servien per comunicar-nos amb una persona de l'altre grup sobre el que s'havia fet a classe el dia que no hi érem nosaltres i per explicar el que fèiem a les escoles.
	97	Era un intercanvi de informació i coneixements.
<i>Aprendizajes y habilidades Sociales</i>		
Relacionarse	2	Interactuar amb les mestres i amb els infants.
	292	conèixer-nos
Empatizar	177	Per tant, es procurarà que existeixin i s'estableixin relacions interpersonals entre alumnes y entre alumnes y mestre per tal de promoure la <i>empatia</i> , la

		<i>sociabilitat.</i>
Compartir 6.2.1 EA.CT	29	i compartir amb les mestres i els infants la nostra formació.
	89	les cotutories han sigut moments per compartir amb la nostra parella.
Ayudarse	228	Fer equip i ajudar-nos entre nosaltres.
	93	Vam compartir la nostra experiència personal a l'escola.
	96	les cotutories ens servien per comunicar-nos amb una persona de l'altre grup sobre el que s'havia fet a classe el dia que no hi érem nosaltres i per explicar el que fèiem a les escoles.
	246	a parlar en públic
	248	a escoltar
	249	i a fer que m'escoltin
	252	i anar perdent poc a poc la por a parlar en públic
	288	I altres valors que hem adquirit mitjançant unes activitats on es fomentava la cohesió del grup, la confiança i la comunicació.
	230	Fer cotutoria contínua amb la nostra companya o company fomentant el treball cooperatiu i la interdependència.
		299. Se'ns ha deixat llibertat per a expressar-nos, tant els nostres coneixements, pensaments i sensacions com els nostres dubtes.

Tabla 20. Isóc /Discente/sobre aprendizajes asociados al Saber.

<i>Habilidades y aprendizajes comunicativos de carácter oral y escrito</i>		
Expectativa declarada de Isóc	Registro	Testimonio/ segmentación

Saber expresarse	130	Dins de l'aula he après: a saber expressar, donar la meua opinió de manera crítica, a intervenir diríem.
	6	Fer aportacions positives a les mestres: idees i materials nous, pautes d'avaluació, propostes que els ajudin a millorar i gaudir amb vosaltres i de vosaltres.
	17	Presentar les nostres visions, dubtes, sorpreses.
	299	Se'ns ha deixat llibertat per a expressar-nos, tant els nostres coneixements, pensaments i sensacions com els nostres dubtes.
	52	... els alumnes, donàvem també propostes sobre la nostre funció als espais d'aprenentatge
	83	El treball mitjançant el fòrums a sigut magnífic per poder expressar la nostra opinió....
Saber intervenir	167	He après a intervindrè,
	130	Dins de l'aula he après: a saber expressar, donar la meua opinió de manera crítica, a intervenir diríem.
	46	e intervencions per anar més enllà i aprendre.
Aprender a opinar	130	... donar la meua opinió de manera crítica
	167	...a poder expressar-me i dir la meua opinió
	253	i a mostrar la meua opinió.
Dialogar y debatir	226	Diàleg i debat entre nosaltres.
	242	Aprender a debatir
	213	el debat sempre estava present, cosa que ajudava a esoltar altres punts de vista i maneres de veure una mateixa realitat.
	20	Fer debat, intervencions i preguntes per anar tots plegats més enllà i aprendre
	45	També fèiem debats.
Formar opinió personal	245	però amb el que fonamentalment em quedo és amb l'ajuda que m'ha aportat aquesta assignatura per arribar a pensar per mi mateixa, a

		formar-me una opinió sobre qualsevol tema,
A escuchar	240	A escoltar els punts de vista dels altres
	248	Escoltar les mestres
Organizar información	243	organitzant les informacions que vull fer explícites
	23	La tribada consistia en que els grups de classe exposaven el power point que havien realitzat de forma conjunta durant la setmana.
Formarse su propia opinión	245	Però amb el que fonamentalment em quedo és amb l'ajuda que m'ha aportat aquesta assignatura per arribar a pensar per mi mateixa, a formar-me una opinió sobre qualsevol tema,
<i>Aprendizaje y habilidades Tecnológicos</i>		
Recuperar información	227	Recuperar continguts i lectures que s'han presentat o comentat als fòrums virtuals del campus.
Buscar información	231	Recerca d'informació a la bibliotecai a internet, recopilació de materials i referències.
	221	He buscat informació a Internet sobre cada un dels blocs de l'assignatura. D'aquesta manera he aconseguit aclarir una mica els meus conceptes.
Compartir información	236	Compartir materials, reflexions, cites bibliogràfiques.
	56	Durant el semestre, s'han obert una sèrie de fòrums al espai moodle, en els quals xxx o bé algun alumne, plantejava un debat.
	61	Compartir diferents opinions amb els meus companys de classe.
	58	ha possibilitat contrastar els nostres pensaments amb els dels companys.
	72	Els campus virtual ens a facilitat l'assignatura perquè hem pogut compartir materials, cites, reflexión
	91	Amb les cotories he pogut descobrir la manera de treballar en una

		altra escola.
	93	Vam compartir la nostra experiència personal a l' escoles.
	100	És a dir, el grup dels dimarts, explicava al altre allò que havia après al seu espai d'aprenentatge i a l'aula. El grup del dijous feia el mateix amb la seva pròpia experiència.
	106	Poder compartir-ho amb el company assignat per tal de contrastar les informacions.
	96	Les cotutories ens servien per comunicar-nos amb una persona de l'altre grup sobre el que s'havia fet a classe el dia que no hi érem nosaltres i per explicar el que fèiem a les escoles.
	97	Era un intercanvi de informació i coneixements.
<i>Aprendizajes y habilidades Sociales</i>		
Relacionarse	2	Interactuar amb les mestres i amb els infants.
	292	conèixer-nos
Empatizar	177	Per tant, es procurarà que existeixin i s'estableixin relacions interpersonals entre alumnes y entre alumnes y mestre per tal de promoure la <i>empatia, la sociabilitat</i> .
Compartir	29	i compartir amb les maestres i els infants la nostra formació.
	89	les cotutories han sigut moments per compartir amb la nostra parellas.
Ayudarse	228	Fer equip i ajudar-nos entre nosaltres.
	93	Vam compartir la nostra experiència personal a l' escoles.
	96	Les cotutories ens servien per comunicar-nos amb una persona de l'altre grup sobre el que s'havia fet a classe el dia que no hi érem nosaltres i per explicar el que fèiem a les escoles.
	246	a parlar en públic
	248	a escoltar
	249	i a fer que m'escoltin

	252	i anar perdent poc a poc la por a parlar en públic
	288	I altres valors que hem adquirit mitjançant unes activitats on es fomentava la cohesió del grup, la confiança i la comunicació.
	230	Fer cotutoria continua amb la nostra companya o company fomentant el treball cooperatiu i la interdependència.
		299. Se'ns ha deixat llibertat per a expressar-nos, tant els nostres coneixements, pensaments i sensacions com els nostres dubtes.

Tabla 21. Isòc /Discente/aprendizajes asociados al saber *Ser*.

Aprendizaje	Característica declarada por Isòc	Registro de enumeración	Testimonio/ segmentación
Valórico	Transformación	163	Sinó que hem après molts valors fonamentals per a ser mestres d "X".
		265	Amb les classes de X hem après els valors fonamentals que s'han de tenir per a ser mestres.
		170	Finalment, com a persona he notat un gran canvi. He madurat,
		235	Increment de la maduresa personal i del criteri didàctic respecte a les actuacions didàctiques a X.
		280	M'han fet aprendre i modificar valors personals
	Compartir	266	Uns d'aquests valors que jo he après han estat: <i>Compartir</i> : La Fàtima, una companya de la classe va voler compartir amb nosaltres algunes paraules del seu país. Va ser prou interessant i curiós i vem estar totes molt atentes. Un dia, a la classe X; X va posar sobre la taula un seguit de

			llibres relacionats amb l'etapa infantil i ens va dir que n'escollísim un per nosaltres.
		29	Compartir amb les mestres i els infants la nostra formació.
		96	Les cotutories han sigut moments per compartir amb la nostra parellas
	Apreciar	267	<i>Valorar:</i> Seguint amb el cas anterior el fet que la mestre ens fes aquest detall ho vem valorar positivament. Ja que era tot ho detall que hagués pensat amb nosaltres per donar-nos aquests llibres. Per a nosaltres la X és un referent, i tot el que ens pugui ensenyar o donar nosaltres ho valorem molt.
	Disciplina	268	<i>Disciplina:</i> Constantment la X ens remarca que és obligatori assistir a tots els actes, activitats i sessions que es facin fora de l'hora d'intervenció. Aquest fet fa que vagis agafant obligacions i disciplina. Que et comprometis a assistir-hi. Això mica en mica en mica et va fent més disciplinari.
Actitudinal	Confianza- Seguridad	175	També encara que no ho sembli m'he deixat anar més, a perdut més la vergonya i moltes més coses.
		246	a parlar en públic
		252	perdent poc a poc la por a parlar en públic
		260	Jo sempre he estat una persona introvertida a l'hora d'intervenir o de comunicar-me amb gent nova i expressar la meua opinió, i la veritat és que aquesta assignatura m'ha fet progressar un munt en aquest aspecte i m'ha fet guanyar una confiança en mi mateixa que no tenia
	Tolerancia	253	i modificar, en ocasions, la meua opinió.
	Respeto	249	a fer que m'escoltin

		248	a escoltar
	Colaboración	228	Fer equip i ajudar-nos entre nosaltres.
		229	Preparar conjuntament les sessions amb les mestres.
	Compartir	236	Compartir materials, reflexions, cites bibliogràfiques
Social	Empatía	177	Per tant, es procurarà que existeixin i s'estableixin relacions interpersonals entre alumnes y entre alumnes y mestre per tal de promoure la empatia, la sociabilitat, etc
	Cohesión del grupo	176	I altres valors que hem adquirit mitjançant unes activitats on es fomentava la cohesió del grup, la confiança i la comunicació. Aquests valors també els portàvem a terme tan en l'aula com en els espais educatius, campus virtual i co-tutories.
		270	Conèixer-nos: Durant el llarg del semestre hem fet varies activitats amb la finalitat de conèixer-nos.
	Implicación	237	ser nosaltres mateixos creadores i autores del campus virtual.
		233	Expressió, creació i actuació a l'aula i en les vostres intervencions.
Emocional		299	Se'ns ha deixat llibertat per a expressar-nos, tant els nostres coneixements, pensaments i sensacions com els nostres dubtes

Tabla 22. Isóc /Discente/ percepción sobre su aprendizaje.

Aprendizaje	Registro	Testimonio
Contextual y pertinente	135.a	Amb això em vull referir a l'experiència que ha suposat

		P'estada a una escola,
	136	Considero que aquest semestre a les pràctiques he après molt més que a l'anterior, pel fet de que he pogut posar en pràctica, veure i viure en primera persona el que havíem estudiat Fa classe
Significativo	109	ja que gràcies a aquest fet hem pogut realitzar un aprenentatge significatiu i constructiu de la assignatura
	158	Com a conseqüència del dinamisme a l'aula i de la combinació de diverses fonts que ens han estat útils per a realitzar els aprenentatges corresponents a l'assignatura x podríem dir que he realitzar un aprenentatge molt significatiu
	190	Penso que amb aquesta assignatura hem pogut posar-nos a la pell d'un docent, entrar en una classe de veritat,
	191	ser participants de l'aprenentatge d'uns infants
Constructivo	139	i per a fer-nos veure quin paper adoptarien enfront els nens, és a dir, quin tipus de mestre voldríem ser.
Cooperativo	95	Fer cotutoria continua amb la nostra companya o company fomentant el treball cooperatiu i la interdependència
	118	També, considero que ha estat molt beneficiós el treball cooperatiu que hem fet amb les tutories entre iguals
Vivencial –experiencial	12	He après moltíssim amb el contacte amb els nens, amb les mestres i les seves formes de donar les classes. Cada classe per la que he passat totalment diferents les unes de les altres.
	14	L'experiència de poder assistir als espais d'aprenentatge ha sigut molt gratificant i plena d'aprenentatge ja que em pogut estar en contacte directa amb els infants i veure en primera persona aspectes i conceptes que em anat treballant al llarg d'aquest curs
	16	Primerament m'agradaria agrair molt sincerament l'oportunitat que ens heu brindat de poder viure aquesta experiència a les escoles en el primer any de la nostra carrera universitària. Considero que és molt important aquest primer contacte que hem tingut amb una aula, posat que és la veritable manera d'adonar-nos del que significa ser mestra.
	203	Les diferents sortides que em realitzat ens han permès sentir-nos com a veritables professionalsi fer-nos una idea de tota la tasca que hi ha darrera de les escoles.

	207	l'oportunitat d'entrar a les classes i estar amb els infants dins del seu entorn educatiu
	136	Considero que aquest semestre a les pràctiques he après molt més que a l'anterior, pel fet de que he pogut posar en pràctica, veure i viure en primera persona el que havíem estudiat a classe.
	137	aquest fet ens ha ajudat a fixar-nos més i fins i tot a entendre d'una altra manera determinades coses
	138	assignatura ha sigut que ens donessin l'oportunitat Poder assistir a classes d X per poder visualitzar la realitat que, en uns anys passarà a ser el nostre present.
	140	Realment crec que aquesta assignatura ha sigut la ideal per observar si realment volem o no fer aquest grau
	141	ja que si no haguéssim entrat a les aules, potser hi hauria gent que fins al tercer any de carrera estaria dubtant si ha fet una bona elecció o no.
	164	Els conceptes que hem après els hem adquirit a través de la pràctica, experiències viscudes, activitats a classe i fora de classe, Penso que aprendre d'aquesta manera és lo millor que hi ha.



---

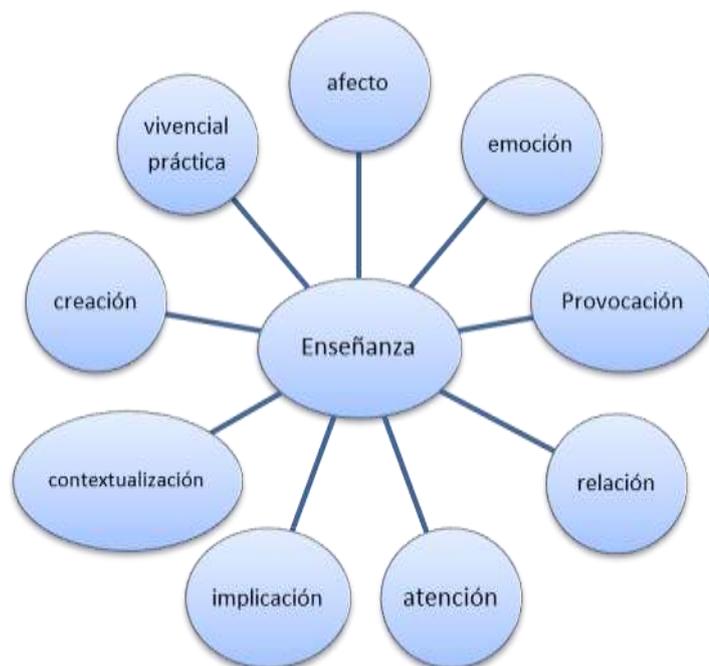
## 10. RESULTADOS

---

Los resultados se ofrecen al lector, a través, de diagramas visuales que van conectando la información resultante entre los aspectos estudiados y contenidos en la dimensión docente del modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas.

Características que animan la acción formativa de Isòc.

Diagrama 4. Características asociadas a su enseñanza.



Isòc, rescata el mundo de la emoción y de los afectos, otorgándole un papel protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues reconoce que lo que mueve al mundo, a la sociedad, a los grupos, son las emociones, los sentimientos, más que los pensamientos.

Desde la conexión emocional busca implicar y motivar significativamente al discente hacia sus aprendizajes. En ese sentido, la enseñanza debe ser **afectiva y relacional**, en tanto, permite conectar con la vertiente emocional del ser humano desde la

relación educativa que establece con el discente y, éste con los otros en la convivencia.

Las características asociadas a la enseñanza, tienden hacia la dimensión afectiva: afecto, relación, emoción, atención, que configuran la ***relación de cuidado amoroso en acompañamiento responsable al discente***. La afectividad no la teoriza, la vive y se refleja en su *forma de ser y en su forma de hacer* con el discente, que promueven un comportamiento humano relacional amoroso: *proximidad, cercanía, cuidado, atención*, características que se manifiestan en un estar siempre presente, y que el docente percibe como tal. Maturana (2008: 83) ya lo señala: “la naturaleza íntima del fenómeno social humano está en el centro del amor como fundamento biológico de lo social”.

La relación de cuidado en acompañamiento responsable, exige seguimiento y observación permanente del proceso de aprendizaje que desarrolla el discente; en ese sentido, la atención del alumnado, tutorías individuales y grupales, son fundamentales, ya que permiten intervenir y realizar devoluciones orientativas oportunas, estimuladoras y constructivas.

Vygotsky (1979, citado en Zabala 1999: 41) señala que “la intervención pedagógica es concebida como una ayuda ajustada al proceso de construcción del alumno; una construcción que va creando Zonas de Desarrollo Próximo y ayuda a los alumnos a recorrerlas, que faciliten la elaboración constructivista de los aprendizajes”.

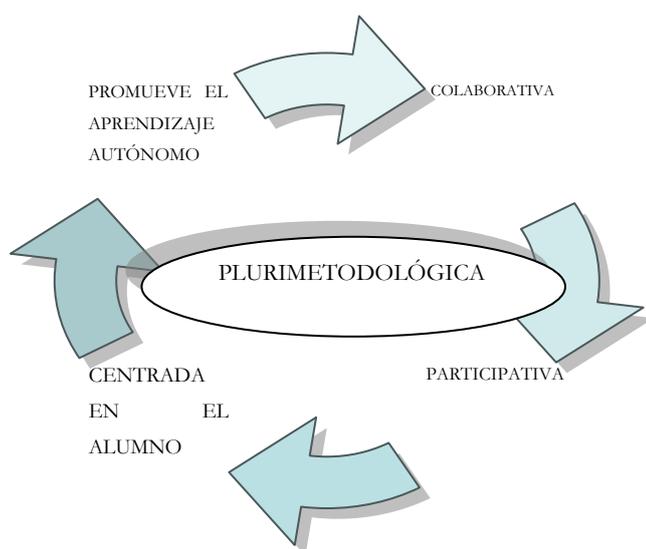
La relación de cuidado, de implicación afectiva, exige creatividad, iniciativa y voluntad. Pérez, Carretero y Juandó (2001: 123) respaldan esta idea cuando señalan que “esta inversión de creatividad y energía sólo es posible si los docentes han podido desarrollar una identidad profesional amplia y si se sienten vinculados emocionalmente con sus alumnos y su trabajo”.

Isòc crea y facilita de manera cuidadosa variedad de recursos, estrategias, metodologías, que posibilitan el aprendizaje experiencial y contextualizado, asociado éstos a diferentes aspectos de la vida profesional y laboral futura del discente. Permite, que el discente pueda vivir el sentir de esas diferentes realidades, a partir, de los diferentes roles que le corresponde al discente asumir en cada uno de ellas.

Su enseñanza viva, se vuelve significativa y es percibida como útil y provechosa por el discente. Para Weistein y Fantini (1973: 44) “la significación se logra, por consiguiente, vinculando funcionalmente el programa de estudios extrínsecos con los sentimientos e inquietudes básicos intrínsecos”.

Isòc: “Los alumnos están, tan, tan metidos en la clase y en el examen y en la disciplina que no se dan cuenta que estamos trabajando para el mundo real, entonces metamos un poco de mundo real, de cosas que pasan, en las clases;... o que pasan en las noticias.... o cosas de actualidad... me refiero a que deberíamos ir un poquito más allá de lo de cada día...Si no, porque parece como muy aburrido”.

Diagrama 5. Características asociadas a la metodología.



La concepción de enseñanza y aprendizaje afectivo e implicativo, se concreta a nivel activo, desde metodologías *variadas del tipo activo – participativas* centradas en el discente como protagonista principal de su aprendizaje integrado e integral, que confieren espacio amplio al ámbito del desarrollo de habilidades comunicativas y de las relaciones interpersonales. Este aspecto es importante y tiene sentido, si consideramos que es la interacción con los otros en la convivencia donde se produce fundamentalmente el proceso de transformación y cambio de actitudes a nivel interno con proyección comportamental hacia lo externo (sociedad).

Estas metodologías promueven habilidades comunicativas, comportamientos y habilidades sociales sostenibles: saber escuchar y ser escuchado, cooperación, participación, empatía, compromiso responsable, respeto y tolerancia a la subjetividad del otro en sus diferencias de opinión. En ese sentido, son metodologías con valor humano y social que brindan al discente la oportunidad de ser mejores personas en la convivencia con los otros compañeros. Así, Maturana (2008: 69) señala que “la conducta social está fundada en la cooperación, no en la competencia. La competencia es constitutivamente antisocial, porque como fenómeno consiste en la negación del otro. No existe la sana competencia, porque la negación del otro implica la negación de sí mismo al pretender que se valida lo que se niega. La competencia es contraria a la seriedad en la acción, pues el que compite no vive en lo que hace, se enajena en la negación del otro”.

La variedad y diversidad de las metodologías facilitan también la construcción integrada y pertinente del conocimiento ya que tienden hacia el aprendizaje activo en variedad de espacios y contextos educativos diferentes de carácter eminentemente práctico que conectan, como ya se dijo, con la realidad formativa del discente en lo profesional y laboral.

La variedad y diversidad, es una característica relevante de éstas metodologías que permite acceder a distintos contextos, como también la articulación, codependencia y complementariedad entre ellas, - en función de los fines de la asignatura-, que proveen información y puntos de vista diferentes, pero integrados; generando conocimiento y aprendizaje más complejo, en términos, relacionales y globales, enriqueciendo la trama y textura del mismo. Todo este esfuerzo, está en función de la construcción de su aprendizaje integrado, y que responde de manera coherente y consecuente a la relación de cuidado amoroso y responsable del docente para con el discente. En ese sentido Torre (2005: 20), dice que “el aprendizaje integrado es la expresión más adecuada y coherente del paradigma ecosistémico. Es la salida pedagógica y didáctica acorde con una visión interactiva, social y planetaria del ser humano”

Más adelante el mismo autor agrega que “enseñar no se limita a instruir a través de la cultura; enseñar es ayudar a ser”. (Torre, 2005: 22).

El que la variedad y diversidad de metodologías y espacios permita al discente participar e intervenir en diferentes *contextos educativos reales* promueve en él, el vivir y sentir en su corporeidad diferentes sensaciones, emociones, pensamientos, asociados a ese ser y estar con los demás en espacios relacionales de convivencia. Estas experiencias de vivir y sentir en primera persona facilitan la *implicación*, el interés, la configuración con sentido y significación de su hacer y colabora a su proceso de crecimiento, evolución, madurez y transformación del discente.

Vuelvo a Maturana, quien insiste en el modo de ser humano como causa de las situaciones problemáticas que vive una sociedad, al señalar que los problemas sociales son siempre problemas culturales, porque tienen que ver con los mundos que construimos en la convivencia. En ese sentido las metodologías y estrategias permiten abrir espacios de encuentro para ir y saber estar en el encuentro con el otro (discente)

Diagrama 6. Características asociadas a Estrategias de aprendizaje.



El sentido de las estrategias de aprendizaje se encuentra coherentemente imbricada y en complementación perfecta con las metodologías activo – participativas vistas en el diagrama anterior. La característica principal de estas estrategias de aprendizaje es promover la *construcción conjunta de significados*, en espacios de encuentro altamente interactivo e interpersonal. Su esencia didáctica interactiva transdisciplinar– *forúm, cotutorías, espacios de aprendizaje, sesión con maestras-* promueve, potencia y fortalece no sólo el aprendizaje de contenidos, sino que además son relevantes en el desarrollo de habilidades comunicativas, actitudes y comportamientos sociales sostenibles.

En ese sentido de sostenibilidad Rajadell (2009: 108) nos dice que “aprender a vivir en sociedad y saber vivir en sociedad representas aspectos fundamentales, y todavía más pensando en los escenarios actuales de los últimos tiempos”.

Y es en esa dirección que las estrategias de participación conectiva y relacional promueven el *aprender con el otro*; lo que constituye una acción educativa altamente formadora e integral del ser, en lo cognitivo, moral, emocional, actitudinal, comportamental y conductual. El aprender con el otro, posiciona a ambos discentes en un *estar frente a otro de igual a igual en todos los sentidos*. Este posicionamiento en igualdad conlleva: a la consideración del otro como persona con los mismos derechos y posibilidades; a adoptar una actitud de respeto a los sentimientos y las ideas del otro; fomentar la empatía al colocarse en el lugar del otro, promover espacios de apertura para el acercamiento a las interpretaciones, o sentimientos que el otro asocia a su discurso; negociar, consensuar sus significados particulares; buscar la satisfacción común sobre la individual.

Este aprender con el otro en total posición de igualdad, buscar la satisfacción común, abre otra vía para el autoconocimiento, crecimiento, transformación y evolución del discente como persona.

Para Sánchez y Ortega- Rivera (2004: 65) el “considerar al otro, no es sólo un buen punto de partida para mejorar en desarrollo moral y afectivo, sino que también lo es para el mejor conocimiento y construcción de nuestra identidad personal y social”. Es en este aprender con y a partir del otro que se van configurando *comportamientos sociales cooperativos responsables y autocontrol del propio comportamiento* que benefician la calidad de la relación interpersonal, en un espacio común que construyen en libertad y en el que ambos se sienten legítimamente reconocidos y respetados en sus diferencias.

Coll, (2001, citado en Durán y Vidal, 2004: 15) reconoce los beneficios del aprendizaje entre iguales al señalar que “la interacción entre iguales puede incidir en aspectos tan variados como el proceso de socialización, la adquisición de competencias sociales, el control de los impulsos agresivos, la relativización de los puntos de vista o el incremento de las aspiraciones y del rendimiento académico”.

Diagrama 7. Características asociadas a los Recursos.



En consideración a que Isòc reconoce que la emoción moviliza, y que en ese sentido, es más fácil llevarlos a la participación activa, su utilización de recursos multisensoriales -auditivo, visual, kinestésico, tecnológicos-, como vías o canales de conexión sensorial es *didácticamente intencional y significativa hacia la implicación afectiva del discente con su aprendizaje*. En ese sentido, una película, la cita de un libro, el comentar una noticia de actualidad, sentir las emociones que se derivan de la lectura de un poema o de una melodía, el vivir conscientemente una experiencia, realizar salidas educativas y asistir a conferencias pertinentes y contextualizadas, jugar, son todos recursos que facilitan y hacen de puente conectivo emocional para introducir un tema o un contenido, a veces muy denso, muy abstracto o simplemente aburrido.

De ahí, que Ortega y Marín (2004: 20) digan que “hacer cosas interesantes produce satisfacción, estimula la aparición de nuevos motivos y disminuye el desanimo que produce el fracaso escolar cuando el éxito es sólo un éxito en lo que se llama dimensión académica”. Sus recursos introductorios, relacionales, conectivos e implicativos con la vida cotidiana o con la vida particular del estudiante, con otras situaciones de aprendizaje asociadas, son elementos auxiliares que facilitan el diálogo y la interacción con realidades más sutiles y lúdicas, o lo que es lo mismo, la integración de lógicas complementarias a la lógica solo racional y física que pueda encerrar el contenido académico. Los recursos que utiliza aportan frescura, diversión, emoción, haciendo más agradable y llevadero el aprendizaje. Csikszentmihalyi (1999:

116), las denomina *actividades de flujo* “que tienen como función primaria ofrecer experiencias agradables y experimentar emociones positivas”

“y que cuanto más se parezca el trabajo a un juego- con variedad, desafíos apropiados y flexibilidad, metas claras y retroalimentación inmediata- más agradable será. (Csikszentmihalyi, 1999: 229).

Diagrama 8. Características asociadas a la organización del espacio y del tiempo.



El espacio y el tiempo son determinados por las características y objetivos de las estrategias y metodologías. En ese sentido, se adecúan, siendo su principal característica la *flexibilidad*, en tanto, se acomodan a las necesidades, motivaciones o imprevistos de la situación.

Diagrama 9. Características asociadas al Docente.



Las características que asocia Isòc al docente, son el reflejo y extensión de su propia forma de ser y de hacer, que en su práctica configuran su *estilo de enseñanza no directivo, flexible, con pocas pautas de acción y mucha libertad*. Estas características *predisponen hacia un tipo de relación educativa positiva*. En este tipo de relación, el docente respeta, acoge y acepta al estudiante no sólo como individuo “diferente a él sino, distinto de lo que hubiera deseado que fuera y, además, confía y cree en las posibilidades y en las capacidades del alumno, generando autoconfianza en él”, nos dice Jover (1991: 158).

Esta actitud de cuidado amoroso genera ambiente positivo, en el cual el alumno se siente agradado, seguro y tranquilo. Al respecto Arnaiz (1999: 138) señala que “los grupos con una atmósfera tolerante, democrática...trabajan con más satisfacción. En estos grupos disminuye el malestar, la frustración y la agresividad”, por tanto, son aspectos fundamentales de estar presentes en todo espacio y contexto formativo, facilitando la expresión y fluidez de ideas, de concentración, de creatividad. De acuerdo con Shein (1985, citado por Dabdoub 2003: 33) “el clima debe considerarse como la manifestación de la cultura ya que incluye los patrones de conducta visibles y audibles”.

También, colabora el que Isòc cuida de *nunca juzgar al discente*, porque sabe que la sanción intencional o no, hace sentir incómodo al alumno, se retrae y no se atreve a seguir interviniendo. Como bien señala Jover (1991: 154) al decir que “en este caso la

relación educativa crea un ambiente, que traba la conducta espontánea de los otros, les rechaza el derecho a pensar y actuar por ellos mismos (...) ordena, amenaza, avergüenza, ridiculiza, ataca la posición personal de un individuo, violencia psicológica sutil. Ignora que existen diferencias entre los individuos y pretende lograr que los otros se conduzcan a su imagen y según sus propias intenciones”.

Por el contrario, *su estilo es respetuoso, abierto y próximo al discente*; una proximidad que se manifiesta en su interés evidente de conocer a cada uno de los discentes por su nombre, propiciar situaciones de encuentro y de conocimiento entre ellos, conocer un poco de la historia de vida de cada uno. Esta búsqueda de proximidad, se convierte en una forma de reconocimiento y respeto hacia ellos como persona, y hacia su aprendizaje. Todas acciones y comportamientos que facilitan conectar emocionalmente con ellos. Esta conexión es recurso y fuente de enriquecimiento, en tanto, puede aprovechar las cualidades y las historias de los propios alumnos para implicar e interesar.

Por otro lado, su rol funcional más relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje es el de facilitador en acompañamiento e intervención responsable con respecto al proceso que desarrolla el discente. Mallart (2009: 49) desde la teoría humanista señala que “el educador debe convertirse en facilitador y acompañar en el proceso de aprendizaje vivencial o significativo, creando el clima adecuado”.

Estar atento, realizar devoluciones constructivas, orientadoras; facilitarle los espacios y situaciones de aprendizaje que demanden para su formación; son acciones, que también, liberan al discente de la sensación de abandono con respecto a la responsabilidad hacerse cargo de la gestión de su aprendizaje. Blumenfeld (1998, citado por Marcelo 2001: 18) confirma de alguna manera que Isóc se encuentra en el camino adecuado cuando plantea que “el papel del profesor debería cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos. El docente debe implicar a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que los alumnos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, y debe trabajar con los alumnos como compañeros en el proceso de aprendizaje”.

Diagrama 10. Características asociadas al Ser de Isòc.

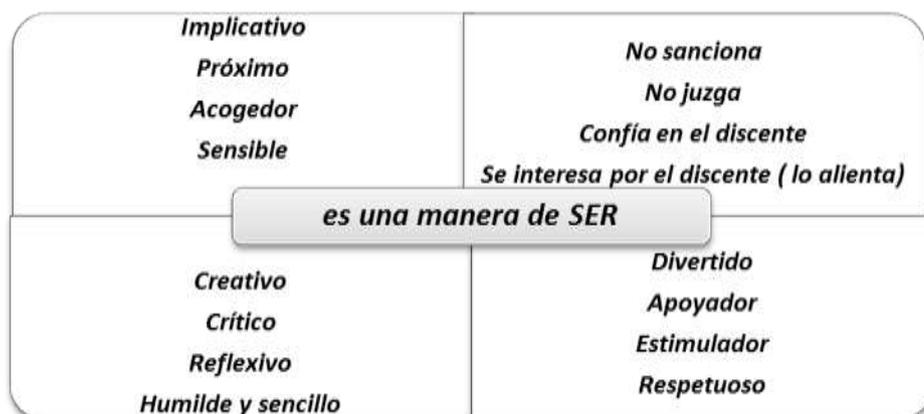
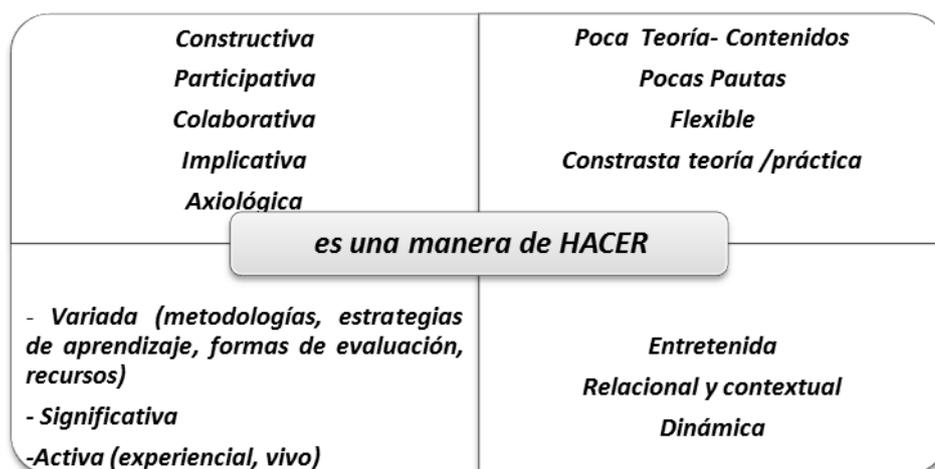


Diagrama 11. Características asociadas a la manera de hacer de Isòc.



El *ser de Isòc* como flujo energético se encuentra en armonía con su *hacer didáctico*. Esta situación de armonía favorece la coherencia y la consecuencia en el espacio formativo de los diferentes niveles de realidad que componen el acto didáctico. Así, las características asociadas a *su manera de ser* son el reflejo holográfico de su *hacer* y viceversa. Esta integración de dependencia relacional armónica entre las realidades del ser y del hacer del docente, constituyen parte importante de la imagen de profesionalidad que proyecta ante el discente.

También, las características de su ser, como el *respeto, no juzgar, no sancionar, ser humilde y sencillo* se refleja en un grupo-clase, que se siente a gusto, confiado y seguro; situación que deriva en un hacer didáctico, participativo e implicativo. También, la *creatividad, flexibilidad y pocas pautas* se refleja en la variedad de recursos, metodologías y estrategias de aprendizaje, que facilitan el aprendizaje activo, creativo, constructivo y significativo.

Diagrama 12. Características asociadas al Discente.



Si la enseñanza es un acto implicativo y afectivo, el aprendizaje del discente también lo es. El estilo docente de Isòc, no directivo, flexible, con pocas pautas de acción y mucha libertad, permite al discente *aprender a aprender* como protagonista principal de *ese aprender a hacerse cargo de sí mismo y de su proceso de aprendizaje de manera responsable*. Permite descubrir en la libertad que les confía Isòc, sus propias libertades, en el marco de control de su propio comportamiento, en los espacios y contextos de expresión, participación, intervención y creación que se le facilitan. En este *aprender a aprender en libertad*, se promueve en el ejercicio de la autonomía, la iniciativa, creatividad, responsabilidad, la autoestima positiva, la toma de decisiones y comportamientos responsables que le permitan avanzar de manera satisfactoria y coherente en su proceso de formación.

Isòc: “Cuando alguien da muchas pautas, el aprendizaje está tan pautado, tan pautado que no es realmente aprendizaje. Si yo no dejo a los alumnos que se planteen la pregunta, la pregunta la digo yo y, yo pauto como deben de responderme, entonces son clases muy aburridas”.

Pujol (2009: 191) en este sentido del aprender en libertad, “potencia su pensamiento autónomo y más creativo que les servirá para adquirir un modo de actuar más independiente, reflexivo y emancipado”.

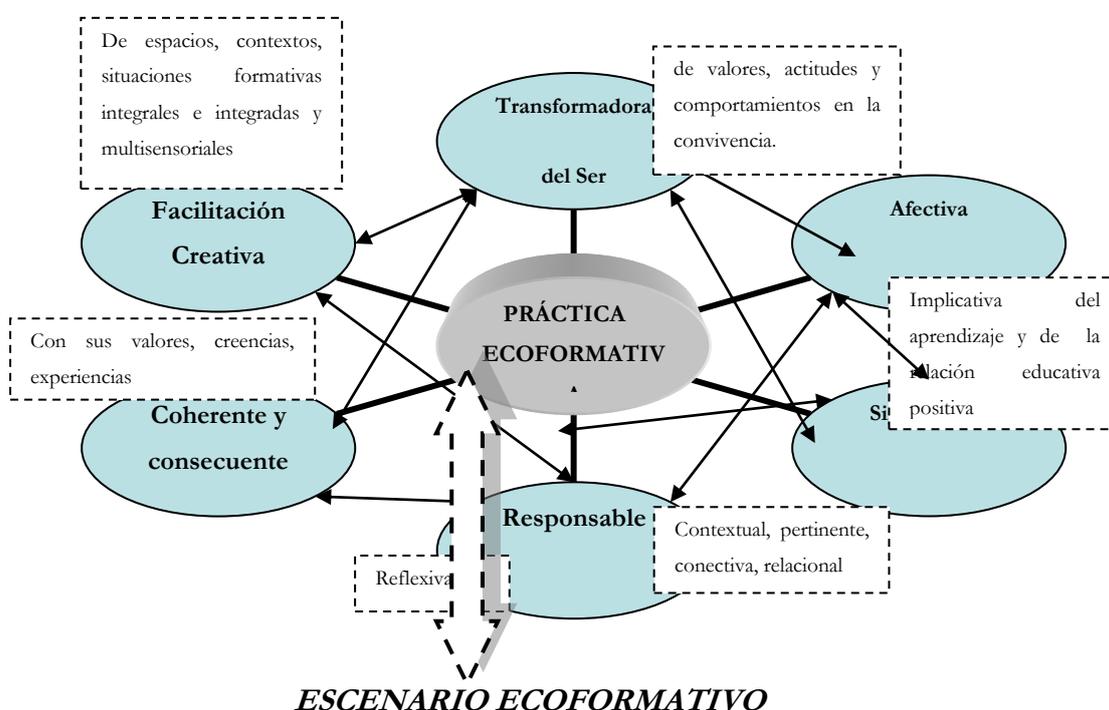
A Isòc le interesa, que el discente sea el protagonista principal de su aprender a aprender, integrado e integral, en un rol de participación activa. En ese querer, Isòc ha facilitado las estrategias y metodologías de esencia interactiva que promueven desarrollo de habilidades comunicativas, de convivencia y relaciones interpersonales. El discente está de manera permanente interviniendo, opinando, argumentando, debatiendo, defendiendo posturas o puntos de vista; todas formas de aplicación sobre lo que han aprendido, que permite al docente conocer el aprendizaje comprensivo que el discente posee sobre los contenidos o temas que se están trabajando, y por otro lado, aprende y mejora en comportamientos y habilidades sociales sostenibles en las relaciones interpersonales que va construyendo y modificando desde la conexión relacional energética y sutil con sus compañeros, compañeras, docente y actores externos conectados a la asignatura.

*A veces, el aprendizaje de contenidos, deja de ser un fin en sí mismo, puede transformarse en recurso, medio o estrategia para promover el desarrollo personal y la autonomía intelectual del discente.* En ese sentido a Isòc le interesa que el discente sea capaz de *trascender el contenido y el discurso* docente, a partir de la reflexión crítica, el debate y las vivencias prácticas. Son acciones tendientes a que el discente elabore sus propias interpretaciones y que le signifiquen un proceso de empoderamiento sobre ese saber integral, y desde ahí legitimar o no el discurso, desde ahí ampliarlo, resignificarlo, o resituarlo en un nuevo contexto. Para Biggs (2005: 58), en tanto, “comprender realmente es haber cambiado las propias concepciones de los fenómenos”.

Ante esta participación activa del discente, Pujol (2009: 191) señala que “cuando impulsamos a nuestro alumnado a intervenir verbalmente en una situación de clase,

estamos consiguiendo que la palabra actúe como un generalizador; pero, si vamos más allá de la mera verbalización, habremos conseguido que utilicen esta capacidad expresiva, para pensar, reflexionar, relacionar, compartir crear y tantas otras cosas que nos da el don de la palabra con su interacción directa, por una parte con el cerebro y, por la otra, con quienes conviven en nuestro entorno inmediato”

Diagrama 13. Características asociadas a práctica y escenario ecoformativo.



La conceptualización didáctica de práctica ecoformativa integra arte, ciencia y tecnología. Es el flujo de energía que deriva de la realidad sutil del *arte, belleza y creatividad* del *ser, hacer y hacer saber* de Isòc, desde donde se aproxima para conectar, implicar afectivamente y motivar al discente en su proceso de aprendizaje. Por su parte tecnología y ciencia, aportan aprendizajes y conocimientos más concretos o manifiestos derivados de la realidad física; esta integración de realidades, o lógicas complementarias enriquece la textura del conocimiento, el aprendizaje y la formación integral del discente.

Este enriquecimiento del conocimiento, el aprendizaje y la formación integral del discente, es posible a la capacidad de Isòc de establecer un diálogo coherente,

equilibrado y consecuente entre lo émic y etic, que permite la coincidencia de sus representaciones en su práctica ecoformativa. De esta manera la intencionalidad didáctica de Isòc consecuencia de sus creencias, valores, experiencias, formación, intuiciones, marcos categoriales y referenciales desde los cuales se posiciona y se expresa como ser entero, fluye y encuentra eco armonioso en su praxis.

En ese sentido Pérez- Gómez (1992, citado en Tejada 2000: 39) señala que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje,

Cabe señalar también que no se puede separar el *escenario ecoformativo* de la práctica ecoformativa, ya que el escenario es el reflejo hologramático de las características que configuran *práctica ecoformativa*. Así, *práctica y escenario ecoformativo se cocrean mutua y autopoieticamente*, al hablar de uno u de otro, se habla de ambos ya sea de manera explícita o incubada.

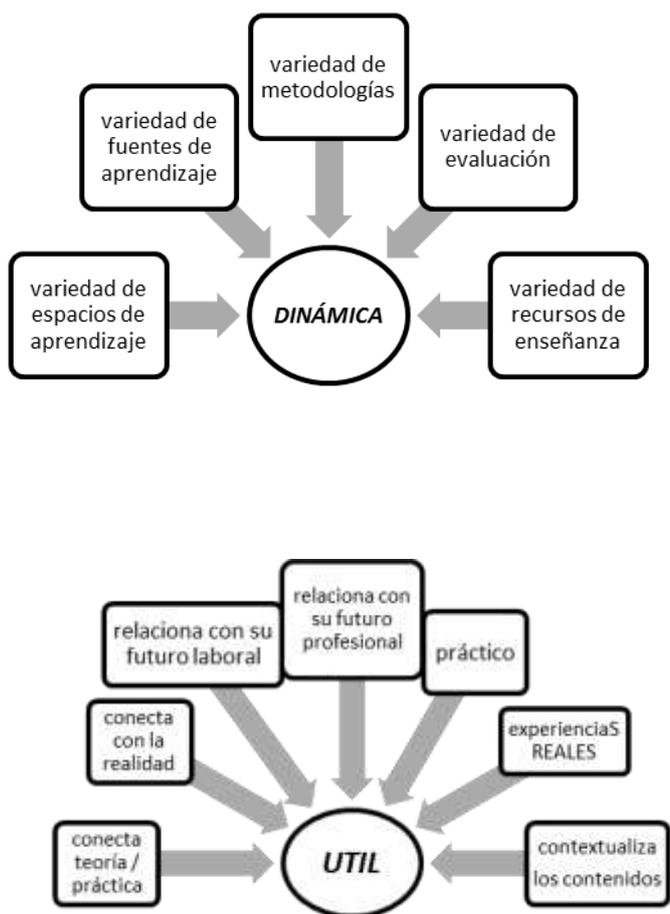
Así, el escenario ecoformativo *es coherente, ecosistémico y transdisciplinar*, que promueve la libertad y el aprender a aprender en ella; moviliza hacia la acción en variedad de espacios y contextos educativos pertinentes y contextualizados, que lo convierte en un escenario *altamente motivador, significativo y gratificante* para el discente, en tanto su aprendizaje se vuelve integrado e integral, por cuanto se fomentan el aprendizaje no solo en su dimensión académica, sino también afectivo, moral y social *del ser y estar con el otro de manera responsable y respetuosa*. En este sentido considera y promueve la ecología de saberes y la integración de lógicas o realidades complementarias, características que lo aproximan a la búsqueda equilibrada y sostenible de la integralidad de la multidimensionalidad del ser humano.

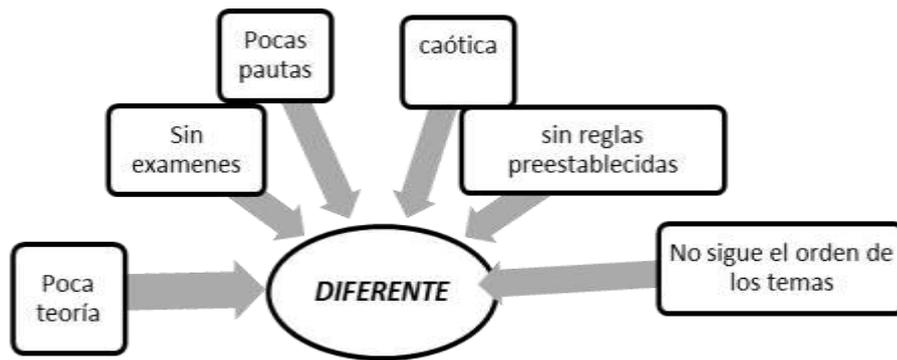
En el escenario ecoformativo el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje se asienta en la base conceptual de *relación de cuidado en acompañamiento responsable*, en la que la idea de Shön, la del *práctico reflexivo* que emerge y se hace evidente no solo en el docente sino también en la del discente reflexivo. Esta situación de práctica reflexiva permanente permite mantener y fortalecer la coherencia y armonía de la

complejidad del equilibrio relativo del acto didáctico y constituirse en un indicador de profesionalidad docente.

En estos escenarios ecoformativo *el contenido deja de ser un fin en sí mismo*. Ya lo decía Carl Rogers (citado por Rajadell, 2009: 90): “el proceso educativo equivale a un proceso de crecimiento personal, y considera el contenido como un medio para educar y no como un objeto para ser aprendido”. Por su parte Rajadell (2009: 90) complementa y reafirma la idea de Rogers, al comentar que “lo más relevante no es disponer de la máxima información, sino de reflexionar y tomar decisiones sobre lo que podemos hacer con ella, qué problemas podemos resolver, que conocimientos podemos reconstruir; para ello deducimos que lo más importante no es el producto sino el proceso de enseñanza- aprendizaje”.

Diagrama 14. Apreciación discente sobre la asignatura.





*Dinámica, útil, diferente, entretenida* principales características que los discentes asocian a la asignatura. Percepción que no extraña si volvemos la mirada a las características vertidas en los aspectos didácticos de las Metodologías (Diagrama 5), Estrategias de enseñanza (Diagrama 6), Recursos (Diagrama 7), el *ser* de Isòc (Diagrama 10) y el *hacer* de Isòc (Diagrama 11) en donde lo contextual, relacional, pertinente y práctico es una constante. Y esa constante convierte en *significativo y con sentido* el proceso de aprendizaje, predisponiendo positivamente al discente hacia el esfuerzo, mejora y transformación de su hacer, saber y ser.

Diagrama 15. Apreciación discente sobre sus aprendizajes asociados al Ser.



Los discentes tomaron conciencia de aprendizajes más allá de las dimensiones del *saber hacer* y del *hacer*. Este aspecto reviste importancia en tanto se confirma que la *afectividad* en la relación de cuidado que Isóc establece con cada uno de los discentes, genera una interacción relacional afectiva y positiva que promueve la sensación de libertad de poder expresar sus sentimientos y emociones en un contexto comportamental de confianza, seguridad, respeto, tolerancia y colaboración. A su vez, estas características colaboran en promover la interacción social participativa, empática e implicativa en los diversos espacios y contextos de aprendizaje.

Diagrama 16. Apreciación discente sobre sus aprendizajes asociados al Saber Hacer.

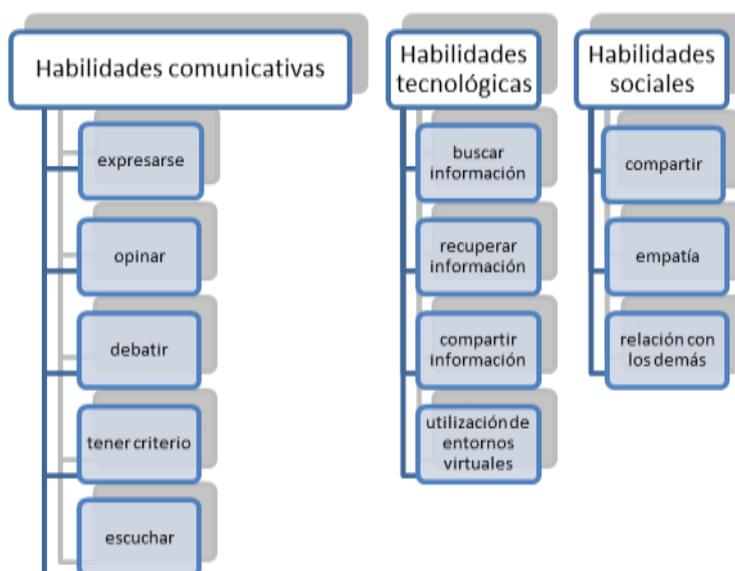
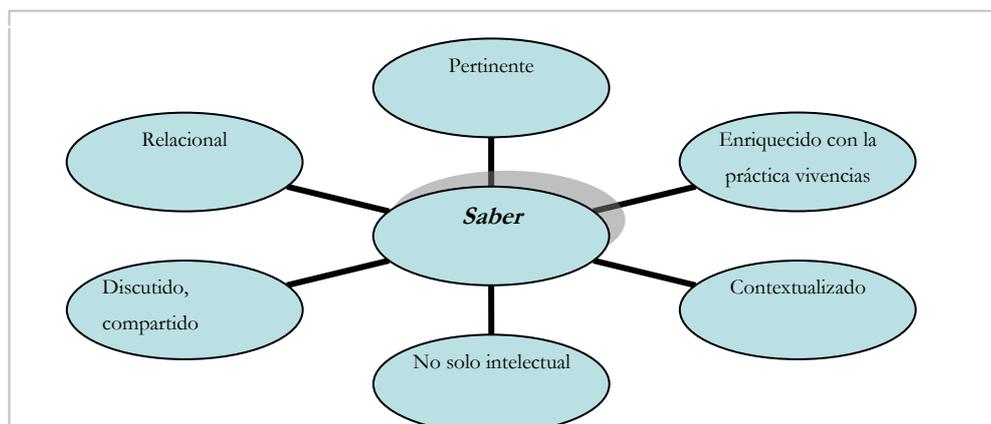


Diagrama 17. Apreciación discente sobre sus aprendizajes asociados al Saber.



Los discentes reconocen la necesidad e importancia del aprendizaje de contenidos, siempre y cuando estos sean conocimientos pertinentes y relevantes a su formación. En ese sentido el contenido tiene que ser vivído, sentido y estar contextualizado; que pueda ser relacionado con la cotidianidad de la vida, con sus propias experiencias para considerarlo significativo y provechoso. No basta un temario denso, ya que pueden saber mucha teoría, pero sin aplicación, ni vivencia del mismo, queda incompleto, y no asegura el empoderamiento sobre éste.

Es verdad que Isòc entrega poco contenido derivado de temario del plan de asignatura, es poco transmisivo, sin embargo, este aspecto no es visto como algo deficitario ni tampoco negativo por el discente, ya que los pocos contenidos percibidos, reconocen que son ampliados, conectados, relacionados y profundizados, por la cantidad y variedad de actividades prácticas experienciales y de aplicación en los diferentes espacios y contextos educativos que promovieron las estrategias, metodologías, recursos utilizados enriqueciendo más que un temario denso sin acompañamiento vivencial significativo.



---

## 11. CONCLUSIONES. APORTACIONES Y PROSPECTIVA

---

Este apartado se desarrolla de la siguiente manera:

- Aportaciones relevantes derivadas del *estudio teórico*. A modo de ideas síntesis, se comparten coincidencias conceptuales entre física cuántica, biología celular, psicología transpersonal, pensamiento complejo y paradigma ecosistémico, en dicen relación con la nueva percepción de realidad y del ser humano.
- Aporte de ampliación conceptual a dos de los operadores cognitivos del pensamiento complejo: principio holográfico y principio dialógico, derivado de la aplicación en el estudio de caso.
- Reflexión implícita hacia el curriculum, derivada del aprendizaje práctico y conceptual del pensamiento ecologizante.
- Aportaciones interpretativas derivadas del *estudio de caso*.
- Primer acercamiento de elaboración de *matriz de práctica ecoformativa*, asociada al estudio de caso.
- Proyección.
- Propuestas de continuidad.

### 11.1. Aportaciones relevantes derivadas del estudio teórico.

Coincidencias conceptuales encontradas entre física cuántica, biología y psicología, nos sitúan ante otra perspectiva y nos proporciona una visión diferente de la realidad a la que operamos.

- La realidad se percibe en términos de posibilidades, probabilidades y energía vibracional.
- La realidad como concepto unidimensional y lineal muta hacia una realidad que reconoce la existencia de otros niveles o multidimensiones, independiente de las limitaciones en nuestros sistemas perceptivos físicos que no permitiendo aprehenderlos, forman parte de nuestro ser integral.

- La *coherencia* constituye la propiedad o atributo esencial del estado de equilibrio que requiere la realidad como el ser humano multidimensional para existir en armonía. El estado de equilibrio, entendido como el resultado exitoso del *proceso de acoplamiento estructural* –organización, adaptación y equilibrio- del ser humano consigo mismo y con lo otro que lo rodea, a la vez que lo contiene y es contenido (naturaleza y sociedad)- Cuando no se logra el diálogo de interacción e interdependencia armónica entre las partes que intervienen en el proceso de acoplamiento estructural, se pierde y/o debilita la coherencia, el equilibrio y la armonía en el sistema, reflejándose insatisfacción relacional vital
- *Materia, mente y espíritu, son existencias energéticas visibles e invisibles que giran y vibran y dialogan en interacción continua.* El ser humano es energía en interacción continua con las frecuencias de vibración que se derivan de los diferentes niveles de realidad o dominios operacionales que lo configuran naturalmente como ser multidimensional en coherencia, capaz de *afectar y ser afectado energéticamente por otro en la interacción.* Estos diferentes estados de frecuencia vibratoria operan con lógicas diferentes, porque pertenecen a dominios diferentes de realidad. El nivel de la realidad física y mental se asocia a frecuencias más bajas de vibración y los niveles de realidad más sutiles, - emocional, espiritual- se asocian a frecuencias de vibración más alta-

Desde el pensamiento complejo, ecosistémico y transdisciplinar:

- El *conocimiento pertinente* se elabora, construye e interpreta desde el *pensamiento ecologizante* que reconoce e integra el flujo informacional que deriva de *lógicas complementarias.*
- El pensamiento complejo colabora en la *recomposición y reconexión ecosistémica* de los elementos que multidimensionan la tríade hombre, naturaleza y sociedad.

Aportes de ampliación conceptual a los principios holográfico y dialógico derivados de la aplicación en el estudio de caso.

- Se establece que el principio holográfico, es un principio *pasivo* del pensamiento pensamiento complejo. Pasivo, porque en sí mismo, no realiza ninguna construcción activa de configuración informacional. Su

representación es sólo una *declaración conceptual ecosistémica pasiva* que establece que la parte contiene al todo, o desde la parte se accede al todo de una realidad o fenómeno.

- En su dimensión conceptual pasiva, el principio holográfico cobra sentido y relevancia, *sólo a partir de algún operador activo del pensamiento complejo* que permita el avance reconstructivo holográfico hacia el todo.
- Es el *principio dialógico*, operador *activo* del pensamiento complejo el que permite el despliegue manifiesto de la conceptualización pasiva del principio holográfico. Sin embargo, el principio dialógico, como operador activo necesita satisfacer *requisitos de activación y avance* que permitan desde el sesgo holográfico ir hacia las emergencias de interpretaciones ecosistémicas.

**Requisito de activación**, se realiza antes de comenzar su avance activo dialógico relacional. En ese momento del antes se establece el tipo de conexión relacional de dependencia base. El tipo de conexión que se establece, obedece a las preguntas de investigación y objetivos planteados, marcando así, la ruta de avance coherente entre los niveles de realidad por los que transita.

**Requisito de avance** del principio dialógico, a través, de los niveles de realidad que conforman el fenómeno, es la actividad permanente de reflexión crítica, la cual permite ir generando emergencias significativas y tomas de conciencia del todo relacionado por las sinergias particulares de los niveles de realidad, las cuales a su vez se encuentran contextualizadas gracias a la conexión relacional de dependencia base que permite la coherencia del avance.

## 11.2. Reflexión implícita hacia el currículum derivada de la nueva visión de realidad.

Desde la nueva visión de realidad planteada científicamente, es posible establecer que la perspectiva del currículum dominante se proyecta principalmente desde una sola frecuencia de vibración asociada a una sola lógica, la racional, la cognitiva, como

portal de acercamiento, comprensión y construcción del conocimiento. Esta situación se presenta como uno de los mayores obstáculos que no permite a la educación liberarse de su anclaje histórico de esencia mutilante y reduccionista, contrario, a la *necesidad de interacción y complementariedad entre dominios y lógicas* que se derivan de los diferentes e integrados niveles de realidad en coherencia.

Esta falta de coherencia tiende a la *incompletud formativa*, sello de impronta del currículum actual, que no religa ni ecologiza saberes que trasciendan la frecuencia de vibración de la realidad física y cognitiva como marco de construcción categorial y referencial. Esta incompletud formativa convierte al currículum en algo incoherente e inadecuado a la luz de las implicancias de la física cuántica, de la biología, de lo ecosistémico y transdisciplinar y se convierte en interferencia negativa a la formación y al proceso de desarrollo integral del ser humano.

Por otro lado, la integración multidimensional no satisfecha del ser humano por la educación fragmentadora, no colabora en la natural y esencial *coherencia* que exige al humano, ser humano en *conexión equilibrada y serena*, situándolo en un estado de insatisfacción y desasosiego permanente. El estado actual del hogar planetario, evidencia de manera explícita a nivel medioambiental, social, moral, valórico, espiritual la desconexión consigo mismo y con lo demás.

Así la educación, en su estado de incompletud y generadora de insatisfacción vital, volvió amnésico al ser humano, adormeciendo su conciencia de esencia conectiva y relacional.

Por esto, urge la búsqueda de nuevas acciones orientadas hacia un tipo de educación más coherente y pertinente que precipite hacia la emergencia de nueva pedagogía, que incluya nuevos currículums y didácticas sostenibles, liberadoras de la potencialidad integral del ser humano -entendida potencialidad como energía contenida.

Será en ese proceso creativo de búsqueda de coherencia, cuando la educación comience nuevamente su ciclo de recreación y reconstrucción desde la resignificación que aporta la nueva visión de realidad, la cual como se ha estado insistiendo, debe integrar lógicas complementarias que generen espacios de coexistencia entre lo físico, mental, afectivo y espiritual.

Señalar finalmente, que es en ese *proceso creativo de búsqueda de coherencia*, lo que va a permitir desplazar la visión fragmentadora a la que se encuentra anclada la educación y que bloquea de manera potente la formación en coherencia del ser humano, jugando un rol clave en el proceso de reconexión con la tríade ecosistémica- hombre, naturaleza, sociedad-.

### 11.3. Conclusiones derivadas del estudio de caso

#### **Conclusión principal.**

El escenario ecoformativo es la emergencia hologramática del aspecto implícito que deriva del dominio afectivo, de la realidad sutil del ser humano.

#### **Conclusiones derivadas la emergencia hologramática del escenario ecoformativo.**

***Su práctica ecoformativa es afectiva.*** Recurre a la dimensión emocional como *metarecurso educativo sostenible para implicar afectiva y efectivamente* al discente con su aprendizaje, con sus compañeros y con el mismo. Desde la emoción crea la plataforma epistémica para conectar con lo cognitivo, potenciar la integralidad, despertar interés y motivar hacia la construcción de aprendizaje participativo responsable y significativo.

Desde esa dimensión emocional, *fluye energía etérea* - recordemos que es vibración de alta frecuencia- que se manifiesta en la ***relación de cuidado y acompañamiento responsable*** que deriva en un *interés verdadero* en que el discente aprenda. Esta relación de cuidado, es la proyección manifiesta de la esencia amorosa del ser de Isòc, que acoge, no juzga, acepta, reconoce y respeta al discente en su condición primera de persona y ser humano; todas significaciones que configuran que la práctica ecoformativa sea acogedora, verdadera, respetuosa y responsable.

A modo de sesgo holográfico, las características declaradas de afecto, emoción, relación, atención, cercanía, proximidad, facilitación y acompañamiento responsable que asigna a la enseñanza, es energía que interpenetra todos los elementos implicados

en el proceso didáctico - metodología, estrategias actividades, recursos, organización (espacio- tiempo), discente, docente, clima.

Esta relación de cuidado en acompañamiento responsable, promueve el compromiso profesional, fortalece la complejidad del equilibrio relativo del acto didáctico y satisface las necesidades formativas integrales en el discente. La relación de cuidado implica práctica reflexiva, racional y consciente sobre el cómo se está desarrollando esa relación, en orientación y guía de los que, cuándo y porqué, adaptándose o transformándose cada vez que la dinámica flexible del proceso de enseñanza y de aprendizaje lo requiera.

Este ejercicio permanente de búsqueda de coherencia entre todos los niveles del acto didáctico, se convierte en herramienta clave para prevenir desequilibrios graves durante el proceso formativo. La intención formativa fluye en armonía y coherencia, traspasa el nivel preactivo y se hacen verbo en su forma de hacer en el nivel activo y postactivo del acto didáctico. Este flujo armónico - coherencia y consistencia- de la acción formativa es percibido por el discente, en términos, de satisfacción hacia la asignatura y hacia sus aprendizajes, a los que se refiere como útiles, con sentido, significativos y entretenidos.

***El estilo docente ecoformativo promueve el aprender a aprender en libertad.***

Su estilo no directivo, de pocas pautas, posibilita al discente el descubrir en la libertad que le confía. Si el discente asume su propia libertad y se siente respetado, es capaz de asumir con madurez la responsabilidad que implica aprender y actuar en libertad y confiar en sí mismo. En este proceso de *hacerse cargo de sí mismo*, el discente *sabe* que cuenta con la relación de cuidado en acompañamiento responsable, que le brinda sensación de seguridad y confianza, alejando sensaciones de abandono y soledad frente a su proceso de hacerse cargo de sí mismo.

Los aspectos formativos más significativos que se asocian y se derivan del aprender a aprender en libertad, son la búsqueda creativa de formas, herramientas y habilidades que permitan gestionar de manera satisfactoria la *autonomía en su aprendizaje* y la trascendencia del aprender a aprender de manera autónoma hacia formas y comportamientos sostenibles, en tanto, se gestionan procesos internos de autoregulación, autocontrol, reflexión, necesarios para la toma de decisiones y

compromisos responsables a nivel personal y a nivel de compromiso con el otro (*discentes, docente, maestras, grupo clase.*).

Características de estrategias, metodologías y recursos ecoformativos.

Las estrategias, metodologías y recursos son de carácter activo- participativo, que movilizan hacia variedad de espacios y contextos educativos diversos que fomentan el aprendizaje relacional e integral, colaborativo y autónomo.

Esos espacios y contextos *codependientes y globalmente complementarios* -cotutorías entre iguales, sesión con maestras, fórum, campus virtual, espacios de intervención, conferencias, salidas- proporcionan *perspectivas y formas de abordaje distintos, enriqueciendo y matizando la textura constructiva del aprendizaje.*

Promueven ***la conexión pertinente, contextualizada*** de la información (teoría) con el mundo real, acercando el dueto teoría – práctica, en algunos casos de manera individual y en otros de manera colectiva. El discente construye el conocimiento desde la conexión directa con diferentes realidades que le son propias y adecuadas a su formación. Independiente del espacio y contexto, siempre es el discente el *protagonista principal de la intervención y vivencia en esos espacios.*

El carácter activo – participativo de las estrategias y metodologías invitan al encuentro interactivo, promoviendo ***el aprender a ser y estar con el otro de manera íntegra y respetuosa.*** Este ser y saber estar promueven el crecimiento, transformación y evolución del discente en las relaciones de convivencia en espacios variados de convivencia activa participativa, en espacios de acercamiento y encuentro en el diálogo reflexivo responsable; vivencia de valores, habilidades y comportamientos sociales positivos asociados a esos espacios. El compartir, la empatía, la confianza, el respeto, la tolerancia, el compromiso, la implicación, la responsabilidad individual y de grupo, el respetar y ser tolerante a la opinión del otro, el, el saber escuchar, el ser escuchado, son algunos de los valores, habilidades y comportamientos sociales que vive el discente en el saber, sentir y hacer de su práctica.

***El contenido deja de ser un fin en sí mismo.*** Lo que interesa a Isòc, es que el discente sea capaz de *trascender el contenido y el discurso* docente, a partir de la reflexión crítica, el debate y las vivencias prácticas. Todas acciones tendientes a que el discente elabore sus propias interpretaciones, que tienda hacia el empoderamiento de ese saber de forma integral, y desde ahí legitimar o no el discurso, desde ahí ampliarlo, resignificarlo, o resituarlo en un nuevo contexto.. Lo importante es que el discente, como sujeto de aprendizaje sea lo que se priorice, en términos, del desarrollo de habilidades y estrategias acercamiento y comprensión del contenido mismo. El contenido se convierte en recurso, medio o estrategia para promover el desarrollo personal y la autonomía intelectual del discente.

***El campo ecoformativo es sutil,*** no se ve, no se toca, no se huele, pero se siente. El campo ecoformativo es una *sensación, una emoción. Una sensación de agrado de ser, de estar, de saber y de hacer, es una disposición positiva hacia,* en tanto integra lógicas de realidad sutil, desde las cuales fluye y *aporta sinergia de frecuencia vibracional alta.*

El campo ecoformativo *es reflejo del círculo autopoietico de frecuencia vibracional positiva, un bucle* que se cocrea de la interacción y codependencia de los componentes y características ecoformativas que configuran el escenario ecoformativo.

**El escenario ecoformativo,** contiene todos los aspectos anteriores, que lo configuran como tal, conceptualizandose *como contexto educativo creativo sostenible, transdisciplinar e innovador en la enseñanza universitaria.*

*Abre espacios de liberación de la energía contenida en los dominios sutiles de realidad, complementando la esencia multidimensional del ser humano.* Esta energía más integral y coherente, suma sinérga que transmite nuevas frecuencias vibracionales desde la práctica didáctica ecoformativa, la cual proyectada a nivel transdisciplinar, favorece y colabora con las demandas de recomposición y reconexión del triángulo de la vida – hombre, naturaleza, sociedad-. Aspecto clave para el logro del salto cuántico de evolución de la especie humana.

Es un contexto de intervención, cambio y transformación integral del discente en espacios de encuentro en la convivencia y en el dialogo de sentipensar, de crecimiento personal, fomento de valores, y resignificaciones individuales y colectivas.

El escenario ecoformativo promueve en el proceso de interacción con los otros, el *ser y el estar en coherencia con lo uno y lo múltiple*. El aprendizaje contextualizado y vivo que conecta y relaciona con la realidad, con la vida misma en espacios de convivencia activa participativa, el discente adquiere conocimientos, habilidades y comportamientos que se imbrican unos a otros, transformándolo delicada y positivamente como individuo y como ser social, en lo particular y en lo colectivo.

*Su base afectiva, la relación de cuidado amoroso en acompañamiento responsable*, la actitud de respeto e interés verdadero en el aprendizaje van configurando la calidad del ambiente, la calidad de la relación educativa positiva que envuelve al proceso didáctico, al sistema social que configura el grupo-clase y determina una manera de ser y estar al interior del mismo.

Finalmente en base y consideración a las conclusiones se elabora una **matriz didáctica de práctica ecoformativa de núcleo atractor sutil** que colabora en la emergencia afectiva, integral, sostenible y transdisciplinar del proceso de enseñanza y aprendizaje. La matriz establece tres líneas que sostienen su conceptualización y da a conocer implicaciones personales y formativas a nivel *docente, enseñanza y aprendizaje discente*.

### MATRIZ DIDÁCTICA DE PRÁCTICA ECOFORMATIVA

<b>Líneas matrices implícitas en el núcleo atractor sutil de práctica ecoformativa.</b>			
<i>Integración, interacción, y complementariedad de lógicas que derivan de los diferentes niveles de realidad.</i>	<i>Espacios de liberación – expresión de la energía contenida en los dominios sutiles de realidad</i>	<i>Relación educativa de cuidado amoroso en acompañamiento responsable.</i>	
<b>Impactos formativos de líneas matrices implícitas a nivel docente.</b>			
<b><i>Integración, interacción, y complementariedad de lógicas que derivan de los diferentes niveles de realidad.</i></b>	Integra pensamiento, acción, emoción. Ampliación de conciencia	Se proyecta como un todo. El diálogo subjetivo entre él y su tejido integral enriquece su identidad personal y profesional.	Mayor estado de satisfacción, agrado y bienestar. Se configura en mayor armonía desde la ecología de saberes, articula, relaciona y contextualiza
<b><i>Espacios de liberación – expresión</i></b>	La enseñanza es más divertida, creativa, y	Creatividad, mayor sensación de libertad.	variedad de recursos, metodologías y

<i>de la energía contenida en los dominios sutiles de realidad.</i>	significativa. Se va educando en el pensamiento complejo	.	estrategias de aprendizaje
<i>Relación educativa de cuidado amoroso en acompañamiento responsable</i>	Implicación, interés, responsabilidad, atención, cuidado, fortalece la profesionalidad de la labor docente	Promueve y fortalece el equilibrio relativo interno del acto didáctico y la mejora de la calidad del proceso formativo Proceso didáctico altamente responsable y consciente	Práctica reflexiva y crítica. Sentido y significación del quehacer didáctico.  Proceso de transformación y mejora de su práctica docente.  Crecimiento, evolución y madurez personal.
<b>Implicancias formativas de líneas matrices implícitas a nivel de enseñanza.</b>			
<i>Integración, interacción, y complementariedad de lógicas que derivan de los diferentes niveles de realidad</i>	Aleja el componente mutilante y fragmentario de la enseñanza hacia lo integrado e integral	Ayuda a desplazar la desarticulación y fragmentación del conocimiento.  El proceso didáctico se vuelve creativo y transformador	Enriquece la textura del proceso didáctico
<i>Espacios de liberación – expresión de la energía contenida en los dominios sutiles de realidad.</i>	Crea un clima de comunicación y confianza en la interacción psicosocial que ayuda al discente a manifestarse en libertad.	Aporta frecuencia vibracional alta que facilita la transformación no solo de conocimientos sino de actitudes, creencias y valores que trascienden el aula.	Colabora con mayor nivel de bienestar y satisfacción.
<i>Relación educativa de cuidado amoroso en acompañamiento responsable</i>	Basada en la afectividad, como metarecurso educativo para implicar en el proceso de aprendizaje e invitar al cambio de actitudes a nivel interno con proyección comportamental hacia lo externo.	-invita a aprender a ser y estar con el otro de manera íntegra respetuosa  -invita al encuentro, convivencia y transformación en el diálogo.	-invita al encuentro con el legítimo otro y su particular cosmovisión de realidad
<b>Implicancias formativas de líneas matrices implícitas en el aprendizaje discente</b>			
<i>Interacción, integración y complementariedad de lógicas que derivan de los diferentes niveles de realidad.</i>	Fomenta el aprendizaje integrado e integral. Sentir en su corporeidad de manera consciente diferentes emociones, pensamientos en espacios con intención formativa enriquece la	Facilita la implicación y promueve el interés y motivación. Cuenta con mayor variedad de contextos desde los cuales poder expresar su	El aprendizaje se vuelve vivo y es considerado útil y relevante y significativo.  El discente supera las expectativas del docente en cuanto a la

	construcción del aprendizaje.	creatividad.	variedad y cantidad de aprendizajes percibidos.
<b>Aprende a aprender en libertad</b>			
<i>Gestionar de manera satisfactoria la autonomía en su aprendizaje</i>	Búsqueda creativa de herramientas y habilidades para el desarrollo significativo y útil de su proceso de aprendizaje.	Gestión de procesos internos de autoregulación y autocontrol.  Descubre sus propias libertades, en el marco de control de su propio comportamiento, en los espacios y contextos de expresión, participación, intervención y creación que se le facilitan.	Reflexión. Necesaria para la toma de decisiones y compromisos responsables consigo mismo y con el otro (discentes, docente, maestras, grupo clase).  Ejercicio de la autonomía, la iniciativa, creatividad, responsabilidad, autoestima positiva, independencia y comportamientos responsables que le permitan avanzar de manera satisfactoria y coherente en su proceso de formación.
<b>Encuentro, convivencia y transformación en el diálogo con el otro</b>			
<i>Aprende a ser tolerante frente a la subjetividad del otro.</i>	Actitud de respeto a los sentimientos y las ideas del otro.	Promueve la empatía y apertura a diferentes interpretaciones y sentimientos asociados a otros discursos;	Aprende a controlar la frustración, estableciendo consenso entre sus significados particulares; busca la satisfacción común sobre la individual.
<b>Aprender a ser y estar con el otro de manera íntegra y respetuosa</b>			
<i>Promueve el crecimiento, transformación y evolución del ser, del hacer y del saber</i>	Valores, conocimiento, desarrollo de habilidades comunicativas, comportamientos sociales responsables asociados a la relación interactiva.	<i>No niega al otro.</i> Es un estar frente a otro de igual a igual en todos los sentidos, a la consideración del otro como persona con los mismos derechos y posibilidades.	Favorece la construcción de la identidad personal y social en el encuentro democrático.
<b>El aprendizaje de contenido deja de ser un fin en sí mismo</b>			
<i>Trascender el contenido y el discurso</i>	A partir de la reflexión crítica, el debate y las vivencias prácticas, ampliar, resignificar y/o resituar en nuevo contexto. El contenido aislado carece de	Promover la emancipación y autonomía intelectual	Promover la transformación, evolución y avance del saber.

	sentido y significatividad		
<i>Contenido con sentido.</i>	La relevancia del contenido se basa en su contextualización y pertinencia.	Predispone positivamente hacia el proceso de aprendizaje al saberlo <i>significativo y con sentido para su formación.</i>	
<b><i>Relación de cuidado en acompañamiento responsable.</i></b>	Libera al discente de la sensación de abandono.	Se siente respaldado en el proceso de aprender a aprender en autonomía.	
<b><i>Espacios de liberación – expresión de la energía contenida en los dominios sutiles de realidad.</i></b>	El aprendizaje se vuelve más creativo	Más reflexivo	Más enriquecido

#### 11.4. Proyección

El escenario ecoformativo, como configuración educativa sostenible, creativa, innovadora y transdisciplinar, transformador de valores, actitudes y comportamientos sociales responsables, emerge como alternativa potente de cambio y colabora en la búsqueda de soluciones que demandan el EEES y la Unesco, ya informadas en el apartado de la problemática de la presente tesis.

En ese sentido de colaboración y satisfacción de demandas, el escenario ecoformativo se proyecta como extraordinaria plataforma educativa, desde la cual promover y orientar hacia formas de ser y estar sostenibles como humano y ciudadano planetario.

En ese sentido, la proyección del escenario ecoformativo, en tanto, forma, educa y transforma desde la relación de cuidado y acompañamiento responsable en espacios relacionales de convivencia participativa e implicativa, permite ser promovido en cualquier ámbito de la vida, desde el abordaje de problemáticas sociales y educativas formales y no formales asociadas a colectivos y temáticas vulnerables, como la interculturalidad, la inmigración, exclusión social, el fracaso y deserción escolar, violencia y conflictividad en las aulas, por nombrar algunos tópicos.

### 11.5. Propuestas de continuidad.

*En investigación.-:* Avanzar y profundizar en la conceptualización, comprensión y desarrollo de *escenarios ecoformativos*, a partir, de una línea de investigación educativa centrada en la búsqueda de conocimiento, comprensión y aplicación formativa al escenario ecoformativo del potencial incubado en las realidades sutiles de la multidimensionalidad del ser humano: - *integración multidimensional de lógicas complementarias al proceso didáctico* .

*En formación sobre escenarios ecoformativos.* Innovación y desarrollo de propuestas de formación inicial docente y actualización de prácticas didácticas desde la perspectiva del paradigma ecosistémico.



---

## 12. BIBLIOGRAFÍA

---

- Aguirre, M.; González, F.; Romero, A.; Suárez, N.; Villegas, L; y Zuluaga, C. (1995).  
*La evaluación escolar*. Caldas, Colombia: Fondo Resurgir-FES.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Alves, R. (1996). *La alegría de enseñar*. Barcelona: Octaedro.
- Anguerra, T.; Bonil, J.; Torre, S. d.; Fasenda, I.; García, P.; González, M., y otros.  
(2007). Declaración de Barcelona: transdisciplinariedad y educación.  
En G. Sanz, y S. de la Torre, *Transdisciplinariedad y ecoformación. una nueva mirada sobre educación*, pp. 15-25. Madrid: Universitas.
- Arnaiz, P. (1999). La dinámica grupo - clase. En P.Arnaiz, y J. Riart. *La tutoría: de la reflexión a la práctica*, pp. 135-145. Barcelona: EUB.
- Antiseri, D. (1972). *Fundamentos del Trabajo Interdisciplinar*. Madrid: Adara.
- Arnal, J. (2001). Metodologías de la investigación. En J. Mateo. y C. Vidal. *Métodos de investigación en educación*, pp. 5-88. Barcelona: Universidad virtual.
- Barrios, O., y Bordas, I. (2000). Sistema de evaluación de aprendizajes. En S. de la Torre y O. Barrios, (Coords.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, pp. 89-293. Barcelona: Octaedro.
- Betto, F. (1999). La crisis de la racionalidad y la emergencia de lo espiritual. En L. Boff, y F. Betto, *Mística y Espiritualidad*, pp. 24- 28. Valladolid: Trotta.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Boff, L. (1999). Mística y Misterio. En L. Boff, y F. Betto, *Mística y Espiritualidad*, pp. 11-23. Valladolid: Trotta.
- Boff, L. (2000). *La dignidad de la tierra. Ecología, Mundialización, Espiritualidad. La emergencia de un nuevo paradigma*. Madrid: Trota.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano compasión por la tierra*. Madrid: Trotta.
- Brubacher, J.; Case, C., y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Cabrera, F. (2009). Hacia una evaluación compartida y de compromiso. Algunas cuestiones claves. En S. de la Torre, y M.Pujol, (Coord.). *Educación con otra conciencia. Una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza*, pp. 155-164. España: Davinci.
- Calle, R. (2001). *Viaje al interior de la India*. Barcelona: Martínez Roca.
- Capra, F. (1975). *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Barcelona: Integral.
- Capra, F. (2003). *Sabiduría insólita: conversación con personajes notables*. Barcelona: Kairós.
- Capra, F. (2009). *La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Castañer, M., y Trigo, E. (1998). *La Interdisciplinariedad en la Educación Secundaria Obligatoria. Propuestas Teórico - prácticas*. Barcelona: Publicaciones INDE.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós, 7 ed.

- Cyrulnik, B. (2007). *De cuerpo y alma. Neuronas y afectos. La conquista del bienestar*. Barcelona: Gedisa.
- Dabdoub, L. (2003). El diagnóstico del clima como promotor del cambio y de la innovación. *Creatividad y Sociedad*, (0), pp. 33-38.
- De la Herrán, A., y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Del Rincón, D. (2001). Metodologías cualitativas orientadas a la comprensión. En J. Mateo, y C. Vidal. *Métodos de investigación en educación*, pp. 5-87. Barcelona: Universidad Virtual.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dorio, I.; Sabariego, M., y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, pp. 275-292. Madrid: Muralla.
- Duran, D., y Vidal. V. (2004). *Tutoría entre iguales. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1984). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la Universidad y otros ensayos de epistemología política*.  
Barcelona: Pomares.
- Galvani, P. (2009). Los Kairós: momentos creadores y niveles de realidad de la autoformación. En S. de la Torre, S y M. Pujol, (Coord.). *Educación con otra conciencia. Una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza*, pp. 49-61. España: Davinci.
- García Jiménez, A. (1991). *Isaac Newton*. Barcelona: Labor.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Guba, (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gutiérrez, F., y Prado, C. (2004). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. El Masnou: Diálogos. Instituto Paulo Freire.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Huber, G. (1992). El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista. En A. Estebananz. (Ed.). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional*, pp. 23- 40. Sevilla: Kronos.
- Ibáñez, T. (2001). *Munición para disidentes. Realidad- verdad- política*. Barcelona: Gedisa.
- Jover, O. (1991). *Relación Educativa y Relaciones Humanas*. Barcelona: Herder.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.

- Koestler, A. (2000). *Autobiografía*. Madrid: Debate.
- Laszlo, E. (1990). *La gran bifurcación. Crisis y oportunidad: anticipación al nuevo paradigma que está tomando forma*. Barcelona: Gedisa.
- LeShan, L., y Margenau, H. (1985). *El espacio de Einstein y el cielo de Van Gogh*. Barcelona: Gedisa.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Lipton, B. (2010). *La biología de la creencia. La liberación del poder de la conciencia, la materia y los milagros*. Madrid: Palmyra, 3ª ed.
- Lloveras, J. (2007). El ecodiseño en ingeniería. *Encuentros multidisciplinares: Revista de investigación, divulgación y debate multidisciplinar*. N ° 25, vol IX, . 66-73.
- López- Barajas, E. (1995). La investigación y el estudio de caso único. En E. López- Barajas (Ed.) y J. M. Montoya. *El estudio de Casos: fundamentos y metodología*, pp. 7- 30. Madrid: Uned.
- Maguire, G. (2004). *Atlas del new age*. Madrid: Libsa.
- Mallart, J. (2007). Es la hora de la ecopedagogía: la década de la educación para un futuro sustentable. *Encuentros Multidisciplinares. Revista de investigación, divulgación y debate multidisciplinar*, vol IX, n.º 25, pp. 27-36.
- Mallart, J. (2008). La Didáctica en el siglo XXI. De un enfoque curricular a una mirada estratégica. En Torre, S. de la (Dir.); Oliver, C. & Sevillano, M.L. (Coords.). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*, pp. 45-60. Madrid: Uned.

- Mallart, J. (2009). Didáctica: Perspectivas, Teorías, Modelos. En Medina, A. y Domínguez, M. (Eds.). *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*, pp. 29-74. Madrid: Universitas.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento de profesor*. Barcelona: Ceac.
- Marcelo, C. (1992). Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas. En Marcelo, C. *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*, pp. 13-48. Argentina: Cincel.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Editorial Universitaria de Barcelona.
- Marcelo, C. (2001). La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. En Marcelo, C. (Ed.), *La función docente*, pp. 9-26. Madrid: Síntesis.
- Massot, I.; Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de información. En Bisquerra, R., (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, pp. 329-366. Madrid: Muralla.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H., y Varela, F. (2004). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Buenos Aires: Universitaria y Lumen.
- Maturana, H. (2008). Biología del fenómeno social. En Maturana, H. *Desde la biología a la psicología*, (pp. 69-83). Santiago de Chile: Universitaria, 4ª ed.
- Maturana, H. (2008). Ontología del Conversar. En Maturana, H. *Desde la biología a la psicología*, págs 84-95. Santiago de Chile: Universitaria, 4ª ed.

- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. New York:
- Maykut, P., y Morehouse, R. (1994). *Investigación Cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Medina, A. (2009). El proceso de enseñanza - aprendizaje. En Medina, A. y Domínguez, M. (Edits.), *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*, p. 548. Madrid: Universitas.
- Moncada, A. (1985). *El aburrimiento en la escuela*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Monereo, C. (2006). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En C. Monereo, A. Badia, M. Baixeras, E. Boadas, M. Castelló, I. Guevara, y otros. *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*, pp. 11-27. Barcelona: Graó.
- Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M., y Pérez, M. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó, 8ª ed.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo, (Ed.), *La función docente*, pp. 47-83. Madrid: Síntesis.
- Moraes, M. C. (2005). Más allá del aprendizaje: un paradigma para la vida. En S. de la Torre, y M. Moraes, *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*, pp. 23-61. Málaga: Aljibe.
- Moraes, M. C. (2006). *Investigar en creatividad bajo el pensamiento complejo*. Málaga: Aljibe.

- Moraes, M. C. (2007). Complejidad, Transdisciplinariedad y Educación: Algunas reflexiones. *Encuentros Multidisciplinares. Revista de Investigación, divulgación y debate multidisciplinar*, vol. IX, nº 25, 4-13.
- Moraes, M. C. (2008). *Ecología dos saberes. Complexidade, transdisciplinaridade e educação*. Sao Paulo: Antakarana.
- Morin, E. (2001a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2001b). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001c). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2º ed.
- Morin, E.; Ciurana, E., y Motta, R. (2002). *Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo cómo método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Valladolid.
- Muñoz, P., y Muñoz, I. (2001). Intervención en la familia: estudio de casos. En G. Pérez Serrano (Coord.). *Modelos de investigación educativa social y animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Oliver, C. (2007). La evaluación desde la complejidad. *Encuentros Multidisciplinares. Encuentros Multidisciplinares. Revista de investigación, divulgación y debate multidisciplinar*, vol IX, nº 25, 47-57.
- Ortega, R., y Marín, O. (2004). Convivencia: aspectos conceptuales, sociales, educativos. En R. Ortega y R. Del Rey. *Construir la convivencia*, pp. 9-26. Barcelona: Edebé.
- Parra, N. (1971). *Los profesores*. New York: Villa Miseria.
- Pérez Serrano, M<sup>a</sup>. G. (1990). *Investigación - Acción*. Madrid: Dykinson.

- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Muralla.
- Pérez, M.; Carretero, M., y Juandó, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Phoenix, P., y Lapierre, D. (2006). *Entramados de Conciencia. Evolución Multidimensional*. Argentina: Grafos XXI.
- Popper, K. (2003). *En busca de un mundo mejor*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.
- Pujol, M<sup>a</sup>.A. (2009). Un proyecto creativo ecoformador en educación infantil: Los NOT. En S. de la Torre y M. A<sup>a</sup> Pujol, (Coords.). *Educación con otra conciencia. Una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza*, pp. 189-202. España: Davinci.
- Pujol, M<sup>a</sup>.A., y Tort, L. (2008). Estrategias didácticas para la adquisición de actitudes, valores y normas. En S. de la Torre; Oliver, C., y Sevillano, M. (Coords.). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*, pp.147-159. Madrid: Uned.
- Rajadell, N. (2009). Teorías de la enseñanza y del proceso formativo. En A. Medina, y M. Domínguez, (Edits.). *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*, pp. 75-117. Madrid: Universitas.

- Richards, T., y Richards, L. (1994). Using computers in qualitative research. En N. Denzin, y Y. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*, pp. 441-462. London: Sage.
- Rué, J. (2009). *El Aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz Olabuenága, J. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M., Massot, I., y Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa . En R. Bisquerra, *Metodología de investigación educativa*, pp. 293-328. Madrid: La Muralla.
- Sánchez, V.; Ortega- Rivera, J. (2004). El componente emocional y moral de las relaciones interpersonales. En R. Ortega y R. Del Rey. *Construir la convivencia*, pp. 59-74 Barcelona: edebé.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 2ª ed.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejada, J. (2000). El docente innovador. En S. de la Torre, y O. Barrios. (Coords.). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, pp. 47-61. Barcelona: Octaedro.
- Tejada, J. (2000). Perfil docente y modelos de Formación. En S. de la Torre, y O. Barrios. (Coords.). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, pp. 16-46. Barcelona: Octaedro.

- Tejada, J. (2005). *Didáctica- Currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Madrid: Davinci.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. New York: Falmer.
- Torre, S. de la. (1982). *Educación en la creatividad. Recursos para desarrollar la creatividad en el medio escolar*. Madrid: Narcea.
- Torre, S. de la. (1991). Un modelo holístico de enseñanza- aprendizaje universitario acorde con una visión integradora de la formación. En *La Pedagogía universitaria. Un repte al ensenyament superior cambio*, pp. 173-179. Divisió de ciències de l' educació. Universidad de Barcelona: Horsori.
- Torre, S. de la. (1993). *Didáctica y Currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- Torre, S. de la. (2000). Una propuesta innovadora de formación integral para la universidad del S.XXI. En S. de la. Torre, y O. Barrios. (Coords.). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, pp. 77-94. Barcelona: Octaedro.
- Torre, S. de la. (2000). El error como estrategia didáctica. En S. de la. Torre, y O. Barrios. (Coords.). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, pp. 211-228. Barcelona: Octaedro.
- Torre, S. de la. (2000). El profesorado que queremos. Maestros innovadores y creativos. En S. de la. Torre, y O.Barrios, (Coords.). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, pp. 95-107. Barcelona: Octaedro.

- Torre, S. de la. (2000). Estrategias didácticas innovadoras y creativas. En S. de la Torre, y O. Barrios. (Coords.). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, pp. 108-128. Barcelona: Octaedro.
- Torre, S. de la. (2001). Creatividad en la educación y la cultura. Creatividad, valor educativo y bien social. *Creatividad y Sociedad* (0), 9-15.
- Torre, S. de la. (2003). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro.
- Torre, S. de la. (2005). Aprendizaje integrado y cine formativo. En S. de la Torre, y M<sup>a</sup>.A Pujol, (Coords.). *El cine un entorno educativo*, pp. 13-36. Madrid: Narcea.
- Torre, S. de la. (2005). Aprendizaje integrado. Un aprendizaje para la vida. En S. de la Torre, y M.Moraes.*Sentipensar. Fundamentos y Estrategias para reencantar la educación*, pp. 87-118. Málaga: Aljibe.
- Torre, S. de la. (2007). Campos de energía: abriendo una puerta a la transdisciplinariedad. *Encuentros Multidisciplinares. Revista de Investigación, divulgación y debate multidisciplinar*, vol IX, nº 25, 23-26.
- Torre, S. de la. (2008). Creatividad cuántica. Una mirada transdisciplinar. *Encuentros Multidisciplinares Revista de Investigación, divulgación y debate multidisciplinar*, vol X, nº 28, 5-21.
- Torre, S. de la.(2009). ¿Qué significa educar con otra conciencia? Educar es transformar y crear. En S. de la Torre, y M<sup>a</sup>.A. Pujol. (Coords.). *Educar con otra conciencia. Una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza*, pp. 15-34. Barcelona: Davinci.

- Torre, S. de la. (2009). Red de escuelas creativas: hacia una escuela del siglo XXI. En S. de la Torre, y M<sup>a</sup>.A. Pujol. (Coords.). *Educación con otra conciencia. Una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza*, pp. 138-153. Barcelona: Redes.
- Torre, S. de la. (2010). La Ruta. Metodología de investigación transdisciplinar. En S. de la Torre, J.Tejada, y M<sup>a</sup>.A. Pujol. (Coords.). *Investigar en educación con otra mirada. Estrategias didácticas en el aula universitaria*, pp. 99-130. Madrid: Universitas.
- Torre, de la (2011). *Las claves del saber y de la educación. Una mirada multi y transcultural de la ola agrícola*. Manuscrito inédito.
- Torre, S. de la., y Moraes, M.C. (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga: Aljibe.
- Torre, S. de la., y Sanz, G. (2008). Declaración de Barcelona: Transdisciplinariedad y Educación. En S. de la Torre, y M. C. Moraes. *Ecología de los saberes. Una comunidad de conocimiento para una nueva conciencia*, pp. 31-37. Madrid: Universitas.
- Torre, S. de la.; Moraes, M.C. y Tejada, J.; Pujol, M<sup>a</sup>. A. (Coord.). (2008). Decálogo sobre transdisciplinariedad y ecoformación. En. S. de la Torre, y M.C. Moraes. *Ecología de los saberes. Una comunidad de conocimiento para una nueva conciencia*, pp. 39-60. Madrid: Universitas.
- Torre, S. de la, y Moraes, M. (2010). Investigar en educación con otra mirada, con otra conciencia. En S. de la Torre, J.Tejada, y M<sup>a</sup>.A. Pujol, (Coords.).

- Investigar en educación con otra mirada. Estrategias didácticas en el aula universitaria*, pp. 55-67. Madrid: Universitas.
- Torre, S. de la., y Moraes, M. (2010). Metodología de desarrollo ecosistémico. En S. de la Torre, J. Tejada., y M<sup>a</sup>.A. Pujol. (Coords.). *Investigar en educación con otra mirada. Estrategias didácticas en el aula universitaria*, pp. 81-98. Madrid: Universitas.
- Versyp, T. (2006). *La dimensión cuántica. De la física cuántica a la conciencia*. Barcelona: Cargraphics, 2<sup>o</sup> ed.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós.
- Villar, L. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Weistein, G., y Fantini, M. (1973). *La enseñanza por el afecto. Vida emocional y aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Wilber, K. (2005) *El Paradigma Holográfico. Una exploración en las fronteras de la ciencia*. Barcelona: Kairós, 6<sup>a</sup> ed.
- Wilber, K. (2006). *Los tres ojos del conocimiento*. Barcelona: Kairós, 5<sup>a</sup> ed.
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- Yus, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Grupo Anaya.
- Yus, R. (2001). *Educación Integral: una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Zabala, A, (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*. Barcelona: Graó.

Zabala, A. (2007). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

---

## TABLAS

---

Tabla 1. Mirada de encuentro metodológico.

Tabla 2. Acercamientos conceptuales al estudio de caso.

Tabla 3. Pauta de constatación de características ecoformativas<sup>18</sup>.

Tabla 4. Estructura interna de la Entrevista.

Tabla 5. Codificación de categorías asociadas a la dimensión docente.

Tabla 6. Descomposición en segmentaciones, asociándolas a las diferentes categorías contenidas en la dimensión docente-

Tabla 7. Características derivadas de la agrupación de segmentaciones asociadas por categoría.

Tabla 8. Codificación de características y codificación de segmentos asociados a las categorías de la dimensión docente.

Tabla 9. Expectativas de aprendizaje declaradas en las Estrategias de Aprendizaje.

Tabla 10. Características de enseñanza relacionadas al *Ser, Saber hacer y Saber*.

Tabla 11. Características de aprendizaje relacionadas al *Ser, Saber hacer y Saber*.

Tabla 12. Segmentaciones enumeradas asociadas a cada una de las estrategias de aprendizaje.

---

Tabla 13. Segmentaciones enumeradas asociadas a la asignatura

Tabla 14. Percepción discente sobre aprendizajes adquiridos asociados al Saber Hacer

Tabla 15. Percepción discente de aprendizajes relacionados al Saber

Tabla 16. Percepción discente de aprendizajes relacionados al Saber Ser.

Tabla 17. Apreciación discente respecto a las características de la asignatura.

Tabla 18. Discente / Isòc sobre Estrategias de Aprendizaje.

Tabla 19. Isóc /Discente sobre aprendizajes asociados al *Saber Hacer*

Tabla 20. Isóc /Discente/sobre aprendizajes asociados al *Saber*.

Tabla 21. Isóc /Discente/aprendizajes asociados al saber *Ser*.

Tabla 22. Isóc /Discente/percepción sobre su aprendizaje.

---

## DIAGRAMAS

---

Diagrama 1. La paradoja de lo visible/ invisible.

Diagrama 2. Interpretación dialógica de características ecoformativas.

Diagrama 3. Proceso reducción - reconstrucción de información en la metodología cualitativa

Diagrama 4. Características asociadas a su enseñanza.

Diagrama 5. Características asociadas a la metodología.

Diagrama 6. Características asociadas a estrategias de aprendizaje.

Diagrama 7. Características asociadas a recursos.

Diagrama 8. Características asociadas a la organización del espacio y del tiempo.

Diagrama 9. Características asociadas al docente.

Diagrama 10. Características asociadas al Ser de Isòc.

Diagrama 11. Características asociadas a la manera de *hacer* de Isòc.

Diagrama 12. Características asociadas al discente.

Diagrama 13. Características asociadas a la práctica y escenario ecoformativo.

Diagrama 14. Apreciación discente sobre la asignatura.

Diagrama 15. Apreciación discente sobre aprendizajes asociados al *Ser*.

Diagrama 16. Apreciación discente sobre sus aprendizajes asociados *Saber Hacer*

Diagrama 17. Apreciación discente sobre sus aprendizajes asociados a la *Dimensión Saber*.

---

## FIGURAS

---

Figura 1. Paralelismo entre proceso creativo y proceso didáctico creativo.

Figura 2. Componentes del campo ecoformativo.

Figura 3. Componentes del diseño del modelo de desarrollo sistémico.

Figura 4. Componentes externos del diseño del modelo de desarrollo sistémico.

Figura 5. Componentes internos del diseño del modelo de desarrollo sistémico.

Figura 6. Niveles de realidad del estudio de caso.

Figura 7. Momentos del trabajo de campo.

Figura 8. Acceso.

Figura 9. Que no le haga daño.

Figura 10. Estrategias de aprendizaje.

Figura 11. Recursos didácticos.

Figura 12. Principio dialógico entre realidades.



---

## ANEXOS

---

***Anexo 1.*** Modelo Multidimensional de Análisis de Estrategias Didácticas.

***Anexo 2.*** Guión orientativo entrevista docente

***Anexo 3.*** Entrevista docente.



---

## **ANEXO 1. MODELO MULTIDIMENSIONAL DE ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.**

---

### Descripción del Modelo.

Desde una perspectiva interactiva y psicosocial se interesa por saber que pasa en el aula, porqué pasa, que actores lo determinan, cómo afecta a los participantes y qué cambios provoca en alumnos y profesor. Permite además determinar el perfil docente y contribuir a la reflexión y formación docente en sus tareas académicas y profesionales.

Es un modelo, que se opone a cualquier visión instrumental y mecanicista de los elementos que conforman el proceso formativo, por el contrario, integra de forma dinámica e interactiva las dimensiones y / o componentes que configuran el acto didáctico, como proceso formativo. Esto facilita la reflexión sobre la realidad que se vive en el aula desde el punto de vista didáctico.

Es un modelo polivalente en sus dimensiones, holístico en sus efectos formativos, recursivo entre análisis y aplicación, reflexión y acción, interactivo por cuanto los elementos descritos no aparecen por separados en el aula, sino concurren de forma simultánea e interactiva. No se puede hablar de rol docente sin referirse al tiempo al del estudiante, ni de las condiciones contextuales y recursos al margen de los aspectos organizativos y de ninguna de ellas sin referirnos al clima.

Es un modelo observacional y explicativo que integra de forma dinámica e interactiva los ocho componentes o dimensiones que conforman el proceso de enseñanza – aprendizaje; seis en situación de aula o dos anteriores o posteriores:

A nivel teórico describe, explica e interpreta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es capaz de decir cómo se constituye el proceso didáctico, a partir de cualquier dimensión, partir de la relación e interacción de todas sus dimensiones.

A nivel práctico satisface la necesidad de mejorar el proceso didáctico general, potenciando las dimensiones que se determinen más influyentes para el tipo de asignatura, tipo de alumnado, contexto, etc.

Objetivos.

Facilitar la reflexión de lo que sucede en el aula desde el punto de vista didáctico.

Determinar el Perfil Docente

Contribuir a la reflexión y formación docente en sus tareas académicas y profesionales.

Describir la realidad del aula desde explicaciones basadas en las interrelaciones de los componentes.

Características

**Describe** la realidad del aula, formal es reflejo de la interacción de modo que a través del clima se conectan todos los componentes

**Explica** porqué pasa, quién lo determina. Entrega explicaciones en base a las interrelaciones de los componentes.

**Interpreta** cómo afecta a los participantes y sobretodo qué cambios provoca en alumnos y profesor a la luz del enfoque ecosistémico, afín y en consonancia con el paradigma emergente. El estudio de los elementos comunes a toda situación de enseñanza ofreciendo una visión de conjunto.

Evalúa el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva compleja ecosistémica y transdisciplinar.

Posee indicadores suficientes para llevar a cabo propuestas didácticas innovadoras o propuestas de mejoramiento.

Contribuye a la reflexión y formación docente en sus tareas académicas y profesionales.

Enfoque Sistémico del proceso didáctico una visión compleja de los fenómenos en general. No olvida ninguna dimensión importante en el análisis, porque dada su interdependencia ignorar alguno puede bloquear el tratamiento del conjunto y sus estrechas vinculaciones a un tratamiento sistémico.

Flexible: el modelo funciona con cualquier enfoque o perspectiva paradigmática. Multidimensional: estudia las dimensiones comunes a toda situación de enseñanza.

Holodinámico. Si bien es cierto que la estrategia viene conformada en su totalidad mediante la integración de diferentes las diferentes dimensiones, el

carácter holodinámico e interactivo permite aproximarse a la misma a través de cualquiera de ellas. Esto es, a través del rol docente o discente, del clima o de la organización, se puede intuir el tipo de estrategia de qué hablamos, pues al estar relacionadas se implican de alguna forma.

Evaluativo del acto Didáctico. Holístico en sus efectos formativos

Polivalente en sus dimensiones

Recursivo entre análisis y aplicación

Reflexivo e interactivo por cuanto los elementos descritos no aparecen por separado en el aula, sino que concurren de forma simultánea e interactiva.

La presentación formal es reflejo de la interacción, de modo que a través del clima se conectan todos los componentes.

Ventajas.

*Flexibilidad epistemológica.* Permite al estudio del acto didáctico desde cualquier perspectiva paradigmática. Las diferencias de enfoques se reflejarán en el tipo de análisis y en el tipo de interpretación que se haga de los datos e información, sin embargo, nunca se alterará la presencia de las dimensiones.

*Adaptabilidad.* Permite adaptarse a cualquier escenario o contexto formativo y a cualquier tipo de alumnado.

Los principios del MMHED dan lugar a sus nueve dimensiones otorgando así una fundamentación científica sólida a su estructura y configuración. Estas dimensiones científicamente contrastadas, son los grandes ejes de la construcción del modelo y expresan tanto su naturaleza como su dinámica y recursos. Su perspectiva holodinámica y multidimensional, permiten diseñar un modelo o sistema que mejore los resultados del proceso educativo, satisfaga las aspiraciones de los sujetos de la educación y responda a las expectativas que la sociedad en general tiene depositadas en la institución escolar.

Descripción de las dimensiones:

- Supuestos implícitos del docente.
- Contexto del aula
- Rol docente
- Rol discente
- Organización
- Recursos
- Clima
- Evaluación

*Supuestos implícitos del docente:* La estrategia del aula comienza fuera de la misma. Se inicia cuando el profesor o profesora planea que hará en clase, cómo lo hará y qué pretende con ella. Puede estar formulado en una pequeña programación, o en los materiales que piensa utilizar o simplemente planeando mentalmente momentos antes de iniciar.

Pero la explicación de estas acciones concretas, tienen su origen y justificación en las concepciones implícitas, en lo que piensa, siente y cree, en su formación pedagógica para dar preferencia a un tipo de estrategia u otra de cara a la consecución de los objetivos. Este mundo interior del docente se pone de manifiesto en los materiales que proporciona, en los recursos que utiliza, en la preparación de la acción y en el rol que suele desempeñar.

Indicadores o pistas que describen – explican mejor el porqué de dichos supuestos. No son exclusivos del profesorado universitario, sino que se dan en cualquier nivel de la docencia.

*Pensamiento sobre el origen y construcción del conocimiento.* Dicho de otro modo ¿cómo se origina el aprendizaje en el alumno?, *el pensamiento pedagógico; la formación pedagógica y didáctica; valores y creencias; la atribución de resultados; el estilo evaluador; planificación; el contexto de aula.*

Esta dimensión clarifica las condiciones del medio y ambientales, temporales, personales, del tipo de materia, que influyen en la dinámica de la clase. Una clase sin contexto es como una palabra fuera de la frase. El contexto contribuye a explicar y definir una estrategia didáctica. Permite comprender lo que pasa en un grupo, pues da acceso a los códigos implícitos compartidos por asistentes. Todo profesor sabe que una misma asignatura puede funcionar de manera diferente en grupos distintos, debido a diferentes turnos, intereses, de ambientes promovidos por sus líderes.

Entendemos por contexto a todos aquellos elementos que rodean, influyen o condicionan el desarrollo de la docencia en las aulas y por tanto, influyen en un gradiente más a menos específico en cada caso, en el proceso de aprendizaje de los alumnos que participan de ella.

La clave interpretativa para valorar las condiciones del contexto, es la flexibilidad. La flexibilidad de espacios, tiempos, recursos, mobiliario, proporcionan indicadores de ajuste entre la naturaleza utilizada y los objetivos pretendidos. La rigidez estaría asociada a una estrategia más transmisiva, mientras que la flexibilidad representa una concepción de la enseñanza más abierta, participativa, adaptativa, en suma, contextualizada. Por esta razón el concepto de flexibilidad o modificabilidad se convierte en un indicador de condiciones contextuales positivas.

Principales indicadores de contexto inmediato de aula: funcionalidad del espacio; disposición y movilidad de sillas y mesas, disponibilidad de los recursos, presencia o ausencia de elementos decorativos y motivantes; distribución del alumnado; ausencia de ruidos; luminosidad; temperatura; recursos.

Una estrategia toma forma concreta en muchas ocasiones a través del apoyo en los recursos. Recursos materiales y formales que se agrupan en las siguientes categorías: textuales, tradicionales, audiovisuales, informáticos, analógicos e imaginativos.

Los recursos no son meros auxiliares al servicio del mensaje formativo, sin que ellos mismos se constituyen muchas veces en vehículos de formación. La utilización de unos u otros recursos marcan in modo de concebir la enseñanza, una manera de

organizarse en clase, pero sobre todo tienen efectos cognitivos diferentes. No todos se adaptan por igual a los objetivos, ya sean actitudinales, imaginativos.

El criterio didáctico que nos orienta sobre su valor es la *variedad* de recursos:

*Textuales – tradicionales.* En ello se incluye el uso de la pizarra o equivalente, el apoyo en textos breves, esquemas, tareas, etc y textos más amplios, como artículos o capítulos. La pizarra es un recurso esencial en las metodologías expositivas por cuanto resulta útil, fácil, cómodo, económico y permanece la información registrada. Un autor, una bibliografía, una referencia o esquema, se afianzan cuando se anotan en la pizarra. Los textos resultan útiles para reforzar la comprensión y asimilación de conceptos. También pueden servir para introducir dinámicas grupales y de intercambio de conocimiento.

*Los recursos audiovisuales* potencian las habilidades perceptivas, de observación y en general de los sentidos. La enseñanza centrada en este tipo de recursos conformará las estrategias mediaciones en las que el papel informativo del docente queda asumido por los medios. Videos, películas o recursos informáticos conforman un tipo de estrategias en las que el medio pasa a convertirse en transmisor. Algunos de estos recursos sirven para transmitir el mensaje de forma organizada y secuenciada, pero también para reforzarlo y consolidarlo.

*Recursos informáticos.* La *variedad* es el criterio que permite valorar positivamente esta dimensión del modelo: Cuanto más variados son los recursos más interés despiertan y más habilidades cognitivas y emotivas promueven.

Los recursos informáticos brindan un nuevo tipo de estrategias siendo los más frecuentes: las presentaciones en power point (ppt), los dossiers electrónicos, el forum o debate vía Internet, el correo electrónico, la comunicación telemática. Lo importante no es la utilización aislada de alguno de estos recursos, sino la variedad, la utilización del apoyo informático como herramienta adecuada a los objetivos.

El uso excesivo e injustificado de cualquiera de los recursos informáticos puede llegar a cansar al alumnado. En una sociedad de la información, las nuevas tecnologías constituyen un indicador de actualización del profesorado.

*Recursos analógicos e imaginativos.* Son recursos inmateriales que utilizan imágenes, metáforas o analogías para representar conceptos teóricos, pudiendo combinarse perfectamente con cualquiera de los recursos anteriores referidos. Estos recursos despiertan la fantasía y estimulan la creatividad más que ningún otro recurso, son idóneos para una formación comprensiva y creativa basada en el aprendizaje por descubrimiento. En este apartado se incluyen la escenificación o dramatización, la simulación imaginaria, la presentación de casos, relatos, incidentes, documentos de la realidad...Este tipo de estrategias afianza el aprendizaje inductivo e inferencial ya que el sujeto ha de pasar de lo específico, real o analógico a niveles superiores de abstracción.

Tan importante como constatar si utiliza recursos nuevos es averiguar el sentido, el porqué y para qué de su uso. Así, en los recursos tradicionales y audiovisuales, cabe preguntarse:

Si los utiliza como apoyo, refuerzo o ejemplo de la explicación, siendo ésta el verdadero núcleo de la estrategia.

Si se vale de ellos para ampliar o complementar la información.

Si los emplea como organizador inicial (ideograma) o síntesis final.

Si hace uso de ellos en sustitución de la información oral, lo cual implica mayor grado de previsión y planificación en relación a los objetivos.

En los recursos informáticos, preguntarse:

Si los utiliza como apoyo al discurso o explicación.

Si recurre a ellos como forma de buscar, ampliar, obtener información o adquirir determinadas habilidades cognitivas.

Si su uso es como complemento, síntesis o socialización de la información.

Si los utiliza en lugar de la explicación promoviendo la transferencia a otras situaciones o contextos.

En los recursos analógicos, dado su carácter inmaterial que favorece los procesos internos, cabe preguntarse si recurre a ellos:

Como ejemplo que facilita la adquisición de conocimientos, así como la visualización, imaginación y comprensión.

Como apoyo a la reflexión personal.

Como estrategia de enseñanza que proporciona modelos nuevos de aprendizaje, idóneos para desarrollar la imaginación y la creatividad.

Como transferencia de aprendizaje a otras situaciones o contextos.

Los recursos tienen unos efectos a largo plazo que van más allá del apoyo mediacional. El propio recurso posee efectos cognitivos dependiendo de su naturaleza.

Rol docente

La formación sigue apoyándose en la acción docente, aunque ésta se centra cada vez más en la realización de actividades por parte del alumnado. El tiempo de exposición por parte del profesor/a está disminuyendo tanto más cuanto los objetivos se orientan hacia la adquisición de habilidades y competencias en lugar de conocimiento.

El criterio que permite valorar más positivamente la acción docente es el entusiasmo y la implicabilidad. Un criterio más emocional que cognitivo.

Observando las acciones que lleva a cabo la mayor parte de docentes en el aula, se encuentran las siguientes categorías que definen sus roles y ayudan a describir la estrategia utilizada y el perfil docente.

Presentación de la sesión y motivación, comunicación verbal, comunicación no verbal, estilo docente, metodología, contenidos, presentación de la sesión y motivación.

*Comunicación verbal.* El tiempo, la forma de emplear o distribuir el tiempo, es el mejor indicador de la concepción metodológica. Si predomina el tiempo dedicado a la exposición y transmisión sistematizada de la información está utilizando un modelo

de índole transmisivo. Si predomina la comunicación bidireccional, en la que el receptor se convierte a la vez en emisor, se está frente a un modelo interactivo. Por otra parte en el discurso, puede predominar una forma descriptiva – explicativa en la que se proporcionan datos, hechos, informaciones o, por el contrario, se trata de un discurso más emotivo y reflexivo en el que se transmiten valores, actitudes, creencias. Mediante la comunicación verbal se pueden transmitir mucho más que conocimientos.

*Comunicación no verbal.* Sirve para enviar mensajes emotivos, valóricos y subliminales. Mensajes de los cuales rara vez somos conscientes. La posición, distancia, colocación del cuerpo, expresión del rostro, y por supuesto el paralenguaje, se inducen mensajes de acercamiento o alejamiento, generando predisposiciones de atracción o rechazo, de relevancia o irrelevancia de la información, y del propio posicionamiento conceptual e ideológico.

Los mensajes actitudinales, emotivos y valóricos se transmiten a través de la expresividad del rostro, de la gesticulación, la mirada, el paralenguaje, la proxémica, la utilización de los silencios, entre otras manifestaciones. El profesorado, en general, raramente ha recibido formación sobre este tipo de comunicación y por ello no siempre es consciente del efecto que puede producir la distancia, el gesto de acercamiento, la mirada o el tono de voz.

*Estilo docente.* En el modelo de análisis que se describe el estilo docente se refiere, como el modo prevalente (no único ni excluyente) que tiene el profesorado de actuar, transmitir la información e interactuar con el discente. El rol que adopta por propia iniciativa. Su modo de actuar propio, distintivo, habitual, pero modificable según las circunstancias. El estilo docente se caracteriza por ser un continuo entre dos polos, situándose más cerca de uno o de otro. Así, se puede hablar de un estilo más próximo a un rol informativo- transmisivo, directivo, o por el contrario, más orientador y de guía de aprendizajes ofreciendo mayor autonomía.

Más crítico y reflexivo en su discurso, más estimulador, motivador, creativo, suspendiendo el juicio crítico hasta el momento de la evaluación.

*Metodología.* Dentro de las estrategias didácticas, la metodología representa un aspecto sustantivo. Es el modo como se selecciona, ordena y aplica la acción para que el alumno logre los objetivos pretendidos. Las clasificaciones metodológicas son múltiples, en función del criterio se agrupan de una u otra forma, el procedimiento utilizado recibe una denominación.

El modelo adopta el concepto de *procedimiento* como criterio. A Fernández (1996), diferencia entre procedimientos inductivos y deductivos, analíticos y sintéticos, lógicos y psicológicos, pasivos y activos...Combinando varios criterios hablamos de:

Metodología motivante, estimuladora si promueve desde el inicio el interés por los aprendizajes.

Metodología basada en el orden, secuencia de las ideas, la claridad de la exposición.

Metodología basada en la intuición, en elementos visuales y experiencias concretas.

Metodología que promueve la participación e implicación.

Metodología basada en la exposición magistral.

Metodología centrada en el alumno, siendo éste quien toma la iniciativa de su aprendizaje.

Metodología de trabajo en grupo

Metodología basada en los recursos o medios

Metodología basada en la práctica, en la ejercitación.

Metodología de índole lúdica y creativa.

Lo habitual es que se combinen varias metodologías, de forma que una no excluye a las otras de forma consecutiva.

*Contenidos.* El modelo fija su atención el nivel de comprensión y adaptación al receptor, el interés que despiertan, la aplicabilidad o utilidad de los mismos y su actualidad. Características principales de los contenidos a observar: comprensividad, interés psicológico, aplicabilidad y actualidad.

El rol docente resulta determinante a la hora de describir las estrategias en el aula.

**Rol Discente.** Los criterios que permiten valorar el rol discente es la implicabilidad y el autoaprendizaje. Para lograr esto el rol o desempeño discente se analiza a través de cuatro parámetros observables y otros implícitos:

Parámetros observables:

Actuación general: Puntualidad al entrar en clase Interés, Atención, Nivel de participación cuando el profesor/a lo solicita.

Comunicación verbal, varía en función de la metodología.

Interviene voluntariamente; hace un comentario, discrepa, expone sus ideas, puntos de vista.

Comunicación no verbal. Las expresiones que considera son:

Gestos de escucha atenta

Gestos de desinterés o desmotivación

Gestos de reflexión o ideación

Gestos que reflejan emociones o estados de ánimo

Gestos de colaboración

Actividad demostrativa o de ejemplificación

Tomar apuntes, notas

Risas cuchicheos

Tareas de aprendizaje. Cada vez es más frecuente que una parte de la sesión se ocupe en realizar tareas de aplicación y de práctica. Cada vez son menos los estudiantes que toleran largas sesiones recibiendo información. Cansa y aburre más que la actividad

o realización de tareas en torno a conceptos explicados en la teoría. Tres son las modalidades de agrupamiento para realizar de dichas tareas:

Actividades realizadas individualmente

Actividades en pequeño grupo que oscila entre tres y seis personas

Actividades de discusión y debate del gran grupo o grupo –clase.

Estas variantes no son incompatibles, pudiéndose combinar todas ellas, incluso con la exposición. La experiencia y la investigación confirman que las actividades prácticas de aprendizaje son más valoradas y proporcionan un aprendizaje más sólido que el aprendizaje por recepción.

Organización de la clase

Los aspectos organizativos, así como el contexto y el clima, raramente son atendidos conforme a su importancia, al menos en el proceso de formación inicial del profesorado. La forma de seleccionar, distribuir y organizar las condiciones de espacio, tiempo, recursos y actividades nos dice mucho de la visión pedagógica y sobre todo de la estrategia didáctica utilizada.

El criterio que se utiliza en este componente es el de *gestión pertinente*: del tiempo, del espacio y de la organización de los recursos materiales.

Gestión pertinente:

Del Tiempo: de motivación, de información o explicación, de interacción, participación, de síntesis, de ajuste entre actividades y tiempo.

Del Espacio:

De la Organización de los recursos materiales: variedad y alternancia

Clima de clase

Una vez establecidas las principales dimensiones anteriormente descritas, cabe destacar que el clima o ambiente de aula está implícitamente en todos ellos, que se cruza con ellos, pero no queda recogido en el modelo, al contrario, lo incorpora como un parámetro cuyo criterio de valoración es la satisfacción e implicación del

alumnado en el proceso de aprendizaje. Un clima positivo proporciona seguridad y bienestar a los asistentes, haciendo grato el aprendizaje. Un clima constructivo se caracteriza por favorecer la seguridad psicológica, la empatía, las relaciones personales y de grupo, la participación y cooperación, la espontaneidad, la consecución de las metas, la expresión de las personas más tímidas.

Las características de un clima creativo como contraposición a las que definirían un ambiente marcado por la presión y la norma, son:

Confianza entre miembros del grupo, respeto y estimulación mutua, espontaneidad y libertad de expresión, ayuda y cooperación en los problemas, tolerancia y aceptación de otras ideas, implicación colaborativa de todos, ver el lado positivo de personas y cosas, objetivos y metas comunes compartidas.

La valoración de la calidad del clima o del ambiente de clase será el reflejo del resultante de cada una de las dimensiones anteriores. Este modelo permite identificar que dimensiones tienen mayor o menor protagonismo en la configuración del clima., positivo, negativo.

Indicadores de clima positivo:

Expresiones del alumnado, expresiones de interacción; clima emocionalmente distendido, humor, espontaneidad, la risa fácil, metas definidas, ausencia de temor de ser juzgado o criticado.

Evaluación

Todo modelo formativo innovador se inicia y culmina con la evaluación, entendida como un proceso de información, interpretación y valoración para la toma de decisiones y mejoras.

Los focos para una valoración rápida de la sesión, hacen referencia a:

La percepción de los logros (por parte de alumnos y docente): Conciencia de los aprendizajes obtenidos en términos de logro.

La percepción del clima (por parte de los alumnos): Percepción de comunicación en clase; De las relaciones de colaboración entre los compañeros

La percepción de los cambios.

---

## ANEXO 2. GUIÓN ORIENTATIVO ENTREVISTA DOCENTE.

---

### *Docente.*

El papel principal desempeñado.

Cómo describirías tu actividad en el aula.

Características

Funciones

### *Discente.*

Qué espera del alumno.

Si facilita el intercambio de informaciones, la participación activa.

### *Clima de aprendizaje.*

Percepción del clima de clase.

Si se propuso intencionadamente incidir en el clima de intercambio, diálogo, de seguridad, de satisfacción. Grado de implicación y participación percibido.

Percepción del grado de satisfacción del alumnado.

### *La organización espacio y tiempo.*

Distribución del tiempo-clase

Acciones fuera el aula o la proyección de fuera el ámbito académico.

Otros elementos o materiales

### *Las Estrategias, recursos y materiales utilizados.*

Sentido de los recursos y materiales utilizados.

### **Anexo 3.** Entrevista Docente. (Isòc).

I: investigadora

D: Isòc

Formación

D: Bueno, en primer lugar estudié pedagogía, el doctorado en Ciencias de la Educación, y esos son los estudios básicos.

Contrato como X ayudante en la Universidad, que fue el primer contrato que tuve fue el año 93.

Experiencia docente

Primer ciclo: Pedagogía y Magisterio.

Segundo ciclo: Psicopedagogía.

Tercer ciclo: Doctorado a nivel nacional y en el extranjero.

Otros Extranjero:

En República Dominicana y en El Salvador, durante dos años he colaborado en la Formación de Formadores de Profesores.

*I: Me gustaría comenzar conociendo sobre sus expectativas en la asignatura...*

D: Hay una cosa que me llama mucho la atención: es que los alumnos vienen a la Universidad con una idea preconcebida que era que en la universidad le debemos dar todo: le debemos dar la bibliografía, le hemos de decir lo que tienen que leer, incluso; por ejemplo, tú dices “leeros este documento” y los alumnos dicen “no tienes un resumen de este documento”. Los Alumnos vienen con una forma de estudiar y de aprender absolutamente lineal, quieren que tú les des el Power Point, el resumen, vienen mucho con esta concepción y especialmente en 1º, pero también puedes encontrar en 2º y 3º y que tengan esta idea “es un buen profesor, el profesor que me lo da todo...me tengo que leer este texto, este libro, tal”, y porque ello se sienten más seguros, a mí me parece que no es un buen sistema de aprendizaje, esto es porque en

realidad ellos después cuando tengan que resolver un problema nunca le van a dar un subrayado un texto, ni le van a dar un resumen, ni le van a dar un Power Point.

Cuando a los alumnos les digo: tenéis que hacer lecturas, yo les propongo estas dos lecturas, pero podéis hacer muchas lecturas, porque esto que estamos viendo en clase está relacionado con lo que está pasando cada día en la escuela, con lo que sale en el periódico, con las cosas que suceden, quedan un poco descolocado, entonces este es un primer choque que tiene, luego cuando hacen la carpeta de aprendizaje, luego en la autoevaluación ponen: ahora me doy cuenta que he aprendido más que si me hubieras dado la bibliografía, o si me hubieras pasado el resumen de aquel texto.

A veces cuando me lo leen los alumnos te dicen “ Me he dado cuenta que me he dado cuenta o me he fijado en unas cosas que igual tú no me hubieras comentado...o por ejemplo, en el tema de los fórum, donde ellos podían aportar las lecturas que hacían y tal, la Mare envió un mensaje – alumna- de un mensaje “he perdido mi primavera”- o algo por el estilo- y hacía referencia a un artículo de País, que comentaba que no se debía forzar a los niños a leer antes de los seis años, había que dejarlos que hicieran más juego y tal. Si yo hubiera dicho que no se puede participar en el fórum, más que leyendo este libro, si yo hubiera dicho solamente esta bibliografía, este debate sobre cuando tienen que dejar a los niños leer no se hubiera producido, igualmente intento aprovechar otras cosas, o sea, mi intención en clases es que ellos despierten y tengan preguntas, no que yo les formule la pregunta y la respuesta y yo les dé el texto, esto a veces les cuesta porque vienen con un aprendizaje lineal.

La idea que yo busco es que no se queden solo en la opinión personal, la argumentación, sino que busquen también más bibliografía, pero ya esto es un segundo término y esto les cuesta mucho a los alumnos...al final la X, que ha hecho, que me ha hecho mucha ilusión se ha grabado, es decir, una parte escrita, una parte Power point, se ha grabado ella misma hablando en catalán; de cada tema ha hecho una grabación y explicado y lo ha hecho en catalán, porque al final ella... yo que sé lo que habrá pensado... pero el hecho que lo haga en catalán y que se haya puesto delante de la cámara y que se haya grabado quiere decir que me está dando un mensaje importante, entonces, lo que yo quiero con el aprendizaje autónomo es eso,

que busquen información, que trabajen; y luego hay otra cosa que también los desconcierta mucho y es que les doy muy pocas pautas.

Cuando ellos hacen, luego les digo “esto no me acaba de gustar”, o creo esto no sé qué, o “ésta aportación sí que es buena”...porque hay una cosa que también pasa y es que los alumnos, pienso en general, están muy acostumbrados...es decir, cuando son de educación infantil, participan mucho, levantan la mano enseguida, hablan, “yo pienso, yo no sé qué señorita y te interrumpen constantemente, luego ya en 1º, 2º, 3º van de pasando de curso se acostumbran a escuchar y a no hablar y a no dar su opinión, entonces para mí es muy importante que den la opinión, porque creo que tener opinión es lo que te hace realmente su aprendizaje...no que yo les diga mi opinión...sí ellos me preguntan la opinión, sí que la digo “esto lo explico así, porque lo dice fulanito de tal, pero que sepáis que estoy en contra”, y puedo decir mi opinión, pero yo lo que quiero es que es que ellos expresen su opinión, entonces eso les cuesta mucho porque preguntan:

“¿Y si no te gusta?, entonces eso de que no te guste...pues si no me gusta, no me gusta y te lo diré, punto...pero tú debes tener opinión.

“Pero cómo lo quieres?...pues tienes que hacerlo de la forma que represente lo que tú estás pensando...pues esta idea les cuesta mucho y porque muchas veces hasta que no acaban todo el curso...se ponen a pensar, hacen su carpeta de aprendizaje...no están del todo satisfechos y porque tienen que trabajar de forma autónoma.. “Y es que nadie nos pide esto?”

*I: Responsabilidad como docente en esta metodología de aprendizaje autónomo...*

D: Yo creo que tener 18 alumnos en clase te permite observar los 18 alumnos, te permite que los 18 alumnos hablen, te permite una proximidad, dijésemos visual con los alumnos, de saber si te están escuchando o no te están escuchando, de saber lo que piensas, incluso puedes ver...mmm...en este sentido yo creo que dijésemos: es súper importante el captar como están viniendo a clases los 18 alumnos...lo que pasa es que a veces la intervención dijésemos que hacemos en clase, la llevan más dos o tres alumnos o cuatro alumnos, los demás participan pero no hablan tanto, ..Pero dijésemos que hay un rol de observación yo creo que es muy importante en el

aprendizaje autónomo, en el control de la clase. Saber un poco, pues saber eso, cada uno.

Creo que dijésemos que del grupo clase, excepto las personas que se han cerrado muchísimo muchísimo que son unas cuantas, muy pocas tengo una idea más o menos personal de cada uno como es, y eso también te permite hacer como cada uno ha evolucionado de forma diferente...hay personas que han sido más calladas, pero luego han venido a enseñarme la carpeta y me han dicho “he hecho esto porque quería que vieras esto”. Luego en cuanto a mí, el tema del rol creo que el tema de la observación es muy importante, luego el tema de las tutorías, no hemos hecho muchas tutorías, pero cuando los alumnos han querido...quiero mostrarte la carpeta, quiero comentarte algo, hemos hecho tutorías individualmente

*I: ¿Cree que ha habido en nuestra historia educativa aprendizaje placentero?*

D: placentero, placentero...no...en el sentido que el aprendizaje implica un esfuerzo, pero sí como...o sea, deseo de buscar respuestas, de leer...en ese sentido sí. Haber todo aprendizaje cuesta, yo no puedo aprender inglés sino me esfuerzo por aprender e intento sacar el máximo y no le dedico una serie de horas, vale en eso estoy de acuerdo. Pero tantos trabajos, tan parcializados no permiten que tú digas “Ah yo quiero aprender sobre esto”, y esto es lo que yo creo que es lo que está pasando ahora...que antes igual pasaba...que igual sí...no te digo que no, pero si tú dices “hoy yo quiero aprender más sobre esto”...o sea los alumnos como que tenían más tiempo para aprender. O también, a lo mejor, son alumnos diferentes, antes se dedicaban solo a estudiar y ahora estudian y trabajan en cuarenta mil cosas.

*I: Cuénteme cuáles son sus expectativas sobre el discente, en relación a la asignatura...*

D: responsabilidad. También hay un tema que me parece muy interesante, y es el tema de la evaluación final, porque damos un 7, un 8 y tal...pero nunca comentamos al alumno, que hemos visto en su trabajo y es porque como se plantea institucionalmente, o sea, tienes que corregir en días, dar la nota y ya no vuelves a hablar con el alumno... Yo hago un pequeño escrito para los alumnos de lo que he observado en su trabajo. Entonces yo creo que la evaluación también es importante.

En momentos puntuales, donde han intervenido, yo siempre les digo: “Me ha encantado tu intervención, o “me ha gustado mucho la intervención que has hecho en el Fórum”...o sea, yo voy dando este feed back, dijésemos para que ellos también capten por donde tienen que moverse.

En cuanto al alumno, pues lo que debería hacer el alumno es ser un poco disciplinado y ordenado, y yo creo que el alumno construye, todos los alumnos construyen la asignatura de forma personal y aquí también, dijésemos, ha faltado un poco de sistemático y también por mi parte ha faltado un poco de tema de exigir, por ejemplo, a los alumnos yo les dije que hicieran un block de notas de cuando fueran a la escuela y que lo trajeran el día de la cotutoría el block de notas. Los alumnos, algunos traían algunas cosas apuntadas, pero habían algunos que no traían nada. Yo no exigí el block de notas, quiero decir...” quiero que me entreguéis el block de notas”...yo lo dije que lo hiciesen y ellos sabían que lo tenían que hacer, pero como no lo he pedido, igual no lo han hecho algunos, y lo mismo ha pasado con las lecturas. Lo que pasa, es que por ejemplo: todos los alumnos han leído la lectura de los “nes de vidrio”, la otra -lectura-no le ha gustado, como ellos se dijeron entre sí- corrieron la voz- pues no se la han leído, la otra todos se contagiaron “ que la tienes que leer”...la leyeron todos.

Rol del alumno...ser disciplinado, trabajar cada día, mirar de hacer intervenciones, seguir los mensajes en el fórum, es eso lo que yo espero de los alumnos. Yo creo que en esta asignatura todo el mundo ha intervenido, a excepción de dos personas y todo el mundo ha participado de las actividades que se han hecho de clases...incluso el hecho de poder decir estas actividades nos parecen repetitivas, como el hecho de los seminarios con los docentes – maestras de las escuelas- ; de los tres grupo, sólo en mi grupo expresaron su opinión. Yo pienso que es porque los alumnos se han sentido más cómodos de expresar lo que piensan que con los otros profesores, sea bueno o malo.

O sea, el día que hicimos un poco de evaluación y les dije “vamos a hacer un poco de evaluación de cómo evalúas la asignatura, que cosas veis, que cosas que no veis, de cara a mejorar el año que viene”...a mí en el fondo no me importa que me digan “esto no lo has acabado de hacer bien” “me hubiera gustado...”, incluso, por ejemplo, cuando terminó la sesión dije: “Oye ¿habrá alguna cosa que habremos hecho bien? “...no...no, es que estamos muy contentos con la asignatura, es la

asignatura que más nos gusta”...¡olín...pero no lo parecía...he. Entonces yo tengo la sensación, que el hecho de poder decir...los alumnos siempre ven las cosas que creen que se pueden mejorar, y de hecho en una evaluación tú les pides eso. Pero luego hay otras cosas que valoran, el hecho de poder participar, de decir lo que piensan, y yo todo eso lo valoro positivamente, creo que es el rol que deben tener, porque luego como maestros tendrán que hacerlo, en la parte profesional tendrán que hablar con maestros, tendrán que defender su opinión, tendrán que argumentar, a mí, me parece bien esa parte.

*Introducción Investigadora: En una de nuestras conversaciones informales en la cafetería de la universidad, me señaló que se evalúa clase a clase. Esta idea de evaluación clase a clase la asocio al concepto de autoevaluación y ésta al concepto de reflexión sobre su práctica. ¿Estoy en lo correcto?, ¿apunta hacia ese concepto o se refiere a otra cosa? Cuénteme en qué consiste esa evaluación clase a clase... ¿Lo realiza en algún momento y lugar determinado?*

¿Esta evaluación clase a clase es una demanda, exigencia que proviene a nivel facultativo, departamental? ¿En qué términos lo exige? O ¿es de carácter voluntario y personal?, ¿Por qué lo hace?

D: es personal, no es institucional, yo evalué mis propias clases y pienso ¿lo hago bien? ¿Lo hago mal?...esto me gusta...esto no me gusta...esto ha funcionado...esto no ha funcionado...soy la más crítica que cualquiera de mis alumnos con respecto a lo que he hecho, lo que ha sucedido en la clase, que ha ido bien, que ha ido mal, incluso a veces pienso más negativamente que incluso que los alumnos.

El primer año que hice clase, me grabé todas las clases, en todas las clases había un trípode y un video, entonces les dije a todos los alumnos que eran de Nuevas Tecnologías en Educación Social, pues que igual las utilizaba como un medio para evaluar mi propia docencia. De hecho, yo recuerdo que veía los videos y veía lo que había hecho bien, lo que había hecho mal, entonces, incluso, como veía los videos luego me acordaba de cosas que habían dicho los alumnos. Yo creo que por esa manera de empezar a dar clases, que de alguna manera cuando acaba una clase, siempre pienso, como ha ido, como lo has hecho...ha estado bien...no ha estado bien...igual que antes de entrar a clase pienso: “que voy a decir”, “como lo voy a

decir”, y muchas veces me cuesta concretar...tengo muchas cosas, varias...bueno, algo diré...con todo esto que llevo, podré trabajar bastante respondiendo a las necesidades, a lo que planteen los alumnos en clase y lo que yo creo que debemos trabajar en el aula. No es que yo dedique un momento puntual de decir, ahora, sino que ya en la misma clase yo siempre pienso ¿esto va bien? , esto no va bien.

*I: ¿Qué significa para usted el concepto de práctica reflexiva?*

D: A ver, hay dos cosas que...o sea...este momento de evaluación, de ver como lo has hecho, o no hecho, es un elemento que yo creo que todo el profesorado...como lo has hecho...como ha funcionado, cuál ha sido la respuesta de los alumnos, como han reaccionado, que comentarios han hecho, que están también en ese papel de diálogo y comunicación, no solamente con lo que yo hago en clases, sino también como ellos responden y que es lo que pasa en su aprendizaje, en su discurso, en lo que hacen, eso es una parte y luego para mí la práctica reflexiva hay también otro elemento que también es importante y es que se produce un aprendizaje en común no individual, hacemos práctica reflexiva cuando las maestras vienen a la universidad, cuando los alumnos les preguntan sus dudas, sus recomendaciones y las maestras se las responden “ ah, sí, esto lo hacemos lo suficientemente bien”, o “ahora imagínate como explicamos esto”, o cuándo los alumnos después dicen: “siempre nos explican lo mismo pero no acaban de concretar y no salen de este discurso y luego no se plasma en la realidad”, entonces, los alumnos están haciendo práctica reflexiva, las maestras están haciendo práctica reflexiva, porque también reflexionan sobre su propia práctica....estamos compartiendo. Y luego también que nosotros hacemos el plan docente ya al final del curso del año pasado les dijimos “esto es lo que vamos a hacer en clase”, ¿creéis que hay algo más que deberíamos de tratar?”, esto se lo explicamos a los maestros, esto genera que a nosotros, también los maestros nos pongan en duda o que planteen desde la práctica por ej. “no habéis incluido el período de adaptación, en el tema de “relaciones educativas”...pues es verdad, no habíamos pensado. Hay cosas que te permiten aprender del otro, sin este trabajo en equipo y sin esta comunicación para mí, no hay práctica reflexiva. Si fuese solo individual, yo pienso, yo reflexiono, yo hago mi práctica, para mí no sería práctica reflexiva.

En el fondo casa uno de nosotros, los docentes, somos más o menos conscientes...de que sí queremos, si no queremos no, de qué cosas hacemos bien y

de qué cosas no haceos bien. P.ej., yo tengo claro que cosas hago bien y que cosas no hago bien, yo soy consciente plenamente.

*I: me las puede decir...*

**D:** hay cosas que yo podría hacer mejor...lo de gestionar el tiempo, el turno de la palabra...pero haber, es como una balanza, a veces si eres muy bueno gestionando el tiempo, cortas las intervenciones de los alumnos y entonces generas un poco de mal rollo en la clase, si pones más de un lado, a lo mejor quitas de otro, es como un equilibrio. A lo largo del curso me gustaría ser más sistemática...de decir: estos son los bloques, estos son los temas o como lo relaciono, o por ejemplo, este curso dije: vamos a intentar hacer un Power Point entre todos y al final no lo acabamos de hacer, porque venían otras actividades otras cosas y no lo acabamos de hacer; hicimos los dos primeros bloques- (son siete)- o algo así, entonces estas cosas creo yo que he de mejorar. Por ejemplo, el tema de la relación con los alumnos, atención a los alumnos, el clima de aula, creo que son temas que gestiono bastante bien y luego hay cosas que en este curso han pasado que dices “podrías haberlo explicado muchísimo mejor”, p. ej., el día que trabajamos los materiales en el aula, no tenía previsto trabajar los materiales ese día en el aula y pensé “ ostras, si lo hubiese preparado aquí explotaba muchísimo más la clase”, porque habían materiales que a mí se me habían olvidado, porque hacía muchos años que no abría los estantes y no veía los materiales. Hay otra cosas que yo creo que también influye, es que hay profesores que siempre dan la misma asignatura, una única asignatura, siempre el mismo tema y yo doy muchas asignaturas y tengo muchos alumnos. Sí creo, que me iría bien...igual me aburriría y no lo haría.

*I: Cuando se evalúa y encuentra aspectos deficientes... ¿que piensa?...*

**D:** bueno, siempre pienso, el próximo día intentaré regularizar este tema, pero a veces lo consigo y a veces no...y a veces digo “bueno...de cara al año que viene a ver si controlo más este tema. Luego también hay otro tema, y es que tenemos poco tiempo para trabajar en equipo.

Es diferente que los maestros con los que trabajas, que trabajan en las escuelas, que trabajan muy en equipo, que hablan mucho entre ellos, se ven dando clases continuamente. Aquí cada uno trabaja muy de forma cerrada, muy independiente, en la universidad tienes pocas oportunidades de decir, por ejemplo ¿“me quedo hoy a tu clase y la veo”?...es tan poco habitual que alguien te pide ver tu clase, que te ayuda...haber...en general trabajamos muy separado. No trabajamos suficientemente bien, al aprender de los otros compañeros y en educación infantil o en otros ámbitos o escuelas se trabaja mucho en equipo y se aprende del otro. Aquí es un trabajo muy individualizado.

*I: ¿Que influencias pedagógicas alimentan su estilo docente?*

D: Cuando empiezo un curso, cuando tengo una asignatura, cuando tengo un grupo nuevo, me pregunto a ver qué grupo vas a tener, cómo vas a conectar, a ver cómo vas a hacer el campus virtual, a ver cómo va a funcionar todo y siempre me siento un poco como novata...siempre digo...es el primer año, que hago esta asignatura...o: llevo haciendo esta asignatura desde el 91, pero es como si fuese el primer año, porque este año quiero hacer esto nuevo, o sea, siempre tengo una cosa nueva que he pensado...mira esto no me funcionaba y quiero hacerlo de esta manera. Luego como influencias...

*I: sí, que responda a alguna concepción pedagógica en la que sienta reflejada.*

D: ...no soy tan directiva...tan...luego hay autores con los que yo me siento más identificada...toda la línea de Macarenko, de confiar en el alumno, que la disciplina esté marcada más por el ambiente, no tanto por la directividad, la idea que el alumno ha de construir su propio aprendizaje, que necesitan que les vayas dando pequeñas informaciones, pero a veces no hace falta agobiarlos con toda la información de golpe...o sea, maneras de hacer que me han determinado que yo sea de una manera más que de otra. Creo que hay profesores que dan muchísimo contenido...muchísimo contenido y que luego los alumnos no lo recuerdan para nada. Yo creo que a veces no es tanto el contenido si no que la metodología, la forma de trabajar o la relación que estableces con los alumnos. El año que viene no podrá ser de la misma manera porque no serán 18 alumnos, sino 60. La dinámica de la clase ha de ser completamente diferente.

*I: ...El acompañamiento...*

D: ..y el acompañamiento...no es solamente eso, es que en el fondo es como el álbum de recuerdos, qué es lo que te queda a ti, y yo creo, que eso lo tienes que hacer independientemente, es como el book de presentación, a mí me parece que es imprescindible que los alumnos se construyan a sí mismos haciendo algo así. Que le llamemos carpeta de aprendizaje, portafolios, lo único el problema que hay es que deberíamos hacerlo más integrado, no solamente con una asignatura, con 6 créditos, lo ideal sería que él alumno fuera haciéndolo de todas las asignaturas del primer semestre y que pudiese integrar. Pero cómo no hay trabajo de equipo, no hay institucionalización. Los jefes de estudio no nos convocan para conocernos entre nosotros.

*I: ¿cuál cree que es su papel como docente de universidad?*

D: A ver, el papel como docente con los alumnos es uno, el papel como profesor es otro.

*I: entonces, el papel como profesor.*

D: el papel como profesor implica el trabajo con los alumnos, pero también implica el trabajo con la institución y con el resto de profesores; también implica un trabajo de formación continua de los profesores, de investigación, y esto implica necesariamente la relación con el contexto profesional, de relación con el exterior, de comunicación con los centros de prácticas, de indagación continua. Sin la relación con el exterior, sin el contexto profesional, la función del docente queda un poco cojeando. Estás muy implicado a nivel institucional pero no estás implicado con el equipo docente, pues también queda un poco flojo.

Más allá del trabajo individual con el trabajo del departamento, también con los otros profesores que forman parte de la titulación en general.

*I: hableme del docente como profesor y en relación con los alumnos.*

D: ...del docente como profesor y en relación con los alumnos... ¿Qué funciones tenemos?

*I: exacto...*

D: una función de seguimiento del alumnado, una función de organización de materiales y de organizar los espacios de aprendizaje, las situaciones o las actividades de clase ...o sea...más que nada intentar que los alumnos tengan situaciones de aprendizaje que sean satisfactorias, eso quiere decir, preparar las clases, preparar las actividades y preparar situaciones que den lugar al aprendizaje. Y luego para mí es muy importante el seguimiento y la atención al alumnado. El hecho de haber muy poco tiempo, no es todo el año que impartimos la docencia y tener muchos alumnos, el tema del seguimiento para mí es complicado; no se dan las condiciones adecuadas a nivel institucional para hacer un buen seguimiento. Si tuviera 15 alumnos como en otras facultades el seguimiento podría ser perfecto, pero como son 60 de aquí, 60 de allí, 14 de aquí, 70 del otro lado, el seguimiento considero que no lo hago bien, como a mí me gustaría hacerlo. Pero si creo que algo que hago bien, es el tema de atención al alumnado, creo que los atiende bien.

*I: cuando habla de seguimiento ¿a qué se refiere?*

D: que los alumnos vayan trabajando, te entreguen un trabajo, haces una devolución...porque el tema de la devolución yo creo que es importante y no hay espacios de devolución para el alumnado, no hay espacios de debate pedagógico para el profesorado...hay una falta de una actividad que para mí es fundamental, que es la devolución, la evaluación, tanto de nuestra actividad docente, como la de actividad que han hecho los alumnos de aprendizaje. Yo esa parte la considero fundamental, porque es lo que nos hace mejorar en la práctica docente a nosotros y a los alumnos ser más conscientes del aprendizaje que han hecho porque tienen una devolución...que a veces no les dices nada del otro mundo o nada que no sepan , pero creo que es bueno decirlo.

*I: ¿y a qué se refiere cuando habla de situaciones que den lugar al aprendizaje?*

D: una clase magistral, una presentación de un material, el ir por ejemplo al acuario, la visita que hicimos de ir al acuario con los alumnos, o sea, no solamente la clase magistral, el power point, una actividad de aula, me refiero a que deberíamos ir un poquito más allá de lo de cada día. Si no, porque parece como muy aburrido, pero también hay otra cosa, los alumnos quieren lo de cada día. Los alumnos te dicen:

“esto me ha encantado, me gusta, perfecto, perfecto...pero de esto que preguntará en el examen”. Este año no hicimos examen. Pero después que fuimos al acuario, te digan “y que vas a preguntar de esto”...y jolín tú dices, es que se pueden preguntar muchas cosas de esto. Ellos si no es un aprendizaje lineal, a veces les cuesta, o les genera tensión o conflicto.

*I: retrocedo en el tiempo y una de las cosas que me llamó la atención es la variedad de las estrategias metodológicas que como docente utilizó...por eso nos vamos a detener un poco en el tema de las estrategias. Me interesa que a medida que le vaya nombrando las estrategias, comparta el sentido que perseguía con cada una de ellas. Empecemos con las Cotutorías.*

D: el objetivo era potenciar el aprendizaje entre iguales. Que sistematizaran la información para que el aprendizaje entre iguales fuese más fácil. Que ellos hiciesen un trabajo de prepararse la cotutoría para que fuese más fácil en el momento de pasar la información al otro y ya estuviese sistematizada.... ¿Y qué es lo que no funcionó? Hubo un problema en yo no exigir en “enséñame lo que le vas a pasar al otro”, como yo confié en que ellos iban a cumplir, ellos no cumplieron, algunas funcionaron a mil maravillas y otras no funcionaron y tampoco dijeron esto no funciona. Esto es algo que este año he cambiado: “es obligatorio escribir y yo voy a ver lo que hayáis escrito” y como ya lo dicho, pues ahora están preocupados, porque eso es motivo de evaluación lo que escriban. Este año doy mucha importancia al tema de la lectura y la escritura.

*I: ¿el espacio de aprendizaje?, el de ir a la escuela...*

D: el objetivo era que se plantearan dudas y que contrastaran teoría y práctica. Da súper resultado porque no solamente es teoría y práctica, sino que ven actitudes, ven valores, ven modelos de aprendizaje, se replantean si ell@s quieren ser así o si quieren ser de otra manera, o sea les hace poner en conflicto. Incluso a veces, que digan “no acabo de ver nada nuevo que pasa en la escuela”, es motivo de reflexión para ellas... ¿la escuela es rutinaria entonces?...no...no...el aprendizaje de los alumnos. También ven las dificultades que tienen las maestras para desarrollar la práctica. Ven muchas más cosas.

*I: ... ¿la actividad práctica complementa al aula y abre más puertas?..*

**D:** abre más y aprenden muchos más contenidos de los que estaban previstos en la asignatura o que yo preveía inicialmente. Incluso hay algo que pasa, el tema de la psicomotricidad fue un tema que nunca lo consideré, el tema de la acogida nunca lo consideré y como pasa en el centro se discute en el centro o, ellos lo observan en el centro, y es un tema que no conocen o los angustia y tal, pues lo introduje en las sesiones teóricas, en las clases magistrales y eso enriquece el currículum y además están las aportaciones de los maestros de las escuelas, porque el tema de la psicomotricidad fue una propuesta de los alumnos pero el tema de la acogida fue una propuesta de las maestras de las escuelas.

*I: Que me puede contar sobre la sesión con maestras...*

**D:** los tres grupos estábamos juntos en la misma sala, para mí la sesión con maestras no fue tan rica como fue el año anterior y cómo será el año siguiente, porque el grado de proximidad es mayor, habrá más escuelas y más maestras. Entonces las maestras no identifican a las alumnas que han ido a sus centros, entonces eso es como más distante. El objetivo es que lo que las alumnas han observado lo expresen, lo que les ha llamado la atención, lo que les ha generado dudas, lo han vestido bonito o les ha gustado, lo compartan con las maestras y las maestras que enriquezcan la reflexión que han hecho los alumnos, que contesten las dudas, también es un momento de formación permanente para las maestras, que se replanteen el modelo que están haciendo tiene sentido o no, porque ellas explican lo que hacen. Además este año, me ha parecido genial porque aparte de ser un momento de formación, ha sido un momento de formación entre iguales, es un momento de compartir proyecto entre diferentes escuelas, es un momento de sentirse unidas por el proyecto universidad-escuela. Además de la finalidad inicial, da lugar a otras cosas. Incluso a plantearse nuevos espacios, nuevos proyectos.

*I: ¿y el fórum?..*

**D:** fueron una locura, nos desbordaron a todos, porque salían muchos temas de debate. El objetivo fue: “ya que no nos da tiempo de compartir y de escribir en clase, aprovechemos el recurso virtual, para poder compartir y escribir....me leo este libro y quiero compartir esta cita que me llegó hasta el alma...es decir, lo que no pudieron

escribir en el bloc de notas, en el fórum escribieron cosas muy bonitas. Y luego se dieron cuenta de la calidad o de la falta de calidad de las intervenciones, proponer en positivo, no sé hubo muchos casos que ahora no recuerdo...intervenciones que dices: realmente están bien. Y luego hay otra cosa que fue muy buena para el fórum, que en clase se dijeron cosas, que podían lugar a un debate o suscitarnos ir un poquito más allá, aunque no sea de la asignatura. Por ejemplo una alumna dijo que ella nunca hablaba catalán, entonces yo le dije oye podías defenderlo en el fórum y explicar esto del catalán –castellano, cómo lo ves y eso dio lugar a hablar de una cosa que no estaba prevista. O por ejemplo, hubo todo el tema en los medios de comunicación de los pañuelos de los musulmanes y como había una alumna que era de marruecos, pues también le pedí: ¿oye quieres hacer una intervención sobre esto? Sí, sí, sí... No era un tema específico de educación infantil, pero era un tema de educación y de actualidad y bueno, eso dio lugar a que pudieran incluir más temas, más conceptos, más aprendizajes...el hecho de tener criterio, o sea tener criterio con respecto a la lengua, criterio con respecto a las otras culturas en la escuela, o que significa respetar o no respetar.

*I: cuando dice que se hablaron el fórum de cosas que no estaban previstas y que eso significaba incluir más temas más conceptos, más aprendizaje, eso me lleva a pensar en un tipo de planificación abierta, flexible...me puede hablar de eso...*

**D:** en la asignatura hay siete bloques, en cada uno de los siete bloques podrías extenderte muchísimo en cada uno de ellos, por ejemplo, hablar de comunicación, podría haber una asignatura de comunicación – educación, entonces seleccionas las cuatro cosas que tu consideras que pueden ser las más relevantes porque el tiempo es limitado. Luego yo pienso de entre los siete bloques el que da más de sí, es el bloque de la metodología. Pero ninguno de los temas los puedes acabar, son temas introductorios que introducen...estamos en una asignatura de primero, son temas introductorios que luego van a dar lugar a trabajar en otras asignaturas.

*I: en relación a las salidas, ¿estaban pensados esos lugares por alguna razón en particular?*

**D:** se hicieron dos salidas. La que fue organizada para ir toda la clase junta, fue la del acuario. Luego la expodidáctica les dije: les recomiendo muy encarecidamente que

vayáis, y fueron por su cuenta y sin mí. Luego hubo alumnas que fueron al zoológico, otras a una granja, otras que fueron de colonias, estas fueron salidas que hicieron las escuelas y que las alumnas pidieron a las escuelas que si podían acompañarles y estas dijeron que sí, por un lado para acompañarles con los niños y para que aprendieran lo que pueden hacer a nivel educativo en la granja, o sea la oferta educativa. El sentido de hacerlos salir fuera, bueno, es que vieran que para la escuela hay muchísimos más recursos que el libro de texto, el material, o sea que vean otros servicios, material educativo, material lúdico. El acuarium fue especialmente escogido tenía una presentación didáctica completa, la persona que nos atendió era pedagoga, nos hicieron una función, o sea toda la parte lúdica que le hacen a los niños, también nos la hicieron a nosotros más con una explicación de que es lo que ofrece el acuarium a nivel educativo.

*I: en relación a las conferencias que se hicieron: de teatro, de psicomotricidad y de arte. ¿la elección de estos temas estuvo bajo algún criterio especial, deficiencia del tema o salió del alumnado...como se plantea?*

**D:** cada una fue un tema diferente. El **tema de la psicomotricidad** salió por que los alumnos platearon que hacen los alumnos en una clase de psicomotricidad en educación infantil, no acabamos de entender que es lo que están haciendo los alumnos, no acabamos de entender el papel del profesor, no sabemos que observan, nos parece que siempre hacen lo mismo, esa necesidad la manifestaron los alumnos. Entonces yo les dije, yo puedo explicarles el tema de psicomotricidad, pero hay una profesora que me gusta mucho dentro de la casa, que yo creo que vive el tema, yo puedo explicarlo, pero yo no vivo el tema. Entonces voy hablar con ella que haga la clase ella y hable del tema de la psicomotricidad. Una persona que viva el tema. Lo otro es que vieran una persona, que vive la psicomotricidad, el trabajo con el cuerpo, el desarrollo evolutivo del niño; también había otra cosa que me gustaba y es que tiene experiencia de haber organizado actividades con diferentes escuelas a nivel de psicomotricidad.

El tema de la **conferencia del teatro**, es aprovechar actividades que se organizan a nivel de campus, que a mí me parecen muy interesantes, porque el campus tiene muchísima vida y se organizan muchísimas actividades interesantes a las cuales los alumnos no van, o sea, para todo lo que hacemos, el rendimiento, la participación del alumnado no es la que tendría que ser, ni la del alumnado ni la del profesorado,

entonces dentro del grupo X se organiza lo del X, lo del fórum de creatividad, lo del teatro, entonces fue hacer la conferencia en nuestra hora de clase ¿qué se sentido le di yo a eso? Bueno, el teatro sirve o no sirve para la educación infantil, que podemos aprender de lo que nos dicen de la conferencia del teatro, conocer diferentes estrategias de teatralización, entonces explicaron diferentes experiencias, a los alumnos les costó hacer la conexión, pero en el fondo vieron que todo el tema del teatro, de la lectura y de la representación era importante.

Y la otra, las **cajas de arte**, es el trabajo de investigación que ha hecho una profesora y bueno que ha quedado ahí, y bueno dices “una cosa que es interesante, pero hagamos de presentarlo a los alumnos”. Era todo el tema de trabajar el arte, tres artistas, Picasso, Miró y Tapies, que son artistas que trabajan mucho material sensorial, que era relacionado con la educación infantil, con Montessori, con todo el aprendizaje sensorio motor. También era importante para que los alumnos viesen trabajo de investigación en educación infantil, trabajo de creación de materiales y luego que pasa con esos materiales que no se venden , o con los museos que tienen estos tres artistas y que no presentan una propuesta didáctica para educación infantil.

*I: usted dice: “la X tiene vida” (se refiere a la universidad en la que trabaja) nombra a los conferenciantes como personas que viven el tema, uno que vive el teatro, otro la psicomotricidad, otro la plástica, es decir, vivir lo que se hace, entonces le pregunto, ¿cree que el alumno vive su aprendizaje?*

**D:** (suspira), pues ese tema es un tema un poco triste porque a veces tienes la sensación que tienes dos tipos de alumnos, los que vienen a la universidad sólo a sacar un título y a aprobar las asignaturas y los que realmente vienen con disposición de aprender y con ganas de dedicar mucho tiempo a su aprendizaje, y luego hay otro tercer grupo de alumnos, que tienen muchísimo trabajo, que trabajan, tienen familia y que hacen lo que pueden en el tiempo que pueden ¿viven su aprendizaje?, claro que lo viven pero a veces no con suficiente tiempo ni con suficiente tranquilidad ni con suficiente oportunidad para ir a más cosas o estar por el tema.

*I: Pero ¿qué hace como docente para que el aprendizaje del discente sea vivo?*

**D:** por ejemplo, el tema de lo que estas explicando te guste mucho, por ejemplo la X le gusta mucho la psicomotricidad, tiene experiencia y sabe de lo que habla. Lo mismo el del teatro y la de las cajas de arte, es algo que han vivido, lo han creado y lo transmiten de forma diferente.

¿Qué hago yo para que el aprendizaje que hago en los alumnos sea vivo? Cuando explico en clases, poner el máximo de ejemplos, dejar que los alumnos intervengan, intento que haya teoría o conocimientos que quiero transmitir e intento ofrecer mi visión de esto que os he explicado que es lo que es, mi opinión es esta...¿Cuál es vuestra opinión?, entonces yo creo que eso hace más vivo el aprendizaje y luego cada vez que puedo el tema de los videos, los ejemplos, todo hace que el aprendizaje sea más vivo, y luego el crear espacios, que vayan a espacios de aprendizaje...pero hay algo como somos un poco ágrafos, o a los alumnos les cuesta escribir, expresar, les cuesta tener criterio, les cuesta buscar información, e incluso expresarla oralmente.

*I: volviendo al tema del aprendizaje vivo, lo otro que observé en sus clases, es el uso de metodologías variadas, como las referidas al aprendizaje autónomo y a la metodología del aprendizaje colaborativo, que para mí son metodologías que promueven este aprendizaje vivo. Me gustaría saber si comparte esa idea.-*

**D:** por supuesto, porque todas estas metodologías obligan a que tengan que hablar entre ellos, a defenderse, a argumentar, entonces eso promueve que el aprendizaje sea más vivo, no es un examen, no hay repetición de unos conocimientos, es poner delante de los temas, yo sé estoy, yo pienso esto, o mi criterio es éste. Incluso algunos alumnos dicen: “no acabo de entender para que sirve esto”, era súper bueno que sucediera esto, porque otro alumno le decía: “oye no has entendido que esto sirve para esto”, entonces yo creo que aunque se pusiese sobre el papel una cosa que no se acaba de entender servía para hacerla entender o para clarificarla.

Aunque no acabes de saber por dónde va a ir, lo importante es el proceso y luego ya veremos cuál es el resultado. El proceso están importante como el contenido y en el fondo lo más importante de todo es lo que hacen los alumnos, no lo que hace el docente.

Cuando hablo de proceso me refiero a la metodología que utiliza el alumno, al proceso que hago yo para transmitir, la estrategia que utilizo. Cuando hablo de proceso me refiero a la metodología, al recorrido que hace el alumno.

*I: Hubo situaciones en las que los alumnos se descolocaban o se sorprendían, en relación al tipo y uso de recursos, ya sea al iniciar o al cerrar una clase, con un poema, una noticia del periódico, la cita de un libro, el juego de las almendras, por nombrar algunos. Quiero que me cuente que perseguía con el uso de este tipo de recursos y que gustaban al discente, más allá del recurso mismo.*

D: Mira siempre me acuerdo cuando era pequeña, una profesora nos hizo sentarnos en media luna enfrente de ella y nos pregunta ¿sabéis lo que es una semicircunferencia?, todas: no, no, ¿qué es eso?, entonces dijo “acabamos de hacer una” y eso produce cierta satisfacción ...porque yo pienso...fíjate tú qué tontería para explicar que es una semicircunferencia, pero a mí me resultó mucho más agradable que si me hubiera dibujado una semicircunferencia, que no me acordaría de la situación. Yo pienso que hay que provocar en el aprendizaje en el momento de enseñar algo que vaya más allá del contenido. Porque si el contenido no lo unes a una sensación, a una emoción pues eso no te genera el recuerdo o el mantener.... Entonces tú te sientes más partícipe cuando hay esa implicación. Lo de la almendra por ejemplo, los descolocó un montón, pues oye no hace falta explicar lo de la almendra, ya luego ellos interpretan, incluso, lo que interpretan es más bonito que lo que tú te habías imaginado al principio. Estás dando lugar a que ellos puedan expresar, dar un sentido diferente al sentido que tú le habías dado, entonces es un poco eso, jugar no, jugar con los sentidos... y eso creo yo que contribuye hacer más vivencial el aprendizaje y más contextualizado y más ligado al tema de las emociones y cómo nos sentimos.

Entonces esa es una parte a cuidar. Y sobre todo ahora, que se habla tanto de competencias, competencias, competencias, creo que dijésemos toda la parte emocional y personal se descuida o se deja como de lado. Entonces creo que estas cosas o estos elementos o estos momentos que luego forman parte del recuerdo ayuda al alumno a formarse como persona y a ser más personas con los otros compañeros de clase, incluso conmigo, porque se establece una relación un poquito diferente.

*I: esto que me dice, refuerza lo que hace un tiempo atrás en otra de las entrevistas, en cuanto para usted lo más importante era la metodología, que más que sirviese para aprender contenidos, era la forma de trabajar, de compartir, que supieran escuchar, es decir una metodología que desarrollara más los valores y las actitudes que el proceso de aprendizaje de contenidos. Yo lo pude percibir en el clima de aula, bastante relajados, participativos, muy inquietos ¿qué cree usted que debe hacer el profesor para que el ambiente de aula sea agradable para el discente?*

D: ¿de las características del profesor?

I: o, de las características del alumno, no sé de donde viene, donde se genera....que pasa ahí.

D: yo creo que el clima lo creamos nosotros, los que controlamos el clima básicamente somos los profesores, pero hay dos cosas, el clima institucional, o de calendario, no sé si llamarle el clima de calendario...

*I: ...el clima de aula...*

D: no, no, no, el clima de aula es el clima de aula, pero luego hay el clima de calendario. Esto es: el curso comienza bien, los alumnos están relajados, pero hay un momento en que se empieza acumular el trabajo, el trabajo, el trabajo, los alumnos están estresados, quieren acabar. Están como por metas. Vamos aprobar esto, vamos aprobar lo otro...ahora tenemos examen de psicología entonces dejamos de ir a las otras clases...entonces hay un clima de calendario. Cuando llegan a determinadas épocas los alumnos están súper estresados y un poco desanimados.

Yo creo que se crea una tensión por falta de coordinación entre profesores, y eso hace que muchas veces el clima del aula, no sea el mejor el más óptimo para facilitar el aprendizaje porque los alumnos pierden un poquito el rumbo.

¿con respecto a las características del profesor? Pues, básicamente que sea un profesor abierto, comunicativo y que quiera escuchar a los alumnos. Porque el problema que hay es que en general sentimos que tenemos que transmitir conocimientos, generar aprendizaje y por lo tanto tenemos que enseñar y mostrar lo que sabemos, y a veces ese mostrar lo que sabemos impide que los alumnos puedan expresar lo que saben y los alumnos saben más de lo que cree saber o de lo que demuestra.

Para que haya un buen clima de clase también es importante que el alumno pueda manifestar y pueda expresar, se puedan conocer entre ellos.

También pasa que hay profesores muy distantes y no tienen relación con los alumnos, eso también condiciona el clima de aula.

A veces me pasan cosas....a veces me explican cosas personales, los escucho, y bueno yo no puedo hacer nada, pero ya te he escuchado, algo te servirá, pienso.

Bueno cada persona crea una resonancia diferente. Hay profesorado que es más distante y hay profesorado que es más próximo. Para mí es importante ser próximo, conocer el nombre de los alumnos y saber identificarlos, porque creo que es una manera de respetarlos y de respetar su aprendizaje también. Pero sobre todo de respetarlos como personas.

*I: ¿cómo se describe en cuanto a su estilo docente?*

D: (No responde)

*I: le he realizado muchas preguntas, sobre temas diferentes y entiendo que no es fácil ir de un tema a otro, en ese sentido le diré algunas señas, que usted ya ha dicho en entrevistas anteriores, como por ejemplo que es poco directivo, por nombrar un aspecto... En vez de controlar usted mismo la disciplina opta por que sea el ambiente quien controle ese aspecto.*

D: Sí, en ese sentido, sí.

*I: ¿cómo es eso, cuénteme...?*

**D:** A mí me en general me gustaría que no fuésemos tan directivos, y que se facilitase más la construcción del aprendizaje del propio alumno, que no que fuésemos tan directivos. O sea que en mi asignatura haga esto, que en esta otra asignatura hagan lo otro, o sea cada uno piensa en mi asignatura que hagan esto y esto es el producto de aprendizaje o estos son los aprendizajes, a mí me gustaría trabajar más en quipo con otros profesores y que no hubiese un producto de aprendizaje, sino que el aprendizaje fuese más creado por el alumno. Esa sería para mí una buena situación de aprendizaje, en la que pudiéramos evaluar conjuntamente varios profesores un

mismo producto. Que los alumnos hiciesen un pequeño trabajo de investigación, por ejemplo, y que fuésemos dos profesores que valoráramos el trabajo de investigación y que trabajásemos conjuntamente, peor que eso le diese más tiempo al alumno para la creación y no tantos pequeños trabajitos, que el alumno se agobia con cada una de las asignaturas.

*I: eso es lo que le gustaría, pero quiero saber ¿cuál es su estilo docente?*

**D:** Yo creo que el aprendizaje autónomo es muy importante y que el alumno tiene que aprender no tanto en el aula, sino que después del aula...me está costando esta pregunta ¿mi estilo docente?

*I: haber, le voy a dar algunas pistas...entiendo que es más difícil definirse uno mismo a que le definan otros.*

D: me definiría mejor, si me dejases esta pregunta y te la contestase...

*I: ... ¿en otro momento?*

D: sí, exacto. Creo que es una pregunta que necesito...

*I: ¿Tomar conciencia de su estilo docente?*

**D:** bueno es una cosa que yo me pregunto continuamente...pero así como estilo mío, es que ya te lo ido diciendo un poco todo, ...por ejemplo, el tema de la dirección, a mí me gustan que los alumnos tomen decisiones no que las tenga que tomar yo, creo que eso es importante y favorece el aprendizaje autónomo, me gusta que haya variedad de estrategias metodológicas, porque pienso si no hay variedad de estrategias metodológicas y si no es divertida la clase, y si yo no le encuentro el sentido, los alumnos se van a aburrir, no le van a encontrar sentido y no van ver estrategias metodológicas diferentes que en el fondo es lo que quiero que vean. Me gusta introducir cosas que pasan en el campus, o que pasan en las noticias o cosas de actualidad, porque pienso los alumnos están tan, tan metidos en la clase y en el examen y en la disciplina que no se dan cuenta que estamos trabajando para el mundo real, entonces metamos un poco de mundo real, de cosas que pasan, en las clases; y a veces los alumnos se descolocan , porque dicen: “porque me está hablando ahora del Consell de Educación”, porque el Consell de educación y el Departamento

de educación es un elemento fundamental en la vida de los docentes, o sea que hay que introducirlo.

Otra cosa que creo que es característica mía, es que planifico y también cambio mucho la planificación, porque a veces digo “esto, esto ahora no”. Por ejemplo, tengo una clase este viernes y veo lo que tengo preparado y digo: no, no, esto no lo hago, esto no me viene de gusto hacerlo, entonces cambio la dinámica y hago otra cosa...si a mí no me apetece, como voy a hacer que les apetezca a los alumnos. Y luego, no soy directivx, pero sí que soy controladox, en el sentido que controlo la asistencia, controlo la participación, o sea me fijo mucho quien participa, quien no participa, que tipo de aportación hace, y en esos sentido sí que hago seguimiento. Hay otra que son...profesores que dicen: me preparo el tema...es decir, profesores que preparan todo lo que van a decir en clase, en todo momento y yo, eso lo odio. Entonces algunas personas piensan, está improvisando, y no, no estoy improvisando, es que yo tengo mi guión y si en algún momento pienso: esto no lo pensaba decir, y ahora lo voy a decir, pues entonces yo lo digo. Y una cosa importante del estilo docente, que hay una cosa que a mí me molesta mucho y es que la gente, en general, está mucho por la queja, por la queja y muy poco por la participación y la implicación. Entonces yo, en el discurso que doy a mis alumnos es: “vale, si no estás de acuerdo, pues bien, en vez de quejarte, propón algo”. Yo soy de las personas que piensan que los pequeños cambios son poderosos y tienen el poder para cambiar la realidad y con nuestra intervención podemos hacer que las cosas sean diferentes. Y yo quiero, me gusta que los alumnos siempre tengan esa sensación. A veces, los alumnos me dicen cosas que a otros profesores no le dirían, porque les doy ese poder de poder decirlas. O sea, el empoderamiento del alumno como una cosa importante para su formación.

*I: Cuando comenta que cambia la planificación... ¿Qué tipo de decisiones orientan ese cambio?*

**D:** Están tomadas...o sea...deben estar relacionadas con la emoción, pero no necesariamente significa que vaya a dejar de dar contenido o que no tenga sentido lo que esté haciendo. Es hacer una dinámica un poquito diferente. A mí me parece a veces más importante, ir a la teoría, ir al ejemplo y luego teorizar y luego ver que principios nos tienen que mover...o sea, no es tanto dar la teoría e ir a un aprendizaje

de conocimientos, sino poner la práctica primero, porque en el fondo es una enseñanza profesionalizadora y que acaba con una profesión, ir a poner el caso, el problema...

*I: ..Que también hace el aprendizaje vivo, que hablamos antes...*

**D:** claro, sí, y más funcional, porque haber, a veces los alumnos dicen: bueno, vale, me han explicado esto, pero en la práctica, esto para que me sirva. Que vean cual es la función del aprendizaje que están haciendo.

*I: ¿se podría decir que el cambiar la planificación, revela que es una persona creativx?*

**D:** sí (ríe). Sí me considero creativx, pero también el tema de la flexibilidad o de la adaptación es una cosa que he aprendido a lo largo del tiempo que llevo trabajando como profesora. Al principio me molestaba muchísimo por cualquier cosa, ahora no.

*I: ya, pero volvamos al tema de la creatividad*

**D:** yo pienso que un profesor ha de ser creativo, si un profesor no es creativo, entonces ya no está haciendo bien su trabajo.

*I: ¿y por qué?*

**D:** porque creo que la enseñanza es un trabajo de creación, es un trabajo de cuidado, es un trabajo de atención, es un trabajo de relación y también un trabajo de transformación del conocimiento y de generación del conocimiento.

*I: todavía no veo la relación con la creatividad.*

**D:** (suspira).

*I: en el sentido de que usted se considera creativx.*

**D:** yo creo que es un trabajo creativo, porque cada día tú preparas como una función, una secuencia didáctica, unos contenidos que quieres transmitir, una manera de transmitirlos, una manera de provocar la emoción, entonces yo me considero creativa.

*I: ¿Por qué para usted es importante crear la emoción?*

**D:** haber, la emoción lleva a la acción; sí que es verdad que si tú sientes mucha rabia te lleva a hacer unas cosas, si tienes mucha pena te lleva a hacer otras cosas, o sea que te moviliza, entonces yo creo que hace falta movilizar a la sociedad en general y hace falta movilizar en el alumnado...

*I: yo creo el tema está en conducir y promover el cambio y el aprendizaje a través de la emoción positiva, ahora le agregamos el apellido (positiva). ¿De qué manera puede promoverla un docente como usted creativx, flexible? ¿En qué momentos, situaciones?*

**D:** cuando introduces elementos que están relacionados con la vida diaria, para mí es fundamental, pues que sea, un relato, un poema, un libro, un video, cualquier recurso que sirva para introducir y relacionar.

*I: bueno, ahora me voy a remitir a algunos aspectos de entrevistas anteriores y que tiene que ver con la construcción del aprendizaje por el discente. Una de las metodologías que utiliza, es el aprendizaje autónomo, sin embargo, usted es poco directivx, que da muy pocas pautas. En ese sentido quiero saber, que pasa ahí, con su rol de facilitadox, cuando estamos hablando de alumn@s que son de primer año de universidad, que están trabajando con una metodología de aprendizaje autónomo, me preocupa. Quiero que me cuente como logra equilibrar eso, poca directividad, pocas pautas, en discentes de primer año.*

**D:** Mira, el tema de las pautas es que cuando alguien da muchas pautas, el aprendizaje están tan pautado, tan pautado que no es realmente aprendizaje...porque es: "empieza a escribir en este punto...escribe esto...concluye lo otro". Luego uno dice, los alumnos han respondido lo que yo quería que respondiesen. Entonces los alumnos responden la pregunta que tú te habías planteado, eso en el fondo no es aprendizaje autónomo. Si yo no dejo a los alumnos que se planteen la pregunta, la pregunta la digo yo y, yo pauto como deben de responderme, entonces son trabajos muy aburridos, siempre son lo mismo.

*I: entonces yo le pregunto por el rol de facilitadox... me gustaría me lo explique.*

**D:** haber, eso genera cierta tensión en los alumnos, entonces les digo, por ejemplo: yo les voy a decir cuáles son los criterios con los cuales yo los voy a evaluar... ¿a qué nadie se los ha dicho? Y en general, nunca nadie les ha dicho los criterios, pues yo se

los voy a decir, yo voy a puntuar de esta manera y es una cosa que habitualmente no le han dicho. No te digo la pauta con la que tienes que trabajar, pero si la pauta con la que te voy a evaluar. Eso hace que la estructura, la presentación quede como más libre y ellos puedan decir: “esto es importante para mí, esto no es importante para mí” y luego que se muevan en ciertos márgenes. Y luego, hay otra cosa que siempre les digo, que no lo aprovechan lo suficiente por un tema de tiempo, el tema de las tutorías.

*I: haber...hay algo que todavía no entiendo y tiene que ver con saber ¿cuál fue su rol de facilitador en este recorrido que se corresponde con el proceso que hace el alumno?*

**D:** Yo facilité los materiales, facilité los espacios, facilité los contenidos, los regulé, pero luego el producto, que era lo que se le pedía... ¿Tú preguntas el producto?

*I: no, a mí me interesa el proceso...la facilitación en el proceso...no el producto.*

**D:** ah, vale, vale, yo pensaba que te referías a la Carpeta de Aprendizaje.

*I: no, en el proceso. ¿Cómo facilitaba la construcción del aprendizaje en el proceso?*

**D:** acompañando.

*I: ¿la facilitación es un acompañamiento?*

**D:** Sí.

*I: ¿Cómo? ¿Qué evidencias me puede observar, como para decir...mira todo lo que acompañé, o facilité?...es como una toma de conciencia, de textura, de decir...aquí hubo acompañamiento, donde, donde está eso...en este proceso...*

**D:** Es que es un acompañamiento continuo. Cuando preparábamos las sesiones con las maestras, pues había un acompañamiento y un seguimiento. En el fórum, por ejemplo, me he leído todos los mensajes y cuando me ha parecido que hay que regular algo, he intervenido. También les he dicho, no da tiempo de contestar tantos fórum abiertos y no vamos a finalizar los fórum y tenerlos allí, porque hay muchísimo material. Luego hicieron el tema de las lecturas....eso es facilitar el aprendizaje. El hecho que ellos saben que cada cosa, estoy ahí. Y luego, lo que a mí me parece importante, es el hecho de que conozca a las personas con las cuales están

en las escuelas, ellos también les acompañan. Porque yo conozco a la profesora con la que la alumna está...ese acercamiento....que vean que estamos trabajando en equipo con maestras que no son de la universidad que son de las escuelas. Yo creo que todo eso son elementos facilitadores, pequeñitos, cada uno en su sitio, pero que en conjunto facilitan el aprendizaje; y luego hay las tutorías.

*I: otro aspecto que me gustaría me comente tiene relación con la Organización; organización del espacio y organización del tiempo. ¿Qué importancia le da a la concepción del espacio y del tiempo en el aula?*

**D:** El aula quedó demasiado grande para el grupo de alumnos que éramos y entonces hicimos muchas clases más en círculo, no nos colocamos de la forma tradicional, porque la idea era que hubiera más debate, más interacción y más comunicación entre nosotros. Entonces transformé un poco el aula, porque el aula era realmente incómoda, incluso algunos días nos poníamos más cerca de la tarima, para sentarnos en la tarima, porque era incomodísimo, porque no hay mesas para escribir, el hecho que las sillas sean de esa manera, no facilita demasiado la comodidad.

*I: ¿y en relación al tiempo?*

**D:** en relación al tiempo. A mí el tiempo de clases se me hace corto muchas veces. Antes tenía cierta obsesión: empezamos a tal hora, cinco minutos para esto, diez minutos... y también conforme ha pasado el tiempo, los años de experiencia, me relajo más. A veces creo que yo no gestiono lo suficientemente bien el tiempo, incluso a veces digo, dejo hablar a los alumnos o no los dejo hablar, y los he dejado hablar y ahora me voy sin haber podido explicar esto, o haber introducido este concepto. A veces , la gestión del tiempo, no es de lo que más contenta estoy.. También a veces pienso, cuando intervienen mucho los alumnos o cuando perdemos mucho tiempo de una actividad para otra...

*I: la transición entre una y otra...*

**D:** sí. O por ejemplo hacemos un debate, y yo digo: para preparar la intervención que la hagan en grupo, diez minutos, y luego que lo expongan , y luego en vez de diez, son quince y luego mientras se mueven, otros cinco más y a mí me molesta, porque

digo “jolín” sí que hemos perdido tiempo. Pero luego pienso: pensamos todo el rato que deben ser de una manera y en realidad no lo es; si en la vida diaria tampoco lo es. Entonces, pienso, porque agobiarse tanto con el tiempo y porque no tener una visión más relajada del tiempo. Creo que es una cosa que deberíamos de plantearnos como gestionamos el tiempo y si permito cierta relajación del tiempo en la clase. No sé, no es una cosa que tenga demasiado clara. Pero creo que podría ser un tema de reflexión en general, de cómo se gestiona el tiempo.

*I: vamos a volver a los orígenes de su práctica docente, la cual me comentó en entrevista pasada, que su actuación estaba muy marcada, influida y se identificaba mucho con Makarenko, y me gustaría saber un poco cual es esa línea de Makarenko.*

**D:** ... ¿en mi estilo docente?

*I: sí, en su estilo.*

**D:** Hay diferentes autores, diferentes situaciones, diferentes experiencias, laborales, con el ámbito profesional que tú estás enseñando que marcan la docencia, no es que digas: me gusta tanto este autor, o tengo cierta proximidad y solamente es esto. Es una confluencia de elementos que hacen que uno se defina más de una manera o actúe más de una manera o actúe más de la otra.

*I: en su caso particular, ¿Cuál sería esa definición?*

**D:** ¿o sea que me ha marcado más?...

*I: ...para ser como es...*

**D:** Yo creo que muchos elementos, una: mi experiencia como alumnx, cómo he aprendido, que ha sido realmente bueno para mí en el momento de aprender, profesores y maestros que de una forma u otra me han marcado y luego evidentemente hay una serie de autores con los que te sientes más identificado o unos proyectos educativos con los que te sientes más identificados. Para mí sí que es muy importante el tema de la participación, el tema de la implicación, todo el tema de la persona, del ser, o sea, más allá de los contenidos, más allá de la metodología, te dices: bueno estos alumnos que tengo aquí adelante, son personas que luego tienen que formar a otras personas. Es muy importante que ellos tengan criterio, que sean creativos, que estén en actitud de búsqueda, que sepan compartir, que sepan

expresarse, yo creo que la parte humana es muy importante...no les digo: os voy a evaluar como personas, sí que le doy un valor a que ellos deben cuidarse y crearse como personas a nivel profesional, porque es a nivel profesional como nosotros estamos trabajando Yo creo que es una cosa que forma parte de mi docencia.

*I: En una entrevista pasada me cuenta que lo más importante para usted en el discente es que éste sepa argumentar y opinar. Que estos dos elementos evidenciaban la construcción de su aprendizaje. Háblame un poco de eso.*

**D:** Muchas veces hacemos exámenes o productos de aprendizaje y es solamente conocimiento. Entonces a mí me parece muy triste que el aprendizaje sea sólo conocimiento porque conocimiento no significa nada. Puedo saber lo que es la libertad de expresión y luego no dejar que se expresen libremente. Que tú sepas una cosa o conozcas un concepto no significa que lo vayas aplicar. Yo pienso que es muy importante pasar del conocimiento a la aplicación a la evaluación, la síntesis, que los alumnos sepan algo más. Entonces el opinar y el argumentar quiere decir que ellos han conocido, es una manera de llegar a la aplicación, pero evidentemente, para argumentar, para opinar, para crear, tienes que tener conocimientos, tienes que tener técnicas, tienes que dominar procedimientos. Ese es el sentido final, que puedan tener expresión, una opinión, una posición y eso también es como más...haber yo creo que en general en la sociedad somos muy apáticos, lo que domina es la ignorancia, la falta de implicación, el individualismo y pienso que alguien que se dedica al ámbito educativo no puede mantenerse en esa línea. Entonces el decir a los alumnos: quiero que tengáis argumento, capacidad crítica, no sólo que tengáis formación de conocimientos, de conceptos, no, que tengáis una opinión y podáis defenderla, creo que esa parte es la fundamental. Que sólo tienen criterio en tres cosas y no en siete y resulta que eran siete los bloques -de la asignatura- pues bueno, más vale que tengan criterio en tres que no tengan criterio en ninguna. Porque a veces damos tantos contenidos, tantas asignaturas, tantas materias y de forma tan fragmentada que resulta que los alumnos no tienen opinión de nada.

*I: lo otro que dijo en relación al discente universitario, es que para usted era muy importante que supieran buscar información...*

**D:** bueno, es que este tema está relacionado también con el tema de mi formación...yo creo que si tienen información y si tienen acceso a la información pueden ser más creativos, por ejemplo. Pueden tener más opinión. Yo creo que un profesional de cualquier tema debe saber buscar información, como el tema de la lectura, buscar recursos y crear recursos. O sea, ese como el primer punto para complementar los otros. Y a veces el alumno el único recurso informativo que tienen son los apuntes de clases, entonces eso a mí me parece como muy triste, porque los apuntes de clase son lo que ellos han captado de lo que tú has dicho pero que no refleja totalmente todo lo que hay detrás. Siempre les digo: tenéis que complementar, ampliar.

*I: ahora que ya ha terminado la asignatura ¿con que sensación se queda... como docente reflexionando sobre lo que hizo y sobre lo que quizás quedó por hacer?*

**D:** Bueno, hay una cosa y es que en general yo soy bastante negativx o bastante críticax de lo que hago, o sea, nunca me quedo contentx. Siempre veo cosas que se podrían haber mejorado. Entonces la primera sensación es saber qué cosas he de mejorar de cara al año que viene porque no estoy lo suficientemente contentx de cómo han ido. Todo el tema de la escritura de los alumnos, todo el tema de guiar las lecturas, de leer lo que escriben. O todo el tema de las tutorías o del aprendizaje entre iguales, que para mí no se acabó de hacer lo suficientemente bien. O también pienso que no se hizo trabajo en equipo, porque no daba tiempo tampoco. Que sensación me quedo en general...que los alumnos han aprendido cosas esenciales, cosas muy importantes y valiosas y yo también. La sensación es que el aprendizaje en general ha sido positivo. Y luego una sensación que no me gusta, pero que es repetitiva durante toda mi vida- creo- es que los alumnos se sienten agobiados, estresados y hasta que no acaba toda la asignatura, no acaban de entender todo lo que han aprendido.

Las encuestas de evaluación al profesor, la pasan en el peor momento, deberían pasarla al finalizar, o al año siguiente y preguntar por ejemplo: ¿Qué recuerdas de tal profesor? ¿Recuerdas el aprendizaje que hiciste? Y luego pienso, no lo debes de haber hecho tan mal: los alumnos siempre me saludan después y puedo tomar el café con ellos y puedo...bueno pues, no tienen tan mal recuerdo cuando se acuerdan de mi nombre, cuando me vienen a pedir información sobre otra cosa que no está

relacionada con la asignatura y en general dices: tan mal no ha funcionado, que si no, no habría ese feedback o ese buen rollo.