

Innovación Educativa: perspectivas y desafíos



HÉCTOR ARANCIBIA MARTINI

PABLO CASTILLO ARMIJO

JOSÉ SALDAÑA FERNÁNDEZ

Coordinadores

**INSTITUTO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO**

*Innovación Educativa:
perspectivas y desafíos*

COMITÉ EDITORIAL

Denise Vaillant

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Charly Ryan

UNIVERSITY OF WINCHESTER

Beatriz Jarauta Borrasca

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Fausto Presutti

PRESIDENTE DEL ISTITUTO DI SCIENZE PSICOLOGICHE
DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE (ISPEF) Y
DEL EUROPEAN CENTER OF EDUCATION (ECE)

© De la obra, Héctor Arancibia Martini, Pablo
Castillo Armijo y José Saldaña Fernández

© De los capítulos, sus respectivos autores

® 2018

ISBN: 978-956-214-189-5

INSTITUTO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

FACULTAD DE HUMANIDADES

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

Prat 677, Valparaíso ~ Chile

Innovación Educativa: perspectivas y desafíos

HÉCTOR ARANCIBIA MARTINI

PABLO CASTILLO ARMIJO

JOSÉ SALDAÑA FERNÁNDEZ

Coordinadores



**INSTITUTO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO**

2018

Índice

<i>Introducción. A vueltas con la innovación educativa.</i> Héctor Arancibia Martini, Pablo Castillo Armijo, José Saldaña Fernández	7
<i>Formación inicial e innovación docente del profesorado universitario. Dos dimensiones de una misma realidad.</i> María José Pérez Cabrera	17
<i>Un desafío central para la innovación curricular. Un análisis crítico desde la experiencia de la Universidad Tecnológica Metropolitana.</i> Bárbara Matus Madrid y Alejandro Herrera Burton	43
<i>El proceso de innovación curricular en la Universidad de Valparaíso: De lo prescrito al aula.</i> Carlos Bravo Montero	73
<i>La evaluación de los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje en carreras pedagógicas de la Universidad de Los Lagos.</i> Alex Pavié Nova y Camila Cares Aguilar	113
<i>Escuelas inclusivas en el País Vasco: Organización escolar y currículum emergentes y flexibles.</i> Iñaki Karrera Xuarros y Andoni Arguiñano Madrazo	139
<i>Usos críticos de las tecnologías digitales para el aprendizaje dentro y fuera de los contextos institucionales de formación.</i> José Miguel Correa, Estibaliz Aberasturi Apraiz, Aingeru Gutiérrez-Cabello y Regina Guerra ...	175
<i>Innovación educativa: propuestas desde la complejidad.</i> Jaime Yanes Guzmán	209
<i>Cambiar la escuela para cambiar nuestras prácticas pedagógicas. En busca de un perfil de liderazgo docente.</i> Pablo Castillo Armijo y Claudio Martínez Momberg	233

Introducción

A vueltas con la innovación educativa

Héctor Arancibia Martini
Universidad de Valparaíso

Pablo Castillo Armijo
Universidad de Talca

José Saldaña Fernández
Universidad de Sevilla

Constituye un lugar común la caracterización del sistema educativo –en su conjunto– en términos de crisis. De hecho, a la crítica tradicional sobre los niveles educativos básicos y medios se ha venido a sumar en los últimos tiempos la referida al ámbito universitario. Esta lectura, de trazos gruesos y sin matices, aunque no resulta novedosa, está tomando en los últimos tiempos nuevos impulsos y recorridos a la luz, entre otras cuestiones, con la publicación sistemática de informes y rankings internacionales. Con cada vez mayor presencia y atención pública, la educación se ha situado en la actualidad en un lugar preferencial del debate social y de la agenda política tanto de gobiernos nacionales como de organismos internacionales. En fin, se ha constituido en un campo abonado para el análisis y la discusión en el que confluyen muchas voces y perspectivas, no siempre vinculadas por lo demás –al menos de manera exclusiva– con el propio ámbito educativo.

En efecto, no debe obviarse que la preocupación por la educación hace tiempo salió del campo exclusivo de sus agentes y profesionales, de tal manera que son muchos los sectores de la sociedad que han puesto la atención sobre ella y, entre otras cuestiones, vienen reclamando la puesta en marcha de cambios sustanciales, ya sea en relación a la organización del sistema educativo en su conjunto o ya sea respecto al trabajo específico desarrollado en el aula. La prensa generalista ha venido dando buena cuenta de este fenómeno desde hace algunos años. Valga como ejemplo el artículo firmado

por el escritor y periodista español Vicente Verdú en el periódico *El País* en marzo de 2011, cuando al plantear “el significado del insignificante (o nefasto) papel que la Universidad desempeña en la formación del alumnado”, cargaba las culpas tanto en los docentes como en los discentes, añadiendo que eran “culpables y víctimas, todos a la vez y tanto en la Universidad como en la enseñanza media o en la primaria”; esto es, “culpables y víctimas de un sistema de educación, unos programas y unos modos de formación caducos”, calificados por el autor además con los términos “desastrosos” y “grotesco” (Verdú, 2011). No resultaría especialmente complicado encontrar publicaciones más recientes –y también referidas, claro, a otros marcos nacionales– que siguiesen este mismo esquema de análisis e interpretación.

En definitiva, la educación, descrita en clave de crisis, requiere a ojos de buena parte de esas contribuciones no sólo la atención preferente desde los poderes públicos sino también la puesta en marcha de acciones concretas por parte de los diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En todo caso, la identificación de los rasgos que definen esa crisis y las recetas para su superación no quedan fuera del debate y la discusión. De hecho, los intereses, inquietudes o focos de atención resultan muy dispares, como dispares son por lo demás las valoraciones y las propuestas específicas para su resolución. De todas formas, si hay un campo que ha terminado concitando algunos consensos y generando expectativas de cambio y mejora ese no es otro que el que hace referencia a conceptos como innovación y calidad educativa. De uso común y cotidiano, ambos términos se complementan y generan a su vez iniciativas y prácticas concretas en el campo, entre otros, de las metodologías de enseñanza o de las nuevas tecnologías. Así, por ejemplo, como ha señalado Manuel Fernández Navas, en los últimos tiempos la docencia se ha dotado de multitud de nociones y herramientas en pro de la innovación educativa, “como si de la panacea se tratara, para una escuela que siempre está, ha estado y estará en crisis” (2016: 27). Ahora bien, ello no quiere decir que nos encontremos ante un camino bien trazado, delimitado y de una sola dirección. Hace ya casi tres décadas Miguel A. Santos Guerra advertía de que “la calidad de la enseñanza es un tópico que se maneja con pretendida univocidad”, de tal manera que si bien es cierto se trata de un concepto utilizado ampliamente entre la comunidad educativa a modo de guía y propósito, no lo es menos que el problema surge “en el momento de precisar en qué consiste la calidad” (1990: 27). Lo mismo puede decirse hoy día respecto a la innovación, cuya continua presencia y referencialidad a la hora de marcar el discurrir futuro de la educación no permite ocultar sin embargo la marcada distancia que todavía existe entre el campo discursivo y declarativo y la realidad del aula. Como sostiene Miguel

Sola Fernández, la innovación “está muy presente en los discursos, en las declaraciones, en las disquisiciones teóricas, pero muy poco en las prácticas de enseñanza-aprendizaje” (2016: 41). En la misma línea, Manuel Fernández Navas ha puesto de relevancia cómo la innovación ha traído consigo la incorporación de nuevos términos y herramientas de trabajo, pero no ha supuesto sin embargo un cambio profundo en la manera de entender la docencia, las ideologías o las prácticas concretas, “que siguen siendo, si no iguales, sí muy parecidas a como lo eran antes” (2016: 27).

Queda aún mucho terreno, por tanto, por recorrer y explorar en relación al concepto de innovación aplicado al campo de la educación. Sus continuas presencia y centralidad –especialmente evidenciables en los últimos tiempos–, que han conducido a su naturalización como parte consustancial de los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, no implican en ningún caso su recepción acrítica ni su caracterización en términos de univocidad. Precisamente, el nuevo acercamiento que representa este libro respecto a la innovación educativa parte de ciertas certezas y consensos, pero también de algunas preguntas y disensos derivados, por ejemplo, de la pluralidad de significados que encierra el concepto y de la diversidad de escenarios que se abren de su aplicación y concreción en diferentes niveles y contextos educativos. Pero vayamos por parte.

En el caso de las certezas y consensos, lo primero que debemos considerar es que la innovación no es una actividad puntual ni algo que emerge como un descubrimiento espontáneo y descontextualizado, sino que es –o debe ser– fruto de un proceso consciente y consecuente de acuerdo al querer y al poder. Los contextos educativos enfrentan a diario diversos y complejos desafíos, en los que sus actores por lo general pueden tomar algunas decisiones al respecto, las cuales pueden transitar por el mantener, adecuar o transformar. Es precisamente en estas últimas dos acciones donde pueden emerger proyectos y trayectos de innovación.

Otra cuestión a considerar está vinculada con el propósito de la innovación. En líneas generales, su finalidad está conectada con el cambio y la mejora de ciertos elementos de la realidad educativa: entre otras cuestiones, para modificar concepciones y actitudes de sus actores, alterar metodologías o intervenir en el *statu quo* de la institución, según las necesidades y prioridades de cada caso. No está de más recordar que la demarcación de sus metas y objetivos no resulta independiente de la definición del mismo concepto de innovación, de tal manera que las dificultades de afrontar esto último termina afectando a la propia identificación de sus motivaciones y finalidades. Precisamente, Fernández Navas ha puesto el punto de atención sobre los significados precisos que tienen los términos de cambio y mejora

desde la perspectiva de la innovación en el ámbito educativo, en cuyo escenario ambos conceptos quedan integrados en la siguiente definición:

“[...] entendemos que la innovación educativa es un conjunto de cambios introducidos de forma sistemática en una práctica educativa y coherentes con los conocimientos de las diferentes áreas del saber en el campo educativo, así como con las finalidades que se expresan y se comparten por los integrantes de la comunidad como concepto de mejora” (2016: 31).

En definitiva, un conjunto de cambios que, entre otras posibles direcciones, puede encaminarse hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, de gestión y administración de programas, o de cambio y alteración de rutinas e inercias. Desde esta perspectiva cabe considerar que cada innovación educativa debe ser valorada no sólo por su resultado, sino también a raíz de las diversas fases por las que transita el proceso de cambio y mejora. Es necesario conocer las dificultades e inconvenientes de ese discurrir para conformar una visión amplia y en perspectiva de cada experiencia educativa.

Por otro lado, la innovación, según cabe subrayar, posee componentes tanto explícitos como implícitos u ocultos. En este sentido, como la mayoría de las acciones que se implementan en los centros educativos, éstas no permanecen neutras y pueden alterar la práctica cotidiana de los actores educativos, generando a su vez focos de resistencia y nuevos conflictos a nivel institucional. No en vano, según sostiene Monereo, “el profesor, lejos de ser un actor aislado e independiente, se halla inmerso en un contexto que recíprocamente influye sobre él, pero sobre el que puede también ejercer influencia” (2010: 586).

Cabría recordar en este caso que la innovación apela a la subjetividad del individuo y del grupo, así como a las relaciones inherentes que vinculan a la teoría y la práctica en todo acto educativo. Desde esta perspectiva no puede obviarse además que la innovación responde a una actitud personal, pero que también forma parte de un proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones efectuado de manera colectiva con el objeto de encontrar soluciones ante las situaciones problemáticas de la práctica, lo que a su vez comporta un cambio en los contextos y en la realidad institucional de la educación (Imbernón, 2017). En este sentido, según cabe reconocer, nos encontramos ante uno de los principales desafíos de las comunidades educativas y de los actores que la componen, que exige un trabajo de detección de necesidades y una posterior concreción con acciones consensuadas y reflexionadas. El éxito de toda innovación será el fruto, en consecuencia, de iniciativas y trabajos tanto individuales como colectivos, y

requiere de la adopción en última instancia de un enfoque colaborativo y comprometido con el cambio y la mejora (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011).

A esto habría que sumar además las actuales exigencias de acreditación de la calidad de la educación que afectan al sistema educativo en su conjunto –niveles básico, medio y superior–, y que obligan a las comunidades profesionales y educativas –en su concepción más amplia– a plantear acciones que cimienten la eficacia, la eficiencia o la calidad de sus proyectos y procesos educativos. Muchos son los retos que todo esto genera –de manera tanto interna como externa, de forma tanto individual como colectiva–, como también muchas las preguntas e inquietudes que suscita. En parte, este libro apuesta por recoger ideas y experiencias diversas para contribuir a la reflexión y el debate en torno al desafío de la innovación –sobre sus fundamentos, finalidades, contextos, procesos y resultados, entre otros–, y siempre desde una perspectiva compleja y plural alejada –o al menos esa ha sido la pretensión– de apriorismos y lugares comunes. El resultado, articulado a partir de ocho capítulos que abordan el tema de la innovación desde enfoques diversos y complementarios, constituye una buena muestra no sólo de los caminos que pueden recorrerse en el campo del cambio y la mejora a partir de diferentes niveles y contextos educativos, sino también de algunos de los temas y ejes fundamentales de la discusión sobre los que poder cimentar nuevas propuestas y experiencias de innovación en el futuro.

El primer capítulo, a cargo de María José Pérez Cabrera, aborda un eje esencial de los procesos de innovación como es el de la formación del profesorado novel universitario, muy desatendido hasta no hace mucho tiempo. Y es que pareciera ser que la máxima “a enseñar se aprende enseñando” confina al profesor a una suerte de determinismo experiencial, el cual prefijaría o, en el mejor de los casos, explicaría las habilidades pedagógicas de los docentes. Desde esta perspectiva, al profesorado novel sólo le quedaría acumular experiencias para así alcanzar las competencias y habilidades adecuadas. En contraste con esta postura, la autora plantea la importancia de generar estrategias formativas iniciales en los profesores universitarios noveles, dado que es precisamente en los primeros años cuando se interiorizan gran parte de las pautas de la identidad y cultura profesional. Para sustentar estos planteamientos se basa en la investigación realizada con profesores noveles participantes del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria de la Universidad Politécnica de Catalunya (UPC).

Bárbara Matus Madrid y Alejandro Herrera Burton se adentran en el segundo capítulo en otro campo fundamental del proceso de innovación que se está implementando en los últimos tiempos en el ámbito universitario, el referido al marco curricular. En este sentido, no cabe duda de los profundos

cambios que se han venido observando recientemente en dicho contexto educativo. Aspectos tan diversos como los rankings universitarios, crisis del sistema de financiamiento universitario, procesos de enseñanza basados en resultados de aprendizaje y por competencias, procesos de acreditación externos, requerimientos de desarrollo de planes permanentes de extensión y vinculación con el medio, entre otros muchos, explican el actual proceso de reestructuración de la universidad. Estos cambios están requiriendo de importantes modificaciones tanto a nivel curricular como en las prácticas docentes. Dentro de este marco se presenta el instrumento de planificación denominado “Syllabus”, a partir del cual se entiende el proceso de innovación curricular y pedagógica que se está llevando adelante en la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM-Chile).

A pesar de que cada vez resulta más amplia la literatura que aborda los procesos de innovación curricular, ésta suele predominar en contextos de educación primaria y secundaria. En la actualidad aún resultan escasos los desarrollos teóricos y las evidencias en torno a los procesos de innovación curricular en los contextos universitarios. Precisamente, el tercer capítulo, a cargo de Carlos Bravo Montero, supone un interesante aporte al conocimiento de esos procesos de innovación curricular desde la perspectiva universitaria, toda vez que analiza la experiencia desarrollada –y aún no cerrada– en la Universidad de Valparaíso desde el año 2012 hasta la fecha. A partir de ese proceso pueden identificarse de manera precisa el conjunto de cambios y exigencias al que está sometida la educación universitaria en Chile y la forma de enfrentarse a los mismos por parte de una universidad pública desde las particularidades de ese contexto específico.

Alex Pavié Nova y Camila Cares Aguilar realizan en el cuarto capítulo un repaso conceptual sobre las competencias, el currículum y la evaluación para reflexionar sobre los nuevos modelos de evaluación centrados en el desarrollo de habilidades y actitudes que favorezcan mejores procesos de enseñanza y aprendizaje en las organizaciones. Desde esta perspectiva, la Universidad de Los Lagos se encuentra preocupada por certificar a nivel institucional la formación de sus estudiantes con el propósito de obtener una retroalimentación del proceso educativo que permita potenciar la formación de los futuros pedagogos. En este contexto, los autores plantean la necesidad de contar con un modelo educativo que oriente las prácticas evaluativas auténticas de los docentes considerando situaciones de evaluación holísticas, integradoras, contextualizadas y creativas que conduzcan finalmente a los estudiantes a procesos de autorregulación y mejora de sus propios aprendizajes.

El quinto capítulo centra la atención en la etapa educativa obligatoria. Iñaki Karrera Juarros y Andoni Arguiñano Madrazo analizan el caso de las escuelas inclusivas en el País Vasco a partir de aspectos como la organización escolar y la proyección de currículos emergentes y flexibles. En este sentido, la experiencia de cuatro centros educativos da cuenta de la posibilidad de desarrollar proyectos inclusivos y coherentes en el contexto sociocultural en el que están insertos. Estos proyectos invitan a pensar o, mejor dicho, repensar los desafíos de la escuela del siglo XXI. Los paradigmas educativos homogeneizantes, marcados por los roles estereotipados y por la escasa o nula valoración de las diferencias individuales parecen ir cediendo, aunque lentamente, a proyectos comunitarios, locales, creativos; todo ello enmarcado en una educación sustentada en valores.

El sexto capítulo, a cargo de José Miguel Correa, Estibaliz Aberasturi Apraiz, Aingeru Gutiérrez-Cabello y Regina Guerra, se acerca críticamente al uso de las tecnologías para el aprendizaje en diferentes contextos de formación. No debe obviarse que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) son parte de nuestra cotidianeidad. Entre otros aspectos, se ha normalizado su uso en las relaciones sociales, en la organización de la vida diaria o en la adquisición de la información. Como sostienen los autores, el riesgo de esta normalización se encuentra en que no logremos dar cuenta de su alcance ni los efectos de su uso tanto en otros como en nosotros mismos. Partiendo de estas consideraciones, el grupo de investigación e innovación docente Elkarrikertuz de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) invita a la reflexión crítica desde la escuela en torno a nuestra relación con las TIC, a partir de tres casos de estudio: Museos Vivos, Tic y género, y Big Bang data.

Para Jaime Yanes Guzmán, autor del séptimo capítulo, vivimos en un mundo diverso y complejo, y cada vez más urge una reflexión crítica de nuestras actuaciones en todos los ámbitos de la vida. A partir de estas consideraciones iniciales, el autor nos introduce en la teoría de la complejidad expuesta por Morín y sus diversas aplicaciones teórico-prácticas para dotar de mayor innovación y creatividad a los amplios marcos de la educación, que se escapan sin duda a los parámetros normales de los centros de enseñanza formales (escuelas o universidades). Desde esta perspectiva, el pensamiento complejo involucra romper paradigmas y establecer nuevas miradas frente al mundo, desarrollando competencias dialógicas, críticas, problematizadoras, y por sobre todo de un alto grado de innovación para resolver los nuevos problemas de una sociedad global que cada vez es más homogénea y compacta. El capítulo aborda la formación profesional actual y se muestra crítico con su enfoque reduccionista y limitado a causa de la especialización –de lo que se deriva además la disociación de lo humanista y lo científico–,

ya que desde el punto de vista del pensamiento complejo esto resulta insuficiente considerando las características propias de un mundo en movimiento.

El último capítulo, a cargo de Pablo Castillo Armijo y Claudio Martínez Momberg, se centra en aspectos vinculados con el liderazgo docente. En este sentido, refuerzan la idea de que las transformaciones sociales están yendo por delante de los cambios en los centros educativos. Cambios tecnológicos, nuevas estructuras familiares, alta movilidad migratoria, masificación de la información a través de Internet, nuevas formas de establecer relaciones sociales, entre otras cuestiones, están exigiendo profundos y rápidos cambios en la formación primaria y secundaria. Esta constatación les lleva a plantear una pregunta capital: ¿qué o quién cambia la escuela? Los autores refieren que una de las variables más importantes en los centros educativos se produce gracias a los liderazgos pedagógicos. A partir de esta premisa dan cuenta de una investigación realizada en un centro público de educación infantil y primaria ubicado en la comarca de Granollers (Cataluña) y adscrito al proyecto de Comunidades de Aprendizaje (CdA).

En fin, aportaciones muy dispares y plurales, que se acercan al complejo fenómeno de la innovación educativa desde posiciones, enfoques y contextos no siempre próximos entre sí. Sin embargo, lejos de restar interés esta disparidad temática y geográfica, constituye a nuestro entender uno de los máximos valores con los que cuenta esta obra de naturaleza colectiva, no sólo porque aporta algunas ideas y experiencias para la reflexión y el debate más allá de los campos tradicionalmente transitados a una y otra orilla del Atlántico, sino también porque permite poner en diálogo y discusión algunas de las perspectivas y ejes que con seguridad resultarán fundamentales en adelante para afrontar el amplio y complejo marco de la innovación educativa.

Referencias

- Fernández Navas, M. (2016). ¿Qué es la innovación educativa? En M. Fernández Navas y N. Alcaraz Salarirche (coord.), *Innovación Educativa. Más allá de la ficción*, pp. 27-40. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47/1, 31-50.
- Imbernón, F. (2017). A vueltas (de caracol hace tiempo) con la formación del profesorado. La revolución silenciosa siempre pendiente. *Aula de innovación educativa*, 267, 49-51.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Santos Guerra, M. A. (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la Universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1, 25-47.
- Sola Fernández, M. (2016). ¿Por qué es necesario innovar? En M. Fernández Navas y N. Alcaraz Salarirche (coord.), *Innovación Educativa. Más allá de la ficción*, pp. 41-52. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Verdú, V. Forges entre las aulas. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2011/03/31/cultura/1301522403_850215.html (31 de marzo de 2011).

Formación inicial e innovación docente del profesorado universitario. Dos dimensiones de una misma realidad

María José Pérez Cabrera
Universidad de Barcelona

1. Introducción

¿Es posible considerar la formación docente del profesorado universitario como una herramienta para la mejora de la profesión, de la formación universitaria y de la institución, sin abordar procesos de innovación como motor de cambio y de reflexión, que permitan dibujar nuevos escenarios y nuevas respuestas ante las necesidades y situaciones problemáticas que emergen durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje?

O dicho de forma más directa, ¿es posible una formación de calidad del profesorado universitario sin atender a la innovación docente? Bajo el punto de vista de la investigación desarrollada, pretender que el docente universitario asuma los compromisos y requerimientos que hoy día le exige el contexto europeo (donde se promueve una concepción de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje con un marcado carácter competencial, donde el estudiante es el responsable principal de su formación y, por ende, debe participar de forma activa en su construcción) implica orquestrar una serie de acciones donde, bajo un programa formativo amplio, integral y flexible, la innovación se erija en contenido a la vez que en metodología, en conocimiento a la vez que en competencia, en definitiva, en el *qué* y en el *cómo* de la formación.

Bajo esta premisa, se llevó a cabo en la Universidad Politécnica de Catalunya (UPC) el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria, dirigido a profesorado universitario novel, que pretendía constituirse en espacio y herramienta para la innovación y cambio de la práctica educativa de los participantes, acompañándolos en un proceso de mejora docente continuo que alimentase su desarrollo profesional y, por consiguiente, que ayudase a la evolución de su identidad como profesores universitarios. Además de la innovación docente, el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria contó con otro elemento clave para su desarrollo: el asesoramiento de proceso como elemento facilitador para el aprendizaje y para la propia innovación de la práctica profesional.

Este capítulo se centra en dar a conocer una experiencia de formación de docentes universitarios, donde la innovación es uno de los grandes pilares en base al cual se sustentan las diferentes actuaciones que han tenido lugar. Profundizar en cómo se ha desarrollado el programa, qué papel ha jugado la innovación y qué aprendizajes y resultados han emergido del proceso de investigación que ha acompañado a toda la experiencia, son los objetivos de este trabajo.

2. Ser docente en la universidad de hoy: los procesos de formación e innovación docente

2.1. El profesorado novel en la universidad española

Se entiende por profesor novel a aquel profesor que, habiendo iniciado su andadura profesional como docente, se encuentra entre los tres y cinco primeros años de la misma (Feixas, 2002). Momento que se caracteriza por un intenso proceso de aprendizaje y de construcción de lo que será su identidad profesional, así como de socialización en la cultura de la institución universitaria. Durante esta etapa, el profesor novel se enfrenta a multitud de presiones, tanto académicas como personales, donde además debe volcarse en actividades como la elaboración de su tesis, participar en cursos de formación o realizar estancias en el extranjero, lo que condiciona en gran medida su propio desarrollo profesional (Zabalza, 2009), puesto que lo aprendido a lo largo de esta etapa puede ser fácilmente consolidado durante la misma y de difícil transformación y modificación a lo largo de las siguientes (Knight, 2008).

En este sentido, Gimeno Sacristán (2012) nos aproxima a una serie de características personales, laborales y profesionales que definen al profesorado novel:

- Acceso provisional a la profesión docente, sin la seguridad de una continuación temporal.
- Falta de preparación pedagógica para el desempeño de la labor docente.
- Falta de conocimiento de los contenidos que impartirá a corto o medio plazo.
- Falta de un periodo de inmersión.
- Relación inmediata con un grupo de estudiantes que, a su vez, poseen una serie de expectativas en relación a la materia y al propio profesorado que la imparte.

Ante todos los retos planteados al inicio de la docencia, para Gros y Romañá (2004), lo que más preocupa al profesorado novel es el dominio de los contenidos de la materia que debe impartir, dejando en un segundo plano las metodologías y estrategias a utilizar así como la calidad del aprendizaje que se produzca entre el estudiantado.

Pero profundizando un poco más en la cuestión, encontramos un interesante estudio llevado a cabo por Bozu (2010) sobre jóvenes profesores universitarios de la

Universidad de Barcelona, que nos aporta datos relevantes en cuanto a las principales necesidades e inquietudes con las que se enfrenta el profesorado novel en relación a su proceso de formación y desarrollo profesional, configurándose así las siguientes:

- Estabilidad profesional dentro de la Universidad.
- Finalización del proceso de formación doctoral.
- Formación permanente en el ámbito de la didáctica y la pedagogía: ampliación de los conocimientos docentes.
- Participación e integración en los grupos de innovación docente de la Universidad.
- Impartición de actividades formativas (charlas, seminarios, talleres) en otros ámbitos del conocimiento.
- Más experiencia o práctica en la docencia universitaria.
- Trabajo colaborativo y acciones de colaboración e intercambio.
- Establecer redes de trabajo o crear espacios formativos relacionados con la práctica del aula.
- Promover el mentoring en el ámbito de la docencia (Bozu, 2010:11).

Así, las características y/o dificultades personales, laborales y profesionales propias de la condición de profesorado novel, le conducen a un inicio de su andadura profesional en la que se produce un importante encuentro, no siempre positivo, entre las expectativas previas y la experiencia real, esto es el conocido ‘choque con la realidad’ (Veenman, 1984), donde el profesorado puede vivir sentimientos de insatisfacción, incertidumbre, indecisión e incluso de incapacidad ante el desempeño de su función docente (Feixas, 2002; Fonseca y Aguadez, 2007). Así, durante aproximadamente el primer año, el docente pasará por un intenso proceso de aprendizaje y supervivencia (Fuller y Brown, 1975; Sánchez, 2001), donde prevalecerá tanto el aprendizaje por ensayo- error como los modelos de enseñanza aprendidos durante su etapa de estudiante universitario. Este primer año de docencia también será el más intenso del proceso de socialización, puesto que durante este tiempo debe “interiorizar una serie de valores, normas, creencias, actitudes, costumbres, condiciones, habilidades propias del oficio y de la cultura organizacional en la que está inmerso” (Sánchez, 2001: 239).

Resulta, así pues, especialmente significativa y determinante la primera etapa de andadura profesional del profesorado universitario, puesto que es precisamente en los primeros años de práctica docente cuando se interiorizan y consolidan gran parte de las pautas de la cultura profesional (Imbernón, 2007a). De esta forma, su socialización, así como las características y el contexto en el que ésta se produzca, determinarán en mucho su posterior comportamiento y la forma en que conceptualice y desarrolle su práctica profesional. Así pues, la formación que reciba será sustancial para la configuración de su ya iniciada identidad docente.

2.2. La formación inicial docente del profesorado universitario

Podemos afirmar que en la actualidad no existe ninguna normativa española en la que se determine la formación pedagógica del profesorado universitario novel (Villa, 2008), a pesar de su gran importancia para el desarrollo profesional (Benedito, 2007).

Partiendo del supuesto erróneo de que a enseñar se aprende enseñando, o el de que el ser buen investigador garantiza *per se* que se es un buen profesor, la carrera profesional de los docentes *universitarios* ha desestimado cualquier tipo de exigencia previa (en lo que se refiere a capacitación docente) y ha dejado a la libre discrecionalidad de cada universidad el ofertar o no formación para la docencia y a la voluntad de los profesores el aprovecharse o no de ella (Zabalza, 2011: 184).

Presuponiéndose así que en esta etapa de formación es suficiente con la posesión de estudios superiores para ejercer la docencia (Imbernón, 2007a; Gimeno Sacristán, 2012). No obstante:

Debería considerarse normal que para asumir una determinada función docente (enseñar y ayudar a aprender a otros) uno tiene que estar formado no únicamente en lo que se pretende enseñar, sino también en cómo hacerlo. Pero esta evidencia no es la realidad en la universidad actual, o al menos no lo ha sido hasta ahora (Imbernón, 2007a: 86).

Son muchos los autores que critican la falta de una formación didáctico-pedagógica previa del profesorado universitario (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; Benedito, 2007; Imbernón, 2007a; Bozu, 2008; Villa, 2008). Así mismo, si nos acercamos a los criterios de acreditación establecidos por las agencias de evaluación y calidad de la docencia universitaria, como lo son la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para el territorio español y la Agencia para la Calidad de sistema Universitario de Cataluña (AQU) en Cataluña, podemos comprobar la primacía de la función investigadora del profesorado universitario sobre la función docente (Villa, 2008). Criterios de acreditación que marcarán la actividad del profesorado universitario novel que no posee una sólida estabilidad contractual en la universidad en la que ejerce y en la que pretende estabilizarse.

Y es para esta actividad investigadora donde la universidad sí proporciona una rigurosa formación traducida en una amplia oferta de programas de doctorado, no existiendo de la misma forma sistemática e institucional una formación pedagógica del docente universitario (Benedito, 2007).

A pesar de esta sobrevaloración de la actividad investigadora en detrimento de la función docente, las universidades españolas son cada vez más conscientes de la necesidad de ofrecer una formación de calidad al profesorado que contribuya a la mejora docente, la cual, a su vez, puede repercutir directamente en el aprendizaje del estudiante. Siguiendo a Villa (2008: 189): "En el nuevo modelo europeo, el interés es comprobar lo que hace el estudiante, cómo aprende de forma autónoma y significativa, y qué resultados obtiene al final del proceso (adquisición y logro de las competencias)". Pero a falta de una legislación o directrices generales sobre cómo

debe concretarse dicha formación pedagógica del profesorado universitario, cada institución opta por llevar a cabo enfoques, metodologías, estrategias y procesos de evaluación heterogéneos y desiguales (Cruz Tomé, 2003; Zabalza, 2011).

La estrecha relación entre calidad de la formación, calidad de la docencia y calidad del aprendizaje a la que hemos pretendido apuntar, parece ser uno de los más importantes motores que hoy día conducen a las universidades españolas a diseñar actuaciones de formación inicial y continua para la docencia. Pero es alarmantemente llamativa la falta de criterios de carácter práctico-experiencial, demandados al profesorado en el proceso de selección para el ejercicio docente, de manera que “en los recientes procesos de acreditación y habilitación, la valoración de candidatos a partir de informes ciegos de su currículum vitae no permite el conocimiento personal ni, por supuesto, la valoración de su competencia docente” (Gimeno Sacristán, 2012: 37).

No obstante, y pesar de que la realización de este tipo de formación no es, en la gran mayoría de casos, determinante para la contratación del profesorado universitario, sí es cierto que cada vez más es tenida en cuenta en los procesos de selección y promoción.

A falta de procesos de formación, el profesorado enseña en base a lo recibido como alumno universitario (Gimeno Sacristán, 2012; Imbernón, 2012), erigiéndose la enseñanza por modelaje en el modelo fundamental de práctica docente. De esta forma, el profesorado novel aprende a enseñar basándose en estructuras y relaciones previas y actuales, más que por procesos de formación, de reflexión, de intercambio, o de contraste de ideas con colegas, entre otros (Imbernón, 2012). En un segundo momento, podríamos considerar que el profesorado aprende atendiendo a la imitación de sus colegas, con una:

Tendencia a solucionar las situaciones problemáticas a través del aprendizaje vicario o a un aprendizaje de la observación, que se basa en la imitación de los profesionales más cercanos a él. Así, el profesorado principiante pasa del conocimiento ‘proposicional’ (normalmente teórico, intuitivo y experiencial de su vida como alumno y de carácter predominantemente técnico) a un conocimiento ‘estratégico espontáneo’ (Imbernón, 2007a: 59).

De aquí la importancia del concepto de desaprendizaje (Imbernón, 2007b) y de la reformulación de las propias teorías (Rodríguez et al., 2004) que necesariamente deben constituir parte de la formación inicial, sin olvidar al mismo tiempo:

Un saber y hacer con varios componentes, que beben o se nutren de la teoría y de la experiencia, de las que extraen información para, tras una elaboración personal, producir teorías prácticas sobre las finalidades de la educación, la naturaleza de los saberes académicos o la visión de cómo éstos son aprendidos por el alumnado (Imbernón, 2012: 91).

Así, el aprendizaje requerido para el ejercicio profesional docente no puede darse únicamente mediante la observación y la imitación, ya sea de sus profesores o de sus colegas, sino que se requiere de nuevas teorías, concepciones, procedimientos, metodologías que una formación organizada y sistematizada puede ofrecer (Cruz

Tomé, 2003) mediante la vivencia y asimilación de nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje, donde los contenidos trascienden a sí mismos, convirtiéndose además en la metodología mediante la cual son adquiridos (Sola, 2004).

Superar los modelos tradicionales de enseñanza requiere, pues, de nuevas modalidades de formación que permitan:

- Atender la formación desde un punto de vista amplio, flexible y bien definido sobre la didáctica de la disciplina en el propio contexto de trabajo.
- El desarrollo de capacidades y habilidades pedagógicas, así como el asumir una flexibilidad o heterodoxia metodológica.
- El desarrollo de capacidades para establecer una relación positiva hacia los estudiantes y un ambiente de creación de espacios de aprendizaje.
- El trabajo en equipo y de forma colaborativa en los departamentos, para lo que se crearían grupos de discusión, reflexión didáctica, intercambio de experiencias, revisión crítica entre colegas y mejora docente.
- La implicación, individual y colectiva, en procesos de reflexión e investigación sobre los procedimientos y efectos de la docencia llevada a cabo (Imbernón, 2012: 91).

Para ello, muchas instituciones universitarias abogan por el desarrollo de programas de formación inicial en forma de másteres profesionalizadores que, según Benedito (2007), incluyen actividades y propuestas como:

- Iniciación a la profesión docente. Donde adquiere relevancia el análisis y la discusión de modelos básicos de enseñanza-aprendizaje, el fomento de la reflexión y la experiencia práctica de nuevos conocimientos.
- Resolución de problemas vinculados con la programación y evaluación.
- Apoyo a la resolución de situaciones problemáticas con las que los docentes pueden encontrarse.
- Situación de su acción profesional en el contexto de la universidad y del departamento.
- No obstante, Imbernón (2012:93) va más allá proponiendo una formación docente caracterizada por ser:
 - Contextualizada y cercana al campo disciplinar del profesorado.
 - Orientada a la innovación y práctica docentes.
 - Promotora del análisis de situaciones problemáticas.
 - Relativamente larga en el tiempo, de forma que se favorezcan efectivos cambios en la cultura docente.
 - Donde se incorpore la figura del mentor asumida por un profesor experimentado que acompañe al profesorado novel durante su formación, tanto en sesiones presenciales como fuera del aula.
 - Vinculada a un proyecto de innovación.

Esto es, en definitiva, una formación que entienda:

La dinámica teoría-práctica-teoría, de manera recurrente, para acercarnos a una práctica-teoría en la que, a partir de la práctica, el profesorado novel tenga que ir a buscar la teoría que le ayude en su formación, para llevar a cabo el proyecto (Imbernón, 2012: 94).

Pero diseñar programas de formación inicial que den respuesta a las necesidades reales del profesorado universitario novel implica también atender a las dificultades con las que la propia formación inicial se encuentra en el marco institucional. Benedito (2007) se adentra en esta cuestión y nos dibuja una serie de problemáticas vinculadas con:

- La incardinación en los departamentos: encontrándose el profesorado novel ante una cultura departamental diferente e incluso marcadamente contraria a la propuesta pedagógica defendida en la formación.
- La continuidad en la línea formativa: lo que implica que aun habiendo recibido formación, una vez finalizada la misma el profesorado vuelve a las viejas formas de enseñanza.

2.3. Innovación y formación inicial

Entendiendo el *cambio* como un proceso que conlleva modificaciones que, o bien de forma intencionada, gestionada y planificada, o bien de forma natural, pueden afectar a diversos ámbitos educativos, como lo son el sistema educativo, el centro o el aula, la *innovación* puede considerarse como un cambio, a pesar que un cambio no siempre implica una innovación.

La innovación puede ser desarrollada por uno o varios docentes que, de forma marcadamente intencionada (De Diego, 2001), afecta a contenidos, metodologías, recursos o tecnologías que son recogidas en el mismo proceso de enseñanza. Como apuntan Lago y Onrubia (2011: 22), la innovación "supone cambios en procesos internos, cualitativos y en un nivel específico del desarrollo curricular".

Para De Diego (2007) la innovación educativa asume como rasgos: el ser un cambio deliberado y planificado, por tanto no casual, tener como finalidad la mejora, el aprendizaje y el crecimiento, tener intención de consolidarse y mantenerse en el tiempo, superando la pura anécdota, y desarrollarse a pequeña escala en la institución o equipo docente.

Pero no toda innovación se manifiesta en el mismo plano dimensional ni en la misma profundidad. Así lo considera Fullan (2002) y De Diego (2007), quienes establecen diferentes elementos que, de forma ordenada, deben ser abordados en la práctica para la consecución de los objetivos de la innovación educativa. Estos son:

- Uso de materiales o recursos didácticos.
- Uso de enfoques didácticos (estrategias o actividades docentes).

- Alteración de creencias: "de las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas" (Fullan, 2002: 70), para alcanzar un cambio duradero.

La innovación en la práctica docente conlleva un desequilibrio, una ruptura, producto de un proceso de revisión de los esquemas previos en combinación con un proceso de construcción conjunta en base a las aportaciones que ofrece la formación, los formadores o asesores y los demás compañeros, permitiendo así la representación de una situación más rica y completa que la inicialmente identificada. De esta forma, una de las tareas de la formación debe ser introducir elementos de ruptura del equilibrio inicial al tiempo que articular ayudas para que los participantes pudieran alcanzar un nuevo reequilibrio (Lago y Onrubia, 2011).

Pero ¿de dónde surge esta innovación? ¿Podemos hablar de tipos de innovación? De Diego (2007), siguiendo a Bolívar (1999) considera tres conceptualizaciones distintas:

- Innovación de adopción o de centro-periferia: siendo aquella innovación que, estando diseñada por expertos externos a la organización, es aplicada a la realidad del centro o de la práctica docente.
- Innovación emergente o de reconstrucción: donde los propios docentes u organización llevan a cabo un proceso de diagnóstico, búsqueda de soluciones, planificación, desarrollo y evaluación de los cambios. Así, aunque se utilizan conocimientos y ayuda externa, tanto la iniciativa como la gestión del cambio se produce internamente.
- Modalidad intermedia de adaptación mutua: donde la organización o los docentes llevan a cabo una innovación que, siendo diseñada externamente, es adaptada a la realidad y necesidades concretas del contexto.

De Diego (2007) aporta, en relación a la innovación emergente o de reconstrucción, el esquema de actuación para su efectiva implementación que se recoge en la Figura 1. Por consiguiente, cabe plantearnos la siguiente cuestión: ¿cómo valorar el éxito de la innovación docente? Fullan (2002) nos aproxima a una respuesta donde atiende a diferentes aspectos que permiten considerar el éxito de la innovación. Estos son:

- El compañerismo entre maestros.
- La frecuencia de la comunicación entre docentes.
- El apoyo mutuo o la ayuda durante el proceso de cambio.
- El desarrollo personal en un contexto social.
- La actualización de conocimientos y habilidades.
- Los espacios para la reunión donde, individual o colectivamente, puedan dar y recibir ayuda, conversar, etc.

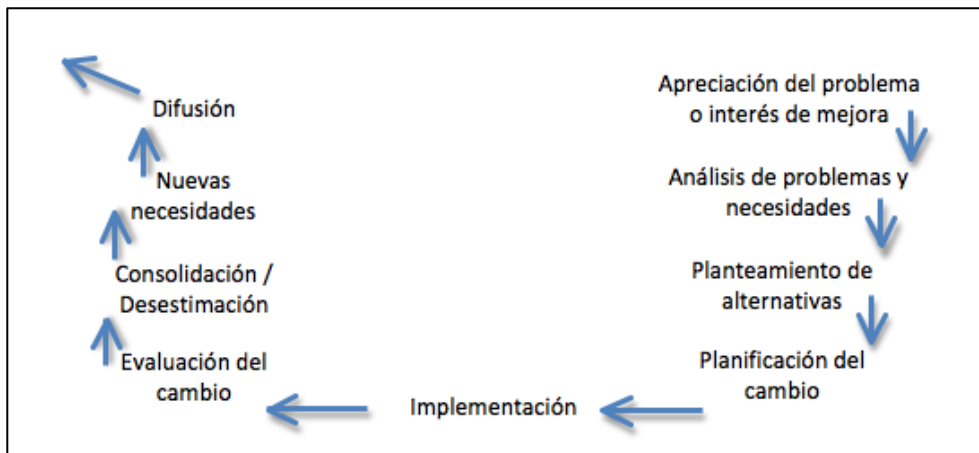


Fig. 1. Secuencia de innovación emergente (De Diego, 2007: 71).

Por último, es importante tener en cuenta que integrar en un programa de formación inicial del profesorado universitario la innovación docente de forma planificada e intencionada, bajo la idea de “aplicabilidad de la práctica cotidiana”, implica necesariamente atender a la experiencia y conocimientos previos de los participantes (Fullan, 2002), así como pretender la mejora de los componentes curriculares y las prácticas educativas (Lago y Onrubia, 2011).

3. El Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria

El Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria llevado a cabo en la Universidad Politécnica de Catalunya (UPC) se fundamentó en una formación que integraba tres grandes elementos, los cuales se concretan en:

- La integración, dentro de la propuesta de formación, de las necesidades reales del profesorado, por un lado, y de la institución en la que ejerce su docencia, por el otro. Para ello se organizaron talleres de formación que consideraron las necesidades y analizaron las temáticas identificadas tanto por el profesorado como por la institución.
- La vinculación entre teoría y práctica, la aplicación en el aula de los aprendizajes realizados y la reflexión y análisis sobre su impacto en el aprendizaje, en la docencia y en la formación. El Plan de Actuación en el Aula (PAA) que cada participante llevó a cabo pretendía ser la sistematización de lo aprendido para ser incorporado como cambio en la propia docencia. De esta forma, una vez realizados los talleres de formación, el profesorado debía identificar, en base a las características de su asignatura, de su alumnado y de su docencia, qué cambios introduciría, llevarlos a cabo y evaluar su impacto, siguiendo unas directrices previamente consensuadas y establecidas por el grupo de formación (asesores, responsables y

participantes). La carpeta docente fue el lugar donde todas las reflexiones tuvieron cabida y ayudaron a dar sentido a la actuación docente.

- El planteamiento de proyectos de innovación que partían de un análisis de la situación formativa y tuvieron como objetivo la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se preveía que cada profesor participante, con el apoyo de los asesores y del grupo, elaborasen un Proyecto de Innovación Docente (PID) de acuerdo a unos elementos y criterios de los que fueron previamente informados.

Las *características* que el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria asumió fueron las siguientes:

- Estuvo enmarcando como una formación inicial para la docencia, orientada a la mejora y a la innovación docente y basada en el asesoramiento.
- Fue una experiencia piloto conocida por todos los agentes implicados, lo que conllevaba como requisito un número reducido de personas en formación.
- El programa fue acompañado de un proceso de investigación educativa.
- Consideró un análisis de necesidades formativas como punto de partida y en base a la cual se ajustaron los objetivos, contenidos y metodología de la formación.
- Se organizaron talleres establecidos por la institución y talleres definidos por los participantes, respondiendo de esta forma tanto a las necesidades normativas como a las necesidades sentidas.
- El programa de formación se planteó en dos fases marcadas por los dos PAA que tuvieron lugar durante todo el proceso.
- Se desarrolló próximo al lugar de trabajo, utilizando para ello videoconferencias entre las dos escuelas universitarias donde se llevó a cabo la formación que permitían la comunicación entre participantes.

Certificación de los participantes: La evaluación de los asistentes se realizó en función de su asistencia a todas las sesiones, la realización de las actividades propuestas (especialmente los PAA), el aprovechamiento de los asesoramientos y la presentación del Proyecto de Innovación Docente.

Duración: 160 horas

Objetivos del programa de formación:

- Reflexionar sobre la propia docencia, sobre las necesidades de formación que cada profesor tiene, sobre el proceso de cambio y mejora en el aula, etc.
- Colaborar e intercambiar ideas, conocimientos, opiniones, vivencias, etc., con otros profesores, aprender de ellos y dar a conocer las propias experiencias, con sus potencialidades y limitaciones.
- Experimentar en la propia práctica, aprendiendo de la experiencia propia y de los demás y buscando alternativas que permitan dar respuesta a la situación docente.

- Diseñar y desarrollar procesos de innovación docente.
- Integrar la investigación e innovación como un proceso natural de la propia docencia. Lo que implica observar, analizar, detectar mejoras, plantear actuaciones de cambio y solución de problemas, llevarlos a cabo, evaluarlos y buscar nuevamente elementos de mejora docente.

Metodología: La metodología principal del programa de formación fue *el asesoramiento*, tanto individual como grupal, por parte de dos profesores de la UPC de reconocida experiencia, los cuales guiaron y ayudaron al profesorado inscrito a analizar su situación docente, detectar las propias necesidades formativas, analizar los contenidos trabajados y adaptarlos a su asignatura teniendo en cuenta las características de las mismas.

Por otro lado, también se realizaron *talleres* sobre temáticas de interés impartidas por profesorado universitario con conocimiento y experiencia sobre la materia, siendo algunos de los contenidos de estos talleres definidos por los propios participantes del programa. Estas se realizaron durante los periodos no lectivos (enero-febrero y junio-julio) y combinaron la exposición de los formadores/as con la intervención y participación activa de los asistentes.

Durante el programa, los participantes elaboraron su propia *carpeta docente*, desarrollaron *planes de actuación en el aula (PAA)*, es decir, en su propia asignatura, durante los dos periodos de docencia y diseñaron un *proyecto de innovación docente (PID)*.

El proyecto de innovación docente fue entregado al finalizar el programa. Momento en el que los participantes que lo desearon pudieron presentarlo a una convocatoria específicamente abierta por la institución con el objetivo de apoyar a su implementación mediante una dotación económica.

Contenidos generales: Los contenidos desarrollados durante la formación fueron los siguientes:

- Metodologías docentes.
- Planificación y evaluación de aprendizajes y competencias.
- La innovación docente.
- La carpeta docente.

Estos contenidos generales, publicados para la difusión del programa entre el profesorado de la UPC, fueron posteriormente complementados con otros contenidos más específicos de acuerdo a las necesidades formativas detectadas junto con el profesorado participante.

4. La investigación llevada a cabo

El Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria fue acompañado en todo momento por un riguroso proceso de investigación educativa, el cual tenía como pretensión descubrir o generar conocimiento a partir de la

comprensión de las vivencias y experiencias de las personas que formaban parte de la realidad estudiada (Del Rincón et al., 1995), configurándose así una metodología de la investigación atravesada tanto por la perspectiva fenomenológica como por el estudio de casos.

Para la configuración de esta investigación de carácter cualitativo, se han tenido muy presentes las aportaciones de Taylor y Bodgan (1987) en relación a las características que la definen:

- Es inductiva y flexible, iniciándose a través de interrogantes como punto de partida al desarrollo de conceptos.
- La perspectiva del investigador es holística. En ella las personas, escenarios o grupos son considerados como un todo, en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran, y no como variables.
- Atiende a la sensibilidad del investigador por los efectos que él mismo causa sobre las personas implicadas en la investigación, puesto que la relación que se establece es natural y no intrusiva. Por esta razón intentará controlar y reducir estos efectos, pero al ser consciente de ellos, procurará entenderlos en el momento de la interpretación de datos.
- Comprende a las personas en su propio marco de referencia, lo que implica experimentar la realidad de forma cercana a como los demás la experimentan. Ello conlleva la identificación con las personas que forman parte de la investigación, intentando comprender la forma como interpretan lo que sucede.
- Deja de lado las propias creencias, perspectivas o predisposiciones, y mira la realidad como si fuese la primera vez que sucede, sin dar nada por sobreentendido.
- Valora todas las perspectivas, puesto que lo que busca no es “la verdad”, sino cómo las personas comprenden los sucesos. Por ello, todas las perspectivas y voces serán tenidas en cuenta atribuyéndoles el mismo valor.
- Se sitúa bajo una perspectiva humanista, así pues, estudiar a las personas implicará conocerlas en el ámbito personal y experimentar lo que sienten, lo cual conllevará un cambio en la forma como el investigador las verá.
- Pone énfasis en la validez de la investigación: garantizando una estrecha relación entre los datos recogidos y aquello que las personas dicen y hacen en los diferentes entornos en los que actúan.
- La investigación interpretativa es un arte. Los métodos de investigación no se caracterizan por su estandarización, sino por ofrecer orientaciones, lo que permite al investigador ser un artífice de su propia investigación, dirigiendo sus actuaciones hacia la creación de su propio método y siendo él quien controla tanto el procedimiento como la técnica.

Como se ha mencionado anteriormente, dadas las características de la investigación y la realidad a la que pretendía acercarse, se ha considerado adecuada

y sumamente pertinente la metodología interpretativa de perspectiva fenomenológica, donde el estudio instrumental de casos es la estrategia de investigación que permite comprender en su complejidad la experiencia llevada a cabo dentro del Programa.

Para ello se ha utilizado un muestreo de tendencia no probabilística. Estando compuesta la muestra final por un total de 14 profesores y profesoras de la UPC, 2 profesores con gran experiencia docente que asumieron el rol de asesores y un responsable de la formación en la misma institución.

Los códigos empleados para cada uno de los agentes implicados fueron los siguientes:

- ICE: institución.
- A1 y A2: asesor 1 y asesor 2.
- P: profesores participantes

Los instrumentos que han posibilitado una mayor aproximación y comprensión a las experiencias, vivencias y significados de las personas implicadas en la formación han sido: el diario de campo, la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión, la observación sistemática no participante y el análisis documental. Respondiendo todos ellos a criterios de *multiinstrumentalidad* (obtención de distintas medidas sobre un mismo objeto) y triangulación de fuentes e instrumentos de recogida de información, posibilitando así la complementariedad de las medidas.

Los códigos empleados para cada uno de los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- DC: diario de campo.
- E: entrevista.
- GD: grupo de discusión.
- O: observación.
- AD: análisis documental.

El establecimiento de categorías se realizó en base a un proceso deductivo-inductivo que permitió la definición de un conjunto de núcleos conceptuales integradores del marco teórico y la experiencia llevada a cabo. La tabla 1 muestra las categorías en las que este trabajo profundiza:

Tabla 1. Categorías que formaron parte de la investigación.

INNOVACIÓN DOCENTE	DESCRIPCIÓN
1. Contexto institucional: elementos facilitadores y coercitivos	Se refiere a características del entorno profesional que pueden incidir de forma positiva o negativa en el desarrollo de la innovación docente, tales como: el tipo de asignaturas, la capacidad de decisión y autonomía para introducir cambios en sus asignaturas, la valoración de la innovación por parte del equipo docente, etc.

INNOVACIÓN DOCENTE	DESCRIPCIÓN
2. Cambios introducidos en la docencia a través de los Planes de Aplicación en el Aula (PAA)	Se refiere a aquellas acciones que pretenden mejorar la propia práctica docente y que han sido diseñadas, llevadas a cabo y evaluadas mediante los dos Planes de Aplicación en el Aula planteados durante el programa de formación. Teniendo en cuenta: qué elementos les han ayudado en su elaboración, dificultades surgidas y potencialidades de llevar a cabo los PAA como actividad formativa.
3. Innovación en los PID	Se refiere al diseño de innovaciones pedagógicas que los participantes debían realizar como actividad final del programa de formación: cómo han vivido el proceso, qué valor le atribuyen, qué potencialidades identifican a los PID y qué mejoras consideran que deberían tenerse en cuenta de cara a futuras ediciones del programa de formación.
4. Difusión de las innovaciones	Se refiere a la importancia que los participantes atribuyen a la diseminación de los procesos y resultados derivados de las innovaciones llevadas a cabo, tanto en los PAA como en los PID realizados en el marco del programa de formación.

5. Los resultados

5.1. Contexto institucional: elementos facilitadores y coercitivos

El contexto docente, donde interactúan los profesores participantes con el responsable de su asignatura y con otros colegas, en ocasiones es proclive y, en otras, significativamente reacio tanto a la innovación docente como a la utilización de determinadas metodologías docentes. Encontramos así escenarios facilitadores o coercitivos para la innovación de los participantes:

Algunos profesores me preguntan ‘¿haces un circo hoy?’ (los participantes ríen por ese comentario) y les digo que sí, que hoy hago un circo, porque ya soy el friqui de todo esto” (dice orgulloso de serlo) (AG9, P6).

Ante lo cual reciben un claro mensaje de apoyo y ánimo por parte del asesor: lo que pretenden hacer en su docencia es lo correcto, la docencia ha de ser de calidad y en esa dirección han de trabajar como profesores universitarios, creyendo en su profesión y actuando para hacerlo cada día mejor.

Es cuestión de mantener la moral alta [en referencia a los participantes a la hora de aplicar cosas y no desistir en la forma como entienden la docencia]. Estos profesores que no aplican cambios ‘después deberán decir cómo van a conseguir los objetivos. Lo que vosotros podéis decir es que habéis aplicado cosas y que os han salido bien. Es como el científico’ (A1).

En este momento A1 hace referencia a la figura del científico, planteando la idea de que igual que un científico primero se documenta, aplica y analiza los

resultados, ellos deberían hacer lo mismo en su docencia: aplicarlo y después analizar si ha funcionado o no, pero no dejarse llevar por una opinión no contrastada por ellos mismos.

Justamente esta reacción la he tenido en mi departamento (P5) [habla de su coordinador de asignatura, que no está de acuerdo en planificar tanto las actividades, le ha dicho a P5 que él tiene más de 10 años de experiencia y que no hace falta]. P5 se consuela diciendo que, por lo menos, "ya he provocado que se hable del tema".

A1 le comenta que puede responder ante ese argumento diciendo que "no es lo mismo 10 años de experiencia que un año de experiencia repetida durante 10 años". Todos los participantes ríen ante esta frase (AGB3).

Pero no sólo la opinión generalizada de profesores que no otorgan importancia a la mejora de la docencia constituye un obstáculo para los docentes en formación: la autonomía para la integración de cambios en sus asignaturas constituye un potente elemento que tanto puede ser coercitivo o favorecedor de la innovación docente.

Así, algunos participantes no pueden escoger el tipo de actividades de formación y/o de evaluación de las asignaturas en las que imparten docencia, puesto que están ya pautadas por el profesorado responsable de la materia, o bien porque han de coordinarse con varios docentes para impartir la misma asignatura.

Hay otros profesores en la asignatura, por tanto puedo aplicar algunos cambios pero no puedo modificar completamente (E1, P4).

No obstante, los participantes consideran que dialogando con los responsables sí pueden llegar a introducir pequeñas acciones de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Puedo modificar una asignatura que hago con mis directores de tesis porque ellos están muy interesados en introducir cambios (AG1).

A pesar de que inicialmente los participantes se ven muy limitados en las asignaturas que imparten, a lo largo de la formación van percibiendo qué espacio de acción tienen para el cambio, aunque éste sea pequeño.

No tiene posibilidades de introducir cambios importantes en la materia, pero por introducir cambios en el aula no tendrá ninguna pega (AG1).

En este contexto, pues, la acción que lleva a cabo tanto el coordinador como el equipo docente, puede determinar y delimitar la planificación e intervención de los participantes en el momento de llevar a cabo la innovación.

Tengo un compañero que tiene 30 años de experiencia, pero tenía momentos de nerviosismo y hacía como él creía que se tenía que hacer. Esto me desmontó la planificación (...) No he podido hacer correcciones personalizadas porque mi compañero no me dejó (E1, P7).

Así, a pesar de la motivación y conocimientos de los participantes para integrar cambios efectivos en sus asignaturas, éstos pueden chocar con su escasa autonomía decisoria sobre las asignaturas y con la negativa de los docentes responsables de la

materia. Qué hacer ante esta última situación ha sido una pregunta ampliamente reiterada a lo largo de la formación.

Sales convencidísimo porque claro, la gente con esta experiencia, este interés, sales convencidísimo y te vas a hablar con el profesor responsable o con el catedrático y después... ha habido mucha gente que a muchas sesiones llegan y dicen "Escucha, es que no, negativa total, ¿que podríamos decirle?" esta es una pregunta que se ha repetido muchas veces (E1, P8).

Pero finalmente también han existido situaciones donde los participantes han podido integrar cambios en sus asignaturas con el beneplácito de su equipo docente.

He aplicado lo que yo quería hacer o lo que yo necesitaba, y tampoco he tenido ningún impedimento por parte del departamento al hacerlo (E1, P11).

Así, desde el momento en el que la formación promueve la innovación docente, es necesario tener en cuenta las limitaciones de los participantes y su margen de acción para llevarla a cabo, apunto aquí a una clara necesidad de vincular la teoría con la práctica real de los docentes en formación para garantizar una efectiva innovación de su acción.

5.2. Cambios introducidos en la docencia a través de los Planes de Aplicación en el Aula (PAA)

A lo largo del programa de formación, estaba previsto el desarrollo de dos Planes de Aplicación en el Aula (PAA).

Los asesores transmitieron la idea de que el PAA no debía suponer un cambio significativo en la docencia, sino algo concreto, definido y, por tanto, fácilmente controlable y asequible para los docentes en formación.

Seguro que ya lo estáis haciendo, pero lo tenemos que especificar. (...) Ahora nos centraremos en pequeñas acciones que es probable que ya estéis aplicando. Después me gustaría que me dijeseis qué tenéis en mente y que lo compartáis porque os puede dar ideas. Y resolver algunas cuestiones o hacer comentarios respecto a lo que tenéis en mente (AGB3, A1).

Los PAA no sólo eran presentados por los participantes a través de un documento que ellos mismos colgaban en el campus virtual y al que tenían acceso el resto de compañeros, sino que además estas experiencias eran compartidas durante los asesoramientos grupales. Precisamente en este escenario era donde, además de explicar en qué consistía y en qué entorno sería llevada a cabo:

- Analizaban exhaustivamente qué salió bien y qué no, cual fue la reacción de los estudiantes y qué aprendizaje obtuvieron de la experiencia llevada a cabo.
- Realizaban una autocrítica de sus trabajos acompañada de propuestas de mejora para futuras aplicaciones en el aula.
- Interpretaban los resultados obtenidos y expresaban sus valoraciones.

Aspectos todos ellos de gran importancia para el diseño, desarrollo y evaluación de experiencias de innovación docente.

[Explica cómo se produjo el desarrollo de su PAA y qué problemáticas y aspectos surgieron. El *feedback* a alumnos ha supuesto mucho esfuerzo y tiempo. Comenta los resultados obtenidos y que se ha cumplido lo que había previsto] Las actas de los encuentros de los alumnos nos han permitido... no he podido comprobar ni verificar... [Plantea también las conclusiones, que han sido muy positivas, y mejoras. Dice que hubo un desfase entre la primera acta y luego fue más equilibrado, ya que los alumnos se adaptaron. Comenta que existe la necesidad de agilizar el proceso de *feedback*]. En ningún momento tuve la sensación de que nadie se descolgara. Asistieron un 95% de los alumnos. Pienso que ha sido un éxito y que el próximo año se volverá a repetir (AG5).

El primer paso para realizar cambios en la propia docencia es el más difícil de dar, por ello la plataforma que la formación ofrece a los participantes encaminándolos a que realicen dichos cambios es valorado de forma positiva por ellos mismos. Y una vez dado ese primer paso, sea de la envergadura que sea, los siguientes se presumen más fáciles.

Pierdes el miedo y luego es enriquecedor, porque puedes hacer muchas cosas cuando ya lo has hecho una vez (E1, P11).

Pero para ello, además de disponer de ejemplos de los compañeros o de cómo otros docentes han implementado cambios en sus asignaturas, afirman que les ha ayudado mucho el intercambio de ideas, opiniones y experiencias con compañeros, haciéndose también necesario disponer del acompañamiento del asesor durante el desarrollo de cambios en el aula, no para entrar a fondo en la materia de la asignatura donde se implementará el PAA, sino para guiar y acompañar la acción docente y la metodología que se pretende llevar a cabo.

Entiendo que necesitas a alguien que te diga ‘no pasa nada’ o ‘sí ocurre, pero haremos esto’, creo que es muy importante, no lo puedes hacer sin ello, por muy bien que lo tengas previsto salen imprevistos. Un día me pasé de tiempo. ¿Qué haces? pues debes tener un plan B. Y esto es imprescindible, es imprescindible tener un asesor. No lo veo posible sin él (E1, P7).

De hecho es menos importante de lo que parece el contenido, para hacer un PAA debes tener unas ciertas directrices y unos ciertos contenidos, y el contenido de la materia es muy importante pero de eso eres responsable tú, y el asesor te ayuda a redactar bien el proyecto, que tengas en cuenta muchos aspectos que no se tienen en cuenta previamente, como es el trabajo fuera del aula, el trabajo dentro en el aula, cómo evaluar y cómo poder tener un *feedback* de esa experiencia (E1, P4).

A pesar de haber encontrado dificultades en el desarrollo de los PAA, los participantes consideran importante haberlo hecho y gratificantes los resultados obtenidos, viviéndolo como un proceso evolutivo, en crecimiento, y que precisa de mucha práctica docente. Pero dicha evolución depende de que el mismo docente sea crítico consigo mismo y que sea capaz de escuchar la voz de sus alumnos.

Vale la pena la aplicación de estas metodologías, porque a pesar de que es costoso y lleva mucho tiempo, los resultados son muy buenos (E1, P7).

Evidentemente todo esto son cosas que identificas, que tomas nota que ellos también te han dicho, porque siempre les paso lo de tres cosas buenas y tres cosas malas, entonces identificas también su percepción, y claro, la siguiente vez lo cambias (E2, P7).

Como aspectos positivos del PAA, los participantes destacan:

- La estructura, organización y programación utilizada durante la formación.
- La metodología de acción docente a la que conduce el desarrollo de los PAA y que puede ser plenamente asumida en el ejercicio profesional.
- La colaboración entre compañeros y la implicación en el trabajo de los demás.
- La retroalimentación de compañeros y asesores, el cual ayuda a mantener cierto control en la experimentación.

Primero como nos dieron tan bien dadas las bases de cómo deberíamos redactar el PAA, eso ya es un paso fantástico. Si el asesor no te da ya una buena base, por mucho que te asesore ya vas perdido. Yo creo que la definición del ejercicio y cómo evaluarlo y tener la rúbrica fue fantástico. Ha sido muy bien programado (E1, P5).

Los asesores, por su parte, valoran el PAA como una actividad nuclear dentro del programa de formación, considerándola como dos ensayos que, de mayor o menor envergadura, permiten a los participantes aprender de la propia experimentación.

Entiendo que esta es una de las actividades importantes del programa de formación. Entiendo que es la parte práctica y entiendo que está bien que haya dos, y aunque pueda parecer un poco repetitiva no me importa. Si quien lo quiere llevar a cabo lo quiere hacer más complejo, más elaborado y tiene ganas, pues adelante, y si lo quiere hacer más sencillo pues tampoco me pondría piedras en el hígado, porque irá muy ligado con la voluntad y con la disponibilidad de los participantes” (RA7, A2).

Tanto para el Subdirector del ICE como para los asesores, no existe mejor aprendizaje que el surgido de la propia experiencia reflexionada.

El simple hecho de reflexionar e intentar poner orden a unas ideas para concretarlas en acciones, todo ello, el hecho de planificar, eso de entrada ya tiene valor. Hacerlo y contrastar, más aún, le añade (E1, A2).

Una evidencia de esa experiencia reflexionada es el PAA, que asegura que se han llevado cambios efectivos en el aula y que los docentes los han analizado en detalle, utilizando para ello nuevas estrategias, recursos y metodologías trabajadas durante la formación.

Todos los que han hecho el PAA (...) han cosechado una experiencia y son capaces de explicar lo que les ha ido bien y lo que les ha ido mal. Esto es una evidencia muy... en eso me baso cuando digo que han aprendido, porque todo el mundo es capaz de decirte “mira, he cambiado esto, esto me ha salido bien, esto me ha salido mal y esto es lo que tengo que mejorar”, esta es la evidencia, la demostración que han reflexionado sobre lo que han hecho.

Yo, desde luego, veo que en los PAA han utilizado criterios, herramientas, técnicas que han aprendido o bien en los talleres o bien en las reuniones de asesoramiento (E1, A1).

5.3. Innovación en los PID

Los PID tenían como objetivo que los participantes se familiarizaran con un proceso abierto dentro de una convocatoria competitiva de ayuda a la innovación docente, como inicio a su andadura en este campo, planteándose de forma diferente a los PAA desarrollados hasta el momento dentro de la formación.

Así, los participantes debían ser los coordinadores de dicho proyecto en caso que éste fuese presentado junto con otros docentes también implicados, colaboración que los propios asesores contribuían a promover.

Dada su importancia para el programa de formación, en los asesoramientos individuales de la segunda etapa se abordó directamente el diseño del PID. Además del acompañamiento de los asesores, e igual que sucedió anteriormente con los PAA, para la elaboración de los PID ha sido de gran utilidad para los participantes disponer de ejemplos elaborados por otros docentes de la UPC.

Estuve mirando los PID de otros departamentos y profesores (E2, P11).

Ante la pregunta directa realizada a los participantes sobre cómo han vivido el PID desde el inicio del programa hasta su presentación en el ICE.

P11 lo ha vivido como una preparación para que los participantes aprendan a pedir recursos económicos para el desarrollo de proyectos de innovación docente.

Supongo que el objetivo era dar a conocer que hay un formulario que es el PID, donde tú puedes hacer innovación o pedir cosas a ver si te lo aceptan para... pero piden siempre dinero, por lo que he visto, y a veces hay proyectos que no necesitan dinero, sino que lo que necesitan son otras cosas (E2, P11).

Como proyecto de innovación, P12 lo ha tenido siempre presente durante el programa de formación.

Siempre ibas pensando: a ver, a ver, que alguna cosa de estas deberás hacer, o alguna inspiración deberás tener. Pero yo creo que es interesante porque al final te obliga a ir pensando en cómo ir innovando en la docencia, que es importante (E2, P12).

Lo contrario que el resto de participantes, para quienes ha sido una tarea más dentro del programa de formación, anunciada previamente pero sin vivirla conscientemente durante toda la formación.

Totalmente aparcado, totalmente, hasta que no nos lo habéis solicitado. No era algo en lo que fuera pensando (E2, P6).

Para algunos participantes, la realización de un PID y la posterior convocatoria de ayudas únicamente para los proyectos elaborados en el marco del programa no ha sido una motivación para participar en la formación, puesto que antes que innovar es preciso conocer en profundidad.

Yo fui más bien para mejorar la docencia, de cara a los alumnos. Yo creo que primero debes dominar un tema y luego ver la innovación que puedes aportar (E2, P11).

En cambio, para otros docentes en formación sí ha sido un aspecto importante para participar en el programa, un aliciente, aunque aseguran que habrían participado igual en el programa de formación de no haber existido el PID.

Sí fue un aliciente, pero si no hubiera habido este aliciente me hubiera apuntado igual (E2, P6).

Como mejoras a introducir en el PDI en futuras ediciones del programa de formación, los participantes apuntan a las siguientes:

- En el caso de P12, quien tuvo que integrar mejoras en su PDI para poder acceder a la convocatoria del ICE, considera que sería preciso definir los parámetros del PID (más allá de los criterios ya conocidos sobre su evaluación) antes de su diseño por parte de los participantes.
- Haber compartido los PID entre compañeros, de la misma forma que sucedió con los PAA.
- Trabajar el PID desde el inicio de la formación para hacer madurar el proyecto a lo largo del programa, idea con la que coinciden los asesores.
- Presentar el PID a varios asesores en una misma reunión antes de ser presentados al ICE, con el objetivo de aportar ideas y mejoras a cada proyecto. Siendo éstos presenciados por el resto de docentes en formación.
- Promover la colaboración interdepartamental en los PID.
- Tener una sesión de asesoramiento durante el desarrollo del PID, fuera ya del programa de formación.

Yo pienso que tal vez estaría bien que desde un principio pudieseis enseñar uno o dos que hubieran hecho en un curso anterior y nos dijerais “mirad, esto es un PID, y esta gente hizo esto”, aunque ya nos pusisteis algunos cuando nos hicisteis entregar la información en septiembre, pero creo que estaría bien desde un principio tenerlo más presente. Porque claro, si ya sabes dónde quieres llegar, de alguna manera ya puedes ir planteándote los PAA y todo el camino lo haces ya pensando en cómo te servirá para llegar a ese objetivo. Claro, si es tan importante el PID, darle mayor incidencia durante el programa. Porque es algo que se apunta al inicio, sabes que tienes que hacerlo al final, pero mientras haces los PAA no entras” (E2, P5).

Pero algunas de estas mejoras no se corresponden con la opinión de asesores, quienes reflexionan sobre el valor formativo de un acompañamiento más profundo de los PID y su choque con la imperante realidad en la que los participantes han de aprender a moverse para la obtención de recursos y de reconocimiento a su innovación docente mediante convocatorias competitivas. Para los asesores, como mejoras del PID se debería atender a trabajar más en profundidad ejemplos de PID y alertar del futuro del PID en el programa de formación y de que, dada la situación económica, la convocatoria pueda mantenerse en similares condiciones.

Algo que yo haría y que no hemos hecho, es que al comienzo del segundo cuatrimestre (...), discutir juntos un ejemplo de PID para que se vea lo que se ha de escribir en cada campo, incluso lo ideal sería tener hecho un buen ejemplo y comparar. Es decir, no sólo poner un ejemplo y ya está, sino trabajar y discutir, que se analice cada uno de los apartados: presupuesto, planificación... que vean cómo se debe rellenar. Ver uno positivo y otro negativo y discutirlos. Porque esto a la gente le ayuda, a pesar de que el problema principal es que la gente se imagine qué es lo que quiere hacer (RA7, A1).

5.4. Difusión de las innovaciones

Han sido varias las ocasiones en las que A1 ha incidido en el interés docente de algunas de las innovaciones llevadas a cabo por los participantes. Apuntando a la idea de que toda innovación de calidad ha de culminar en su presentación a la comunidad académica, ya sea mediante artículos, presentaciones en congresos.

Yo quiero insistir en un tema que ya te he comentado en alguna otra ocasión, y que hoy has presentado muy bien y que es clave, y es la retroacción rápida a los estudiantes: cualquier aportación de cómo optimizar este proceso es clave para el mundo mundial. Por tanto te vuelvo a animar para que, en los términos en los que lo acabas de explicar, hagas un *paper*, porque tiene gran valor, sería un *paper* muy focalizado y en un aspecto clave en docencia” (AG9).

Idea que claramente han recogido y valorado positivamente los participantes, llegando incluso a apuntar como mejora del programa de formación una orientación más definida desde un inicio a la difusión de las experiencias de innovación llevadas a cabo.

Tengo la clara convicción que si no difundimos lo que realizamos como docentes, el proceso formativo se queda incompleto. Sin una programada difusión, tanto de los resultados obtenidos como de los métodos empleados, no obtendremos unos beneficios mayores para nuestra docencia” (DD, P5).

Yo creo que estaría bien, por ejemplo, en el PAA poder pensar en hacer un artículo o algo que fuera publicable. Si hubiese sido así probablemente me lo hubiera planteado un poco diferente. (...) Porque cualquier cosa que hagas debe tener un rédito detrás” (E2, P6).

6. Conclusiones

Se desprende del trabajo realizado *la importancia de la institución tanto en la formación docente como en la implementación de mejoras en el aula y en el desarrollo de innovaciones docentes*. Son muchos los autores que señalan la necesidad de un papel activo y de reconocimiento de la universidad hacia aquellos docentes que participan activamente en procesos de formación y/o asesoramiento para la implementación de cambios y mejoras en su actividad profesional (Nespomneschi, 2000; Coleman et al., 2006; Johnson, 2006; Marcelo, 2006; Johnson y Muller, 2007; Sánchez, 2008). El estudio aquí recogido señala, pues, hacia la necesidad de una apuesta clara y firme de la universidad por la calidad docente que

incluye tres dimensiones: asesoramiento/formación, mejora e innovación docente, puesto que no es posible una efectiva transformación universitaria que atienda a las demandas y exigencias sociales, educativas y profesionales sin la implicación y el compromiso de la propia institución para crear los espacios docentes necesarios, con la consecuente valoración y reconocimiento ante tales actividades.

Las *motivaciones que impulsan a los docentes a realizar una formación* de estas características, en la línea del estudio desarrollado por Bozu (2010), se mueven entre el intercambio de experiencias, la reflexión sobre la propia docencia, la integración de cambios efectivos en el aula y la aproximación al perfil profesional promovido por la misma institución que les permita desarrollar su carrera académica, siempre bajo dos premisas fundamentales: la mejora e innovación docentes así como el acompañamiento y motivación del estudiante durante su proceso de aprendizaje.

Pero, concretamente, ¿qué aspectos deben ser tenidos en cuenta en los programas de formación dirigidos a los docentes noveles que busquen la innovación docente como práctica habitual en su quehacer profesional? A la luz de la investigación desarrollada, se deben tener en especial consideración las siguientes premisas:

Sin acción práctica, sin experimentación en el aula reflexionada, no existe el aprendizaje significativo del docente. Puesto que es precisamente durante esa acción donde se ponen en juego muchas dificultades, personales y profesionales a las que debe hacer frente. El acompañamiento aquí emerge como un recurso que puede garantizar que la innovación o el cambio tenga ciertas dosis de éxito para la formación (Fullan, 2002; Gairín, 2007), tanto de los propios docentes (Imbernón, 2002 y 2007b) como del alumnado que vive en primera persona la acción de los profesores en proceso formativo, revirtiendo al mismo tiempo en una mejora para la propia institución (Sánchez, 2008).

Aparecen como grandes ejes vertebradores del aprendizaje: el acompañamiento del asesor, el intercambio de experiencias en el grupo de participantes, el contacto con profesorado más o menos cercano a su disciplina y los contenidos teóricos proporcionados a lo largo del programa. Pero destaca como *principal fuente para el aprendizaje y su consolidación dentro del proceso de asesoramiento, la experimentación práctica en el aula* (Rodríguez, 2001; Montero y Sanz, 2008; Sánchez, 2008), sin la cual los participantes aseguran que no se habrían enriquecido tanto ni habrían integrado cambios en la forma de entender la docencia y llevarla a cabo.

El escenario de la formación docente del profesorado universitario no puede olvidar que, *en el mismo momento, está teniendo lugar el ejercicio sobre aquello de lo que trata la formación.* Por este motivo, la formación no puede olvidar que “la adquisición del conocimiento pertinente y útil no se puede separar del desarrollo de la competencia profesional, concebida como un conjunto de capacidades de actuación en la práctica en situaciones sociales y educativas complejas e impredecibles” (Imbernón, 2007a). Aprovechar esta práctica que discurre en paralelo para la reflexión, la experimentación y el ensayo se hace totalmente

imprescindible para el aprendizaje significativo del docente universitario. Llevar la teoría a la práctica, y recoger esa práctica del aula para llevarla al escenario formativo y, una vez allí, desgranarla, analizarla y volverla a recomponer, o lo que en palabras de Nicastro y Andreozzi (2006) sería el vaivén entre la primera y segunda “escena de montaje”, es un ejercicio básico y totalmente necesario en un programa de formación basado en el asesoramiento de proceso que tenga como objetivo la innovación docente del profesorado universitario.

Referencias

- Benedito, V. (2007). *Ser profesor en la Universidad del XXI*. Discurso Investidura Honoris Causa. Rumanía: Universidad de Bucarest.
- Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamientos de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Bozu, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(3).
- Coleman J.C., Christie, E., Culver, M., Erickson, D., Hunt, J., Williams, F., Kinsey, G., Smith, S. y Tareilo, J. (2006). The transition from practitioner to professor: The struggle of new faculty to find their place in the word of academia. *Liberty University, DigitalCommons@Liberty University*.
- Cruz Tomé, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- De Diego, J. (2007). Evaluación y formación para la mejora de la práctica asesora. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento pedagógico*, pp. 67-99. Barcelona: Graó.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent* (Tesis). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fonseca, M.C. y Aguadez, J.J. (2007). *Enseñar en la universidad. Experiencias y Propuestas para la docencia universitaria*. A Coruña: Netbiblo.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: ICE Octaedro.
- Fuller, F. y Brown, D. (1975). Becoming a Teacher. En K. Ryan (Ed.), *Teacher Education*, pp. 25-52. Chicago: NSSE.
- Gairín, J. (2007). El centro como escenario educativo. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento pedagógico*, pp. 105-142. Barcelona: Graó.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? En J. Bautista (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*, pp. 27-52. Barcelona: Graó.
- Gros, B. y Romañá, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.
- Imbernón, F. (2007a). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007b). Asesorar o dirigir. el papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE*, 5(1), pp. 145-152.

- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. Bautista (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*, pp. 85-103. Barcelona: Graó.
- Johnson, W.B. (2006). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, W.B. y Mullen, C.A. (2007). *Write to the top! How to become a prolific academia*. New York: Palgrave Macmillan.
- Knight, P.T. (2008). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la Excelencia*. Madrid: Narcea.
- Lago, J.R. y Onrubia, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Cuadernos de educación.
- Marcelo, C. (2006). Los principios generales de la formación del profesorado. En A. Alías (Coord.), *Encuentro sobre La formación del profesorado universitario*, pp. 27-30. Almería: Universidad de Almería.
- Montero, L. y Sanz, M.D. (2008). Entre la realidad y el deseo: una visión del asesoramiento. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 12(1), pp. 1-16.
- Nepomneschi, M. E. (2000). El rol del asesor pedagógico en la universidad: la búsqueda de un lugar. En E. Lucarelli (Comp.), *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*, pp. 53-82. Barcelona: Paidós Educador.
- Rodríguez Romero, M. M. (2001). Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, pp. 69-87. Barcelona: ICE Octaedro.
- Rodríguez, J.M., Murillo-Esteba, P., Sánchez Moreno, M., Mayor, C., Altopedi, M., Torres-Gordillo, J.J., Nieto, N., Domínguez, M.P., Gago, M.J. y Guidonet, M. (2004). El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario: ¿cómo profundizar en las estrategias de asesoramiento a través del cuestionario? *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido*, 2, pp. 1391-1402.
- Sánchez Moreno, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1).
- Sánchez Núñez, J. A. (2001). El desarrollo profesional del docente universitario. *Universidades*, 22, pp. 42-49.
- Sola Fernández, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), pp. 91-105.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), pp. 143-174.

- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, Número extraordinario 2008, pp. 177-212.
- Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, pp. 69-81.
- Zabalza, M.A. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las Universidades. *Educar*, 47 (1), pp. 181-197.

Un desafío central para la innovación curricular. Un análisis crítico desde la experiencia de la Universidad Tecnológica Metropolitana

Bárbara Matus Madrid

Universidad Tecnológica Metropolitana

Alejandro Herrera Burton

Universidad Tecnológica Metropolitana

Una de las formas más comunes de entender la innovación es desde una perspectiva funcional que la concibe como la incorporación de una idea, práctica o artefacto novedoso dentro de un conjunto, con la convicción de que el todo cambiará a partir de las partes que lo constituyen. Desde esta concepción, "el cambio", es generado en determinadas esferas de poder y luego es "diseminado" al resto del sistema, cuyos actores deben "asimilarlo" para poder implementarlo, más allá de sus convicciones y prácticas. Se destacan como características identificatorias de estos "cambios" la parcialidad, en tanto se elabora en un sector y no llega a modificar el conjunto y la imposición como proceso de dominación, en tanto los sujetos afectados no participan activamente en su generación (Voglioti y Macchiarola: 70).

1. Orígenes del actual proceso de innovación curricular en la Educación Superior en Chile: contexto nacional e internacional

El actual movimiento de Innovación Curricular en la Educación Superior es un proceso que comienza a manifestarse ya en la década del 90 del siglo pasado desde referentes colectivos vinculados con la Educación, principalmente desde la reflexión y respuesta autocrítica a transformaciones económicas, tecnológicas y escenarios sociales a los que la universidad –principalmente del espacio europeo– seguía sirviendo de modo tradicional, desfasada de las necesidades del entorno.

En este contexto, la Carta Magna de Bolonia de 1999, es seguramente el primer y más importante referente para el actual proceso de innovación curricular en la Educación Superior (a nivel regional y nacional) y corresponde a la voz de los rectores de las principales universidades europeas que plantean una urgente reflexión

acerca del rol que corresponde a las instituciones de Educación Superior ante “una sociedad que se transforma e internacionaliza”. En efecto, los rectores rescatan la importancia de las universidades para el desarrollo integral de las sociedades en el futuro, la necesidad de llegar con el conocimiento no sólo a los profesionales que forma sino al conjunto de la sociedad, a la vez que asegurar a las generaciones futuras la educación en valores orientados a respetar “los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida”. El proceso de Boloña sienta las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior “con el explícito propósito de mejorar la información, aumentar el atractivo y la competitividad, fortalecer la cooperación basada en la asociatividad, intensificar las políticas de diálogo y avanzar en el reconocimiento de grados y títulos” (CRUCH, 2011: 14).

Por otra parte, en 1998 la Unesco, marca otro hito con el planteamiento de cambios e innovación en la Educación Superior sosteniendo, en la declaración de los países participantes, que:

La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional [...] La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. Deberá garantizarse un acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza.

Ambos documentos plantean un análisis acerca de las transformaciones que la sociedad está viviendo en la década de los 90 y marcan un antes y un después en la educación terciaria. Opiniones críticas, señalarán que estos documentos establecen el principio de la mercantilización de la Educación Superior¹.

Un segundo referente para el actual proceso de Innovación Curricular lo constituyen las normas de Acreditación de Calidad de la Educación, existentes hoy en prácticamente todos los países del orbe, y que implican una Innovación en la Gestión de la Educación Superior que se complementa con la necesidad de los cambios antes mencionados. Los sentidos de la Acreditación de Calidad en el espacio de la Educación Superior se activan en la valoración de la dimensión económica que adquieren los procesos de gestión de conocimiento en la sociedad globalizada.

¹ Esta visión de la Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento se ha profundizado en la última década, consiguiendo que la mayoría de las instituciones de Educación Superior del globo comiencen a identificar en sus proyectos institucionales componentes considerados en estos marcos de referencia, alimentados por sucesivos informes de “estado del arte” encargados por Organismos Internacionales de influencia en la Era de la Globalización, como la OCDE y el Banco Mundial.

Sus principales características son explicadas por Rodríguez (2004: 177), quien señala:

La acreditación de programas e instituciones de enseñanza superior ha fungido como un eje fundamental de la transformación cualitativa de la universidad en el mundo. Junto con otras políticas de reforma, la acreditación se propone resolver ciertas fallas de comunicación atribuidas al modelo particular de interrelación entre el sistema de educación superior, la sociedad y el Estado [...] la acreditación busca ofrecer elementos de confianza sobre la calidad educativa, tanto a los estudiantes en condiciones de elegir la institución y programa en que profesionales, como a los empleadores [además] se han añadido recientemente otras expectativas, tales como la de contar con un instrumento para mejorar la calidad de los servicios, encauzar la rendición pública de cuentas, establecer un principio de visibilidad y orden dentro del variado repertorio de ofertas, estimular y regular la competencia entre instituciones universitarias, así como implantar un mecanismo de control que asegure que la inversión de recursos públicos en educación superior se plasma en indicadores objetivos de calidad.

Cabe señalar que en la acreditación de calidad como mecanismo mundial se funden en la última década dos corrientes: la tradición norteamericana de autoevaluación externa de las instituciones universitarias públicas y privadas, realizadas por agencias de calidad independientes, pero reguladas por el Estado, y la necesidad de estandarización de parámetros de la Educación Superior en el Espacio Común Europeo.

Un tercer referente para el actual proceso de Innovación en la Educación Superior es el llamado Currículum por Competencias cuya significación en este contexto plantea que

(...) los cambios experimentados en el terreno de la tecnología informática, así como la articulación de las economías nacionales a los procesos de integración y globalización, permearon a las instituciones de educación superior (encargadas de producir, divulgar y transferir conocimiento) en lo que respecta a la formación de recursos humanos profesionales, científicos y técnicos [lo que implicó] replantear los perfiles de ingreso y egreso, sus orientaciones curriculares, el tipo de carreras, su organización, la formación de académicos, la manera en cómo se vinculan las instituciones a las demandas de la sociedad así como con los sectores de la producción, los servicios y el empleo (Irigoyen et al., 2011: 244).

Para Ruiz (2009) la Educación Basada en Competencias (EBC) nace de la convergencia de los siguientes acontecimientos: 1) el replanteamiento de la educación como “facilitación del aprendizaje” asociado a la explicación del proceso de aprendizaje como un fenómeno del individuo que aprende; y 2) la formación de profesionales capaces de resolver problemas eficientemente en el ámbito de desempeño real, sin menoscabo de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En este sentido, como lo señala Irigoyen:

La EBC requiere pasar de una lógica de la enseñanza que incluye sólo la modalidad discursiva, a otra en situaciones problema, en donde el docente auspicio, modele, illustre y retroalimente los desempeños idóneos [del estudiante o profesional] como alternativas de solución (2006: 245).

Es en esta figura del proceso de Aprendizaje y Enseñanza donde el Enfoque Basado en Competencias se complementa con las últimas miradas del aprendizaje humano que nos devuelven las ciencias cognitivas y la Neurociencia (Salas, 2003) en que la experiencia, la significación, y la activación del estudiante o aprendiz, son parte clave de la ruta del neuroaprendizaje.

Estos tres referentes, Proceso de Boloña, Acreditación de la Calidad y Modelos basados en Competencias determinan y modelan profundamente el proceso chileno de innovación curricular en Educación Superior, caracterizado por el consenso unánime respecto de la implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile), una reforma curricular basada en el modelo de competencias y el trabajo articulado de presentación de propuestas relativas a movilidad estudiantil y cooperación institucional (con financiamiento MECESUP) sobre la base de las redes de áreas temáticas definidas en el Proyecto Tuning Latinoamérica (2004-2007). Así lo corrobora el Informe de Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores (2000-2010), donde se destacan los siguientes hitos durante los últimos diez años:

Tabla 1. Hitos del proceso de innovación curricular en Chile.

1999	Algunas Universidades del CRUCH inician incipientes Reformas Curriculares
2003	Declaración de Valparaíso, los Rectores del CRUCH se comprometen a “Promover la convergencia del sistema universitario chileno impulsando la adopción de un sistema de créditos”. Esto ratifica el Proceso de Innovación Curricular que se ha iniciado en las universidades como una necesidad de repensar el pregrado.
2004	Convocatoria del Programa MECESUP para apoyar proyectos en Renovación Curricular. Inicio del Proyecto TUNING-América Latina.
2005	Declaración de los Vicerrectores Académicos: reafirman “el compromiso de apoyar institucionalmente el Proyecto de Sistema de Créditos Transferibles”; asumen formalmente promover y trabajar en la Renovación Curricular y la conducción de los procesos en cada una de las instituciones del CRUCH.
2006	Se aprueba el modelo de Sistema de Créditos Transferibles-Chile (SCT-Chile), cuya base es la carga de trabajo académico total efectiva de los estudiantes, necesaria para la consecución de los objetivos de un programa, relacionada con los logros en un rango de horas semanales, dependiendo de las semanas académicas de cada institución y con el normalizador anual 60, común a las 25 universidades del CRUCH.
2007	Conformación del Cuerpo de Expertos del CRUCH en SCT-Chile conformado por 50 personas activas en el Proceso de Innovación Curricular (dos por cada universidad).

2009	Institucionalización del Consejo de Vicerrectores Académicos (COVRA) y su Comité Ejecutivo, para promover un itinerario común y evaluar el Proceso de Innovación Curricular conjuntamente. Informe OCDE-Banco Mundial reconoce los avances del Proceso de Innovación Curricular que, apoyados por el Programa MECESUP, han ocurrido especialmente en el CRUCH.
2010	Cierre del proyecto MECESUP UCH 0610, de las 25 universidades del CRUCH, sobre SCT. Seminario de conclusiones Fase de instalación SCT-Chile. Actualización de la tercera carta de balance sobre el estado de avance del SCT de las 25 universidades. Aprobación segunda Fase Proyecto TUNING-América Latina.

Durante estos primeros diez años² el CRUCH habría avanzado en las dos primeras fases de un Modelo de Proceso de Innovación Curricular estructurado en cuatro grandes fases: 1) Diagnóstico, Diseño Inicial, Decisiones; 2) Acuerdos, Pilotos, Capacidades; 3) Sistema, Políticas, Monitoreo; y 4) Validación, Cobertura, Afinamiento (CRUCH, 2010:80).

Esto significa que –con distintos grados de avance– las Universidades pertenecientes al CRUCH han avanzado al menos en: a) la generación de espacios de discusión que permitan la apropiación de las reformas curriculares como expresión de la propia cultura institucional y que permitan el consenso/disenso entre promotores y detractores de las innovaciones, b) el diseño de estrategias y protocolos para la implementación inicial del proceso de innovación, c) la creación de proyectos pilotos y la instalación de las diversas capacidades necesarias entre los agentes pertinentes para garantizar la eficacia del proceso.

Sin embargo, a 17 años del inicio del proceso nacional de fomento e incentivo a la innovación, aun cuando se reconocen diversos niveles de avance en el desarrollo del proceso general, no se cuenta con estudios ni mediciones que permitan evaluar si los amplios procesos de reforma curricular implementados han engendrado prácticas de innovación educativa; aún no sabemos si los espacios creados, las reformas introducidas, los recursos destinados, las capacidades instaladas y las nuevas prácticas emergentes en las instituciones de Educación Superior se conjugan en y producen prácticas efectivas de innovación.

² Otros hitos relevantes a la fecha, serían la aprobación en 2010 de una nueva fase de la iniciativa Tuning Latinoamérica (2010-2013), centrada en promover la convergencia curricular a nivel regional al avanzar sobre cuestiones relativas a modernización, flexibilización y compatibilización de los Programas de Estudio con el fin de fomentar la movilidad, el intercambio y el reconocimiento de títulos a nivel regional, y el avance en la discusión sobre el Marco de Cualificación.

2. Del proyecto de innovación a la práctica efectiva de innovación: una mirada desde las prácticas docentes

La innovación siempre será inherente al desarrollo de prácticas educativas, al punto que sólo es posible innovar desde las prácticas y los sentidos que les confieren sus propios actores. Sin embargo, dado que las prácticas educativas son sencillamente cosas que hacen las personas, pueden operar tanto en favor de la continuidad como del cambio cultural (Carr, 2002: 15), tanto en pro de la consagración de la tradición como de su transformación, renovación o reforma, por lo cual el primer problema (y tal vez el fundamental) para la innovación en educación no radica tanto en determinar qué entenderemos por innovación educativa, o en generar estrategias que fomenten la realización efectiva de la mayor cantidad de proyectos de innovación exitosos, sino más bien en dar respuesta a la cuestión de cómo se pueden destilar prácticas de innovación a partir de las actuales prácticas educativas de una institución, o dicho en otras palabras, cómo se puede generar una verdadera cultura de innovación a partir de las prácticas ya existentes en una institución educativa.

Como bien señalan Vogglioti y Macchiarola (2002: 68) “el éxito o fracaso de las reformas e innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos”, por lo cual no es posible engendrar proyectos de innovación exitosos –ni mucho menos una verdadera cultura de innovación– sin considerar lo que los agentes educativos implicados sienten, creen o piensan, sin considerar sus representaciones sobre las dimensiones, funciones y fines de la educación.

Y es que no hay innovación educativa posible si no se entrega a los actores decisivos las herramientas que les permitan reconocerla como tal. Así, en el caso de la innovación curricular y pedagógica, los docentes no serán capaces de percibir la necesidad y pertinencia de incorporar nuevas estrategias metodológicas, de evaluación o de mejoramiento del clima de aula si antes no logran poner en palabras los principios, teorías, creencias, representaciones y valores que articulan sus prácticas cotidianas y que dan forma al modo en que diseñan, implementan y evalúan el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, si no reconocen las fortalezas, debilidades y límites de su propio ejercicio docente, y sobre todo, si no experimentan en carne propia el interés o la necesidad de generar cambios tendientes al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje (Vogglioti y Macchiarola, 2002; Rivas, 2000; Perrenoud, 2004; Margaref y Arenas, 2006).

Obviamente, entendemos que –y así lo confirma la extensa literatura disponible– la innovación curricular es una tarea en la que el profesor (que es un actor central) requiere múltiples apoyos de la institución que incluyen

Un liderazgo institucional que apoye la innovación educativa, un modelo educativo que promueva la calidad y efectividad de la enseñanza, un currículum de estudios que permita la implementación de tal modelo, así como una cultura institucional que promueva y refuerce estos aspectos (CRUCH, 2011).

Asimismo, entendemos que las estrategias de formación profesional para la instalación de capacidades no son suficientes si no se alteran las condiciones sociales, institucionales, materiales y laborales en las que las prácticas se desarrollan (Voglioti y Macchiarola, 2002), y que dependiendo de la estrategia general de implementación de la innovación educativa (*top-down* o *bottom-up*) dichos apoyos y condiciones aparecerán como necesidades y/o debilidades en distintos momentos y grados del proceso.

Así, un proceso de reforma curricular *bottom-up* (tal como el proceso de innovación Curricular CRUCH) puede ser correctamente diseñado en términos de su viabilidad política y cultural (Aguerrondo, 2003) al proponer la generación de espacios de discusión y reflexión que permitan la recuperación (diagnóstico) de los proyectos de carrera y la toma de decisiones sobre las innovaciones necesarias para subsanar sus debilidades y potenciar sus fortalezas (o incluso decidir si es necesario o no innovar), pero puede ocurrir que en su implementación no se constituya como un espacio suficientemente amplio, representativo y democrático, puede no contar con los actores pertinentes para la toma de decisiones, no contar con estrategias adecuadas para la apropiación del diagnóstico y propuestas de mejora por parte del resto de la comunidad educativa, o bien puede no contar con las condiciones materiales y de gestión necesarias que permitan la materialización efectiva de las innovaciones proyectadas en dicho espacio. Por otro lado, una estrategia de implementación *top-down* de procesos de innovación (como la implementada en el proceso de innovación en el Espacio Europeo de Educación desde los Ministerios) podría contar desde el inicio con todo tipo de recursos humanos, de gestión, materiales y estrategias de apropiación y comunicación, pero ser completamente ajena a la cultura, saberes y prácticas propias de las instituciones.

Seamos claros: en ambos casos nos encontraríamos frente a un conjunto de acciones que –en el mejor de los casos– tienden a la promoción o generación de prácticas de innovación, pero no necesariamente frente a prácticas efectivas de innovación. Pues, aunque la innovación es siempre un proceso abierto y dinámico, las prácticas efectivas de innovación (y en general toda práctica) siempre son resultado de la concurrencia de un amplio y variado conjunto de factores en un lugar y momento determinado, de la convergencia efectiva de factores planificados y azarosos, de diversos agentes y voluntades, y en general, de las diversas dimensiones y estructuras que constituyen a las instituciones de educación.

La emergencia de prácticas efectivas de innovación reclama la necesaria conjugación de una multiplicidad de condiciones de base, que podemos resumir siguiendo la clasificación de Aguerrondo en: garantías de viabilidad político-cultural, de viabilidad organizativa- administrativa y de viabilidad material (1992). Todas estas garantías tienen, por así decirlo, el mismo peso en relación al producto final, pero todas cumplen funciones distintas en el proceso de innovación en las instituciones de Educación Superior. El primer tipo de garantías son condiciones subjetivas de los agentes del proceso, y son necesarias para que cualquier emprendimiento tendiente al cambio, transformación, renovación o reforma

educativa se constituya en una verdadera innovación educativa; los otros dos tipos de garantía son de carácter objetivo, y permiten la materialización efectiva, exitosa y sistemática (continua en el tiempo) de las innovaciones proyectadas.

Queremos centrarnos en el primer tipo de garantías, según las cuales las innovaciones han de insertarse

dentro de los diferentes grupos que serán afectados, por lo que es preciso partir de la comprensión de las representaciones y de sus divergencias entre los grupos sociales para encontrar una propuesta válida, [proceso que] supone negociación entre quienes propulsan la innovación y los grupos de poder que se oponen a ella (Aguerrondo, 1992).

Creemos que el motor de toda innovación curricular (y pedagógica) es el conjunto de certidumbres e incertidumbres que surgen en los docentes cuando éstos son capaces de reconocer los límites de los enfoques epistemológicos, ontológicos y conceptuales sobre los que están fundados sus prácticas pedagógicas (Pozo, 2001), cuando constatan la pertinencia o impertinencia de sus prácticas en relación con los Perfiles de Egreso a los que tributan las asignaturas que imparten y, sobre todo, cuando tienen ocasión de percatarse del grado de alineamiento de su planificación de clases, esto es, la consistencia entre los Resultados de Aprendizaje comprometidos en el Programa, las actividades diseñadas para que las(os) estudiantes tengan ocasión de internalizarlos, y las estrategias para levantar información evaluativa sobre el nivel de logro de dichos aprendizajes.

El problema de la adquisición de nuevas competencias y capacidades que propicien el desarrollo profesional de los docentes como condición del mejoramiento del proceso de enseñanza conduce necesariamente al problema de “una nueva definición de equilibrio entre teoría y práctica” (Solar, 2001: 36). Esto significa que el motor de toda innovación curricular y pedagógica es un cuerpo docente que incorpore en su quehacer pedagógico cotidiano –de manera efectiva, continua y sistemática– las dimensiones prácticas (acción) y teóricas (reflexión) de la educación (Carr y Kemmis, 1986; Grundy, 1991; Carr, 2002; Perrenoud, 2004), y esto, a su vez, exige una exhaustiva revisión de los principios que distribuyen y legitiman la asignación de horas de trabajo docente, considerando tanto los roles tradicionales –transmisión de conocimientos en aula, evaluación– como los emergentes –planificador, facilitador de aprendizajes, agente curricular, investigador.

Sin embargo, si esto es cierto, también lo es el hecho de que en las universidades la mayor parte de sus profesores no han participado sistemáticamente en instancias de formación en áreas básicas de la disciplina pedagógica como metodología, didáctica, evaluación o elementos de comunicación efectiva para mejorar la calidad del aprendizaje, y que este hecho puede conducir a un conocimiento pedagógico fragmentario y con creencias poco fundamentadas sobre lo que es la enseñanza efectiva” (Hativa, Barak, Simhi, 2001: 700)³. Es más, el panorama luce aún menos

³ En el texto original: “University professors, not having received any systematic preparation for their teaching role, gain beliefs and knowledge about good pedagogy through trial-and-error in their work, reflection on student feedback, and by using self-evaluation. To a much

favorable si se considera que en la cotidianeidad de las instituciones de educación asistimos regularmente a un radical antagonismo entre teoría y práctica educativa, reflejado y legitimado en la ya tradicional división del trabajo entre los expertos que diseñan el currículum y los profesionales o técnicos que lo implementan, entre los profesores que trabajan directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel del aula y los expertos que muchas veces –desde la distancia– planifican, observan, miden y teorizan sobre la eficiencia, eficacia, pertinencia y/o alineamiento de las actuaciones de los docentes. No es posible comenzar a innovar en las prácticas de las instituciones de educación, ni mucho menos fomentar la creación de una verdadera cultura de la innovación sin alterar los mecanismos tradicionales que establecen y legitiman la división del trabajo entre los diversos agentes educativos.

Esta creencia en la centralidad de la condición teórico-práctica del quehacer docente para el proceso de innovación curricular se ha visto reforzada a partir de nuestra experiencia a lo largo del proceso de diseño e implementación del Modelo Educativo y del proceso de Reforma Curricular en la UTEM. Nos gustaría describir el proceso de implementación del instrumento de planificación Syllabus en la UTEM, el cual si bien fue inicialmente concebido como un instrumento curricular que permitiría una primera aproximación entre lo macro y lo micro curricular (esto es, que permitiría vincular los principios del Modelo Curricular y Pedagógico con los desempeños efectivos de los académicos y docentes a nivel del aula), en la práctica comenzó lentamente a constituirse en una instancia decisiva para el desarrollo de proyectos de innovación pedagógica y curricular, al generar un espacio privilegiado para la apropiación y resignificación de los docentes respecto de su propias representaciones sobre la docencia y la educación.

Creemos que la constitución de este espacio de reflexión que aparece con el Syllabus –y que emerge como una verdadera innovación dentro de la innovación (Castillo, 1989) – ha contribuido de manera importante (aunque aún insuficiente) en la efectiva materialización del proceso de reforma curricular en prácticas efectivas de innovación curricular, y que junto con ello ha permitido problematizar la idea – más o menos naturalizada en los últimos diez años– de que la innovación curricular y pedagógica es un proceso que comienza con la formulación del Perfil de Egreso.

En el siguiente apartado expondremos brevemente algunas consideraciones sobre la noción de innovación educativa, y más particularmente sobre las características y procesos inmanentes a toda práctica de innovación curricular, las cuales serán utilizadas como criterios para la revisión de la práctica de implementación del Syllabus en tanto práctica de innovación curricular y

lesser extent, they learn from having observed their own teachers while they were students (Hativa, 1997). This unplanned and non systematic process may lead to fragmented pedagogical knowledge and to unfounded beliefs about what makes teaching effective. It is interesting to learn about the pedagogy-related thinking, beliefs, and knowledge, particularly of outstanding teachers, because these probably contribute to their excellent instruction”.

pedagógica. Luego, expondremos algunos hitos y resultados de dicho proceso de implementación, esperando poder extraer algunas conclusiones y recomendaciones.

3. ¿Cómo saber si estamos innovando?

Qué es la innovación, qué es la innovación educativa y qué es la innovación curricular, es algo que ha sido largamente estudiado y revisado durante las últimas tres décadas (Rivas, 2000; Carbonell, 2002; Imbernón, 1996; Escudero, 1988, Blanco y Messina, 2000), y tras todo este tiempo parece haber consenso en la literatura especializada –al menos– sobre un punto: su enorme grado de complejidad. Desde sus inicios en los años 60's, cuando la noción de innovación fue asociada abiertamente al proceso de modernización de las instituciones sociales – caracterizado por su impronta económico-administrativa, su origen externo y definido por expertos– hasta expresiones más recientes en las que el concepto fue asociado fuertemente a procesos de reforma educativa en la región que perseguían mejorar la equidad, calidad, eficiencia y eficacia del sistema educativo –y que se caracterizan por una mayor participación y/o consulta a los docentes– (Blanco y Messina, 2000) la discusión sobre la innovación educativa ha contribuido al desarrollo de un rico campo semántico que ha permitido a la vez complejizar y precisar el concepto de innovación frente a otros –en apariencia similares– tales como reforma, renovación y transformación (Rivas, 2000).

Diversos factores explican la dificultad implicada en la elaboración de un concepto unívoco de innovación educativa, como el hecho de que aquello que pueda entenderse por innovación siempre está condicionado por los posicionamientos ideológicos de los agentes involucrados (Perrenoud, 2001); su carácter histórico y contextual, según el cual lo que puede o no ser innovador varía según el lugar y el tiempo (Rivas, 2000); su dependencia y condicionamiento respecto de la sociedad y sistema educativo cuyas demandas intenta resolver (Blanco y Messina, 2000: 46), entre otros. Sin embargo, si bien no hay acuerdo sobre una definición unívoca, el largo proceso de documentación e investigación sobre experiencias de prácticas de innovación educativa en la región han permitido destilar algunas categorías, principios, funciones y características que estarían a la base de cualquier práctica de innovación educativa.

Aunque en la literatura podemos encontrar un rico acervo de definiciones sobre lo que podemos entender por innovación educativa, para efectos del presente escrito, optaremos más bien por operar de forma inductiva, y ofrecer –a partir de la literatura existente en las dos últimas décadas– una caracterización de los rasgos imprescindibles que se encuentran (o debieran encontrar) a la base de toda práctica de innovación educativa.

En un estudio publicado el año 2000 titulado Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina (Blanco y Messina) se comunicaron los resultados de una extensa investigación sobre experiencias de innovación educativa en la región. Los resultados permitieron levantar no sólo algunos datos estadísticos

sobre la variedad y cantidad de proyectos de innovación realizados en la región durante las últimas décadas del siglo XX, sino también, construir algunas categorías que permitieran pensar el fenómeno de la innovación. Así, luego de una categorización inicial que clasificaba las prácticas de innovación en dos grandes áreas: técnico-pedagógica y político-administrativa, la evidencia encontrada obligó a las autoras a generar un conjunto más amplio y fino constituido por 12 categorías y 8 subcategorías o áreas, que nos entregan algunas coordenadas para la elaboración de un primer mapa sobre el vasto terreno de la Innovación Educativa.

Entre las categorías podemos encontrar:

- Propósito o finalidad de la educación: calidad, eficiencia, eficacia, etc.;
- Lugar en el que se operan o inscriben y alcance: organismo responsable; nivel, ciclo y modalidad educativa; privado, público; nacional, internacional, estatal, institucional;
- Origen de la innovación: Estado, sociedad civil, ONG's, Fundaciones;
- Tipo de cambio que generan: magnitud del cambio; origen del cambio, motivo del cambio); tipo de cambio (conceptual, valórico, interpersonal, etc.);
- Área de la innovación;
- Contenidos de la Innovación;
- Nivel de evaluación de la experiencia: momentos; criterios; procedimientos y agentes de la evaluación;
- Nivel de información;
- Grado de participación: participación tecnocrática; pseudo participación; participación diferencial;
- Momento del proceso de la innovación: gestación, ejecución, desarrollo.
- Niveles de proyección y consolidación de la experiencia innovadora: promisorias, ejemplares, exitosas; nivel de impacto: sobre el objeto mismo de la innovación; obre otros componentes educativos; destinatarios; sistema educativo (Blanco y Messina, 2000: 30).

A su vez, al interior de la categoría Áreas de Innovación se generaron 8 subcategorías o áreas para clasificar las experiencias de la región:

- Políticas Educativas y reordenación del sistema educativo.
- Gestión.
- Currículum.
- Propuestas educativas para asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizaje.
- Formación Docente.
- Autonomía Escolar.

- Medios y nuevas tecnologías de comunicación e información.
- Relaciones escuela-comunidad (p.36).

Estas categorías y subcategorías permiten básicamente situar y clasificar el tipo de innovación que estamos proyectando. Veamos cómo operan estas categorías al aplicarlas a un caso particular de innovación: la implementación del Syllabus en la UTEM. El Syllabus tiene por finalidad el mejoramiento de la calidad, está centrado en las asignaturas rediseñadas de los cursos de pregrado de la Universidad Tecnológica Metropolitana, es una iniciativa estatal, persigue generar cambios conceptuales y valorativos sobre la percepción que tienen los profesores sobre su docencia, pertenece a las áreas de Currículum y Perfeccionamiento Docente, consiste en introducir la práctica de planificación según los principios del Modelo Educativo en el cuerpo académico y docente, cuenta con evaluaciones iniciales –realizadas por los profesionales de la UMD– sobre el grado de satisfacción de los participantes en los cursos y talleres, y evaluaciones sobre niveles de impacto de su implementación en la comunidad educativa, etc.

Por otro lado, independientemente de su tipo, toda innovación educativa comporta la configuración de un proceso, en el que se distinguen (o debieran distinguir) las siguientes fases:

- Una entrada o aportación que se incorpora al sistema educativo.
- Una serie de momentos o secuencias, constitutivas de un proceso de integración, en el sistema, con un ajuste o adaptación mutua.
- Una transformación en el sistema, que comporta mejora, resolución de problemas u optimación de sus estructuras y procesos.
- Las consecuencias derivadas o efectos esperados de la referida transformación en relación con el logro de los objetivos específicos del sistema (Rivas, 2000: 26).

Según esta estructura, la implementación del instrumento Syllabus en la UTEM –desde la perspectiva del proceso de innovación curricular– se encontraría entre las fases 1 y 2 del proceso, puesto que si bien desde principios del primer semestre del 2016 (a tres años de iniciado el proceso de pilotaje de la iniciativa Syllabus) la Vicerrectoría Académica solicitó formalmente a los Departamentos el envío de todos los Syllabus correspondientes a asignaturas rediseñadas en ejecución, y dispuso a los profesionales de la Unidad de Mejoramiento Docente como recurso institucional para el apoyo en el cumplimiento efectivo de dicha tarea (dictación de talleres, tutorías o retroalimentación en línea, elaboración de material de apoyo), aún no se han recepcionado, revisado y aprobado todos los Syllabus, no se ha definido un proceso de formalización del Syllabus que determine las funciones y responsabilidades de los diversos agentes y/o unidades participantes (Vicerrectoría, Departamentos, Escuelas, Directores, etc.), ni se han diseñado e implementado todos los instrumentos de evaluación necesarios para la medición de su impacto en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, esto aún no nos otorga información sobre qué es lo que define a una práctica educativa como una innovación propiamente tal. Siguiendo nuevamente a Blanco y Messina (2000), les presentamos nueve rasgos que permitirían definir o clasificar a una práctica educativa como una innovación:

- Innovación supone transformación y cambio cualitativo significativo, no simplemente mejora o ajuste del sistema vigente.
- Si bien la innovación implica cambio, existe consenso entre los diferentes autores respecto a que no todo cambio es una innovación. La innovación supone, también, partir de lo vigente para transformarlo.
- La innovación tiene un carácter sistémico por la naturaleza misma de la educación y de la escuela. En consecuencia, la innovación implica repensar todo el orden establecido y propender a su mejora.
- Una innovación no es necesariamente una invención, pero sí algo nuevo que propicia un avance en el sistema hacia su plenitud, un nuevo orden o sistema.
- La innovación implica una intencionalidad o intervención deliberada y en consecuencia ha de ser planificada.
- Innovar es un proceso que puede tomar cursos muy diferentes que difícilmente pueden predecirse de antemano.
- La innovación no es un fin en sí misma sino un medio para mejorar los fines de la educación.
- La innovación implica una aceptación y apropiación del cambio por aquellos que han de llevarlo a cabo. En este sentido, cuando las innovaciones no surgen de los propios docentes, sino que se promueven por agentes externos, es preciso llevar a cabo una serie de acciones para que los docentes se apropien y hagan suyo el sentido del cambio.
- La innovación es un proceso abierto e inconcluso que implica la reflexión desde la práctica⁴.

⁴ Otros autores, de acuerdo con las instituciones y modelos educativos en los que están insertos, relevan otros rasgos. Así por ejemplo, Juan Escudero en su artículo “La Innovación y la Organización Escolar” (en Pascual, Roberto [1998]. La gestión educativa ante la innovación y el cambio), destaca los siguientes aspectos: 1) La innovación educativa es un proceso de definición, construcción y participación social; 2) La innovación educativa merece ser pensada como una tensión utópica en el sistema educativo, en las escuelas, en los agentes educativos; 3) La innovación en educación ha de parecerse más a un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetos que a la implantación de nuevos programas, nuevas tecnologías, o inculcación de nuevos términos y concepciones; 4) La innovación educativa no puede agotarse en meras enunciaciones de principios, en estéticas relaciones de buenas intenciones; y 5) Innovar en educación requiere articular debidamente una serie de procesos y establecer con cuidado una estructura de diversos roles complementarios.

Como hemos declarado ya en el segundo apartado, creemos que el motor de toda innovación curricular es la apropiación efectiva de las transformaciones y cambios proyectados por la institución en el cuerpo docente. Por ello es que –y en atención, especialmente a los puntos 8 y 9– centraremos la mirada particularmente en la pertinencia y efectividad del Syllabus UTEM como estrategia de apropiación y resignificación de los principios curriculares y pedagógicos del Modelo Educativo UTEM por parte del cuerpo académico y docente– consideraremos la propuesta teórica de Vogglioti y Macchiarola (2003) sobre los momentos constitutivos que deben estructurar las estrategias de apropiación que busquen fomentar cambios representacionales en la formación docente.

4. El proceso de implementación del Syllabus UTEM ¿En qué hemos innovado?

Teniendo a la base los referentes e hitos del proceso nacional de innovación curricular impulsado por el CRUCH, la Universidad Tecnológica Metropolitana inicia el 2009-2010 una serie de conversatorios entre autoridades, directivos y docentes que culminan en la formalización de un nuevo Modelo Educativo, y la implementación de dos Proyectos Mecesup –el 0810 y 0702– destinados a la inducción intra institucional del nuevo Modelo Educativo, así como a la habilitación docente en el modelo pedagógico que este propicia.

Fruto de estos conversatorios y nuevos mecanismos se inicia un amplio proceso de reforma curricular el año 2012. El modelo UTEM está compuesto por un Modelo Curricular con Perfiles de Egreso basados en competencias y trayectorias formativas por Logros de Aprendizaje, y un Modelo Pedagógico centrado en el protagonismo del estudiante. A fin de implementar y monitorear los avances en el proceso de implementación del Modelo Educativo, la Vicerrectoría Académica incorpora dos nuevas unidades técnicas: la Unidad de Mejoramiento (UMD), perteneciente a la Dirección de Evaluación Académica y la Unidad de Innovación curricular (UIC), perteneciente a la Dirección de Docencia.

La UIC inició un amplio proceso de innovación curricular en 2012, que contemplaba la generación de equipos de rediseño que estarían a cargo de llevar a cabo la definición de los Perfiles de Egreso, Planes de Estudio y Programas de las Asignaturas, teniendo en cuenta los principios articuladores del modelo curricular y pedagógico del Modelo Educativo UTEM. Al cabo de un año de iniciado el proceso, y contando con una cohorte en las primeras 5 carreras rediseñadas –de un total de 27 que se han ido incorporando en 5 etapas que culminan en 2017–, las profesionales de la UIC consideraron la necesidad de implementar un nuevo instrumento curricular, que permitiría vincular los principios macro curriculares contenidos en el Modelo Educativo con las prácticas de las(os) docentes a nivel del aula: el instrumento de planificación Syllabus.

4.1. ¿Qué es el Syllabus UTEM?

El Syllabus UTEM es el instrumento curricular UTEM para la planificación y programación detallada del proceso de aprendizaje y enseñanza, que permite organizar y secuenciar aquellos aspectos implicados en el desarrollo de una asignatura que contribuyen decisivamente en el aprendizaje de los estudiantes. En concordancia con un modelo curricular “centrado en logros de aprendizaje y orientado a un perfil de egreso” (UTEM, 2011: 33) el Syllabus detalla o pone énfasis en el modo en que cada asignatura tributa a las competencias disciplinares y genéricas declaradas en el Perfil de Egreso de una carrera o programa de estudios, evidenciando para ello la coherencia interna entre los contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), actividades formativas, estrategias de evaluación y recursos didácticos que el docente ha planificado para la apropiación de los Logros de Aprendizaje por parte de los estudiantes. Asimismo, el Syllabus permite la secuenciación y progresión de dichos elementos a lo largo del semestre en el contexto de un proceso formativo gradual en el cual “las capacidades se desarrollan en la medida de que los estudiantes tienen un papel activo en su propio proceso formativo, gestionando autónomamente su aprendizaje” (UTEM, 2011: 31).

Dentro de sus principales funciones y aportes al mejoramiento del proceso de aprendizaje y enseñanza podemos destacar:

- Permite la contextualización de la docencia a las necesidades y particularidades de una asignatura concreta, teniendo en consideración la diversidad y complejidad de elementos que constituyen un ambiente de aprendizaje.
- Estimula el trabajo colaborativo entre docentes pertenecientes a una misma asignatura, al permitir la toma de acuerdos sobre algunos aspectos genéricos replicables en diversos contextos de aplicación de una asignatura y el intercambio de experiencias docentes.
- Sitúa a la asignatura en un contexto de aprendizaje más amplio, haciendo referencia tanto a las competencias disciplinares de una carrera o programa de estudios como a las competencias genéricas o de sello de la Universidad.
- Permite el alineamiento constructivo, esto es, la coherencia entre el tipo y niveles de desempeño exigidos en los Logros de Aprendizaje, las actividades formativas, los recursos didácticos y los procedimientos de evaluación diseñados por los docentes.
- Define las responsabilidades del profesor y de los estudiantes en su aprendizaje activo a lo largo del curso, convirtiéndose en una especie de contrato.
- Establece un elemento temprano de comunicación entre el estudiante y el profesor, al permitir transparentar las creencias, percepciones y expectativas de docentes y estudiantes sobre la asignatura.

- Entrega información al estudiante sobre los amplios desempeños que se esperan de él, permitiéndole evaluar su grado de preparación y predisposición para la asignatura (Manual de Syllabus, UTEM).

Por otro lado, cabe mencionar que el Syllabus UTEM es una herramienta dinámica y flexible, por lo cual no sólo permite ‘bajar’ los principios curriculares y pedagógicos del Modelo Educativo al nivel de prácticas de aula, sino que persigue ajustarlos según las condiciones de cada contexto; en este sentido, el Syllabus tiene el valor de una hipótesis de trabajo, por lo cual opera bajo la lógica del ensayo y error.

A fin de cumplir con dichas funciones, el Syllabus fue estructurado considerando los siguientes componentes:

- Datos de la Asignatura.
- Descripción de la Asignatura.
- Tabla de Tributación.
- Tabla de Planificación de Unidades Didácticas Semanales.
- Fuentes de Información.

A fin de comprender los múltiples desafíos a las que se ven enfrentados los docentes en la realización del Syllabus, describiremos brevemente y ejemplificaremos en qué consiste cada uno de sus componentes. Dejaremos de lado los componentes N°1 y N° 5, por ser de carácter más bien formal, para centrarnos en la los componentes N° 2, 3 y 4.

Tabla 2. Ejemplo del componente N° 2⁵

Humanidades / Sistemas Ambientales y Habitabilidad I
1) Asignatura de formación teórico-práctica, correspondiente al (2) ciclo científico tecnológico de formación. Entrega (3) conocimientos sobre el funcionamiento de los sistemas ambientales, y el impacto global de las acciones humanas a los que se ve afectado, planteando posibilidades de intervención desde la mirada del arquitecto y el concepto de habitabilidad. Al final del curso, se espera que el (4) alumno desarrolle un pensamiento crítico sobre el rol de las intervenciones humanas en el medio ambiente y pueda incorporar criterios de reducción de impacto ambiental y reconocimiento del contexto ambiental en los proyectos de arquitectura.

El componente N° 2, “Datos de la Asignatura”, es una reelaboración más precisa y contextualizada de la descripción de la asignatura validada en el Programa, y debe contemplar los siguientes elementos mínimos:

⁵ Las tres tablas referidas al *Syllabus* son reproducidas a partir del *Manual de Syllabus* UTEM.

- Ciclo Curricular al que pertenece la asignatura: Ciclo Científico-Tecnológico, Ciclo de Especialización, Ciclo de Titulación.
- Carácter de la asignatura: Teórica, Práctica, Teórico-Práctica.
- Conocimientos, habilidades o actitudes que el estudiante desarrollará al aprobar el curso.
- Aporte de la Asignatura al Perfil de Egreso de la Carrera.

Para elaborar la descripción de la asignatura es necesario que los docentes consideren las características particulares del grupo al que se impartirá la asignatura, en cuanto este componente hace énfasis en la explicitación de lo que el estudiante aprenderá más que en lo que “se enseña” en la asignatura; así, el ejercicio de descripción se constituye en un primer elemento de contextualización de la disciplina en el marco de las competencias propias del Perfil de Egreso al que la asignatura tributa, el Ciclo Curricular y el nivel (semestre) en que se imparte la asignatura. En esta dimensión de la planificación el docente excede su rol tradicional y comienza a operar de manera explícita y consciente como un agente curricular.

El componente N° 3, la “Tabla de Tributación” (ver Tabla 2), permite visibilizar el desarrollo de la asignatura en el contexto del proyecto de carrera a la que pertenece, al explicitar el estrecho vínculo existente entre las Competencias, el nivel de desempeño de las mismas, y los Logros de Aprendizaje. La Tabla de Tributación es un referente fundamental a considerar al momento de diseñar actividades de clase, seleccionar metodologías y recursos didácticos y construir procedimientos de evaluación, por ello, debe ser completada necesariamente antes de la Tabla de Unidades Didácticas semanales.

Tabla 3. Tabla de Tributación.

	Competencias	Nivel de Competencias	Logros de Aprendizaje
Disciplinares	Transcriba las Competencias Disciplinarias del Perfil de Egreso a las que tributa la asignatura, tal como están declaradas en el Programa de la Asignatura.	Transcriba desde la Matriz de Tributación el nivel de desempeño en que se ejecutará cada una de las Competencias Profesionales declaradas en la columna izquierda.	Transcriba la Ruta de Logros de Aprendizaje para la asignatura desde el Programa.
Genéricas	Transcriba las Competencias Genéricas del Perfil de Egreso a las que tributa la asignatura, tal como están declaradas en el Programa de la Asignatura.	Transcriba desde la Matriz de Tributación el nivel de desempeño en que se ejecutará cada una de las Competencias Profesionales declaradas en la columna izquierda.	

Para completar la Tabla de Tributación (Tabla 2) el docente debe revisar el Plan de Estudios –particularmente el Programa de Asignatura– y considerar los desempeños que estructuran la promesa formativa explicitada en la ruta de Logros de Aprendizaje como referentes claves para la selección y jerarquización de los contenidos de la disciplina que deben internalizar los estudiantes.

El componente N° 4 es la “Tabla de Planificación de Unidades Didácticas” (ver Tabla 3) y contribuye a planificar y programar el proceso de aprendizaje y enseñanza durante las 18 semanas de clases. Las unidades didácticas permiten organizar de manera articulada y coherente logros de aprendizaje, contenidos, actividades, procesos de evaluación y recursos didácticos, entregándonos con ello la respuesta a preguntas como: ¿Qué aprenderán los estudiantes? ¿Cómo lo aprenderán?, ¿Cuándo lo aprenderán? y ¿Cómo serán evaluados esos aprendizajes?

En el siguiente ejemplo (ver Tabla 3) nos encontraremos con la elaboración de la primera semana de clases (correspondiente a la primera Unidad Didáctica) de un Syllabus. Para completar las columnas del Syllabus, el docente no sólo debe adquirir competencias que le permitan redactar y/o evaluar logros de aprendizaje, distribuir y secuenciar los Logros de Aprendizaje a lo largo del semestre, diferenciar entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, identificar distintos tipos de actividades presenciales y no presenciales, incorporar de manera efectiva el tiempo de trabajo no presencial del estudiante (ya calculado en SCT) en su trabajo semanal, distinguir entre actividades y recursos de aprendizaje, entre procedimiento e instrumento de evaluación, entre intencionalidad e instrumento, entre evaluación y calificación o entre calificación y nota, sino que también debe ser capaz de reconocer la presencia de cada uno de estos elementos en su práctica docente y ponerlo en palabras. El primer desafío que impone la Tabla de Unidades Didácticas es pensar y organizar la propia docencia (lo que el docente tradicionalmente ha venido trabajando en sus asignaturas) desde las 8 categorías de la Tabla.

Tabla 4. Contenidos fundamentales del logro de aprendizaje.

UNIDAD DE APRENDIZAJE 1		
Logros de Aprendizaje		Comprende los componentes de los ecosistemas y sus variables a partir de la problemática medioambiental.
Contenidos Fundamentales del Logro de Aprendizaje	Contenido Conceptual	Teoría de sistemas Colaboración Organización. Regulación.
	Contenido Procedimental	Resume características fundamentales de un sistema. Define. Identifica sistemas ambientales en ejemplos concretos. Sintetiza a través de la representación gráfica.

UNIDAD DE APRENDIZAJE 1		
	Contenido Actitudinal o Valórico	Observación metódica y reflexiva de la realidad. Valora la prolijidad y la limpieza en la entrega de sus trabajos.
	Actividades Presenciales	Recuperación de conocimientos previos: estudiantes participan en lluvia de ideas. Exposición Magistral: estudiantes toman notas de principales ideas expuestas por el docente y formulan preguntas. Trabajo Colaborativo: estudiantes buscan grupalmente casos de aplicación para sistemas físicos y sociales.
	Actividades No presenciales	Trabajo en REKO: lectura de apuntes sobre Sistemas. Lectura de noticia en internet sobre Sistemas y Medio. Elaboración de Mapa Conceptual sobre conceptos de Sistemas.
	Procedimiento de Evaluación	Evaluación formativa. Mapa Conceptual. Con nota.
	Recursos Didácticos	Material de Lectura. Capítulo 2 Bertalanff, 1976. Libro “El mar y la supervivencia” (McHarg, 2000, pp. 7-17). PPT: “Sistemas y Medioambiente”.

Un segundo desafío consiste en elaborar cada semana de planificación siguiendo la lógica del Alineamiento Constructivo (Biggs, 1999), según la cual los contenidos, actividades, metodologías, recursos y procedimientos de evaluación deben estar alineados con los Logros de Aprendizaje. Para ello los docentes deben, al menos formularse tres preguntas en cada una de las 18 semanas: ¿Las actividades presenciales y no presenciales que he diseñado permiten efectivamente que los estudiantes internalicen los Logros de Aprendizaje (y los contenidos) estipulados para la presente semana? ¿Los procedimientos de evaluación que he diseñado permiten efectivamente observar, medir y tomar decisiones sobre el grado de consecución de los Logros de Aprendizaje estipulados para la presente semana? ¿Los recursos didácticos son pertinentes (suficientes) para apoyar el proceso de adquisición de los Logros de Aprendizaje estipulados para esta semana?

Finalmente, un tercer desafío para el docente es considerar la planificación en sentido ‘vertical’, y analizar si las actividades diseñadas para las 18 semanas lectivas consideran el principio de autonomía del estudiante, esto es, si fomentan o estimulan la adquisición de Logros de una complejidad cognitiva creciente y el

empoderamiento progresivo del estudiante en la organización y construcción de su propio aprendizaje.

En el siguiente apartado entregaremos algunos antecedentes sobre el proceso de implementación del Syllabus, focalizando la atención en su impacto sobre los docentes y en su valor como instancia de apropiación necesaria para la innovación curricular.

4.2 Algunos antecedentes sobre la implementación y evaluación del Syllabus

El Syllabus es una cierta innovación a nivel nacional en la medida que (re)instala la necesidad de implementar una dimensión de la docencia tradicionalmente no considerada en la cultura propia de la Educación Superior chilena, la planificación de las asignaturas, y que procura entregar una respuesta a algunas de las exigencias que han emergido en el contexto de la actual vorágine innovadora, entre ellas, la profesionalización de la docencia, la racionalización del proceso de enseñanza y aprendizaje para el logro de una mayor eficacia, y la necesidad de contar con diversos mecanismos que permitan asegurar que la promesa formativa declarada en los Programas ‘baje’ efectivamente al aula.

En la UTEM nos enfrentamos a un escenario similar, en el que –aun cuando los docentes pertenecientes a algunas disciplinas cuentan con formación pedagógica y consideran que las fases pre-instruccional y post-instruccional son indiscernibles del trabajo de aula– la planificación sigue siendo a grandes rasgos considerada como un elemento ajeno –o poco relevante– en la docencia en Educación Superior. Aun cuando todos los actores de la comunidad académica y docente UTEM reconocen la necesidad de comenzar a transparentar las estrategias que utilizan los docentes para llevar a cabo los contenidos comprometidos en los Programas de Asignatura y de contar con herramientas que permitan realizar algún tipo de control de lo que ocurre efectivamente al interior de las aulas, la implementación del Syllabus no ha estado exenta de dificultades políticas, culturales, administrativas y materiales.

Para facilitar el proceso de apropiación e instalar las capacidades necesarias para la elaboración del Syllabus por parte del cuerpo académico y docente, La Vicerrectoría Académica solicitó a la Unidad de Mejoramiento Docente el diseño y dictación de cursos y talleres de Syllabus. En concordancia con la rica experiencia acumulada por otras unidades dedicadas al desarrollo e innovación en la docencia, la Unidad de Mejoramiento Docente (UMD) desarrolló diferentes instancias piloto de perfeccionamiento (Cursos, Talleres, Tutorías) en diversas modalidades (presencial y *b-learning*). Estos cursos son gratuitos, voluntarios y abiertos a todos los académicos y docentes UTEM.

Durante el 2013 y 2014, la UMD ofertó 5 versiones (sin límite de cupo) de un curso de Syllabus en modalidad *b-learning* con uso de la Plataforma REKO⁶ por un

⁶ REKO es la plataforma virtual (LMS) de la Universidad Tecnológica Metropolitana para el apoyo del proceso de enseñanza y aprendizaje

total de 66 horas pedagógicas, 6 de tutoría presencial, y 60 de trabajo asincrónico, en un total de cinco semanas de duración. Este curso estaba orientado al diseño de ambientes de aprendizaje más efectivos, por lo cual no sólo entregaba prescripciones para la elaboración de la planificación, sino también algunas nociones sobre redacción de Logros de Aprendizaje y principios de Evaluación Auténtica, y la condición para su aprobación es la elaboración de todos los componentes de la planificación Syllabus. Si bien la inscripción a través de la plataforma REKO oscila entre los 20 y 30 participantes, el porcentaje de docentes que finaliza el curso es apenas del 35%. En el Informe de Syllabus 2014 se constata la necesidad de reestructurar el curso (aumentar las horas de trabajo presencial, reducir contenidos y producto final para su aprobación), flexibilizar los horarios de dictación y elaborar material de apoyo para los docentes.

En virtud de ello, a partir del 2015 el curso *b-learning* se transforma en un taller presencial de Syllabus (con uso de la plataforma virtual REKO sólo para inscripción y repositorio) de 14 horas cronológicas, siendo 12 presenciales y dos asincrónicas. El taller se dicta únicamente a solicitud de los directores de escuela o departamento, y se acompaña con un primer borrador en versión digital de lo que sería el Manual de Syllabus. El taller aborda tres grandes momentos: revisión del marco curricular en el que se inserta la planificación de aula (revisión de Logros de Aprendizaje del Programa); elaboración de planificación de aula; y algunas consideraciones relativas al proceso de implementación y uso del Syllabus en el aula. Desde el 2015 a la fecha la UMD ha realizado 6 talleres de Syllabus, con una inscripción promedio de 12 a 15 docentes y un porcentaje de finalización de entre 70% y 50%.

Si bien las encuestas evidencian un alto grado de satisfacción de los participantes en los cursos y talleres de Syllabus, la inscripción sigue siendo baja – considerando el universo total de asignaturas rediseñadas que debieran ya contar con su planificación de asignatura–, y aún existe una importante brecha entre el número de inscritos y el número de docentes que finalizan.

Existen variadas razones que podrían explicar el bajo porcentaje de inscripción y finalización de los cursos y talleres de Syllabus:

- Aunque durante los tres primeros años la iniciativa Syllabus no reviste el carácter de obligatoria, en términos simbólicos aparece como una idea externa, como una imposición desde las autoridades diseminada al resto del sistema a través de las Unidades Técnicas que atentaría contra las prácticas y principios propios de la cultura docente UTEM, o que, al menos, no surge como producto de la reflexión de los propios académicos y docentes sobre sus prácticas de aula.
- La elaboración de planificación de aula es una nueva tarea que se sumaría al trabajo docente, en el contexto de que los “contratos de los profesores a honorarios no contemplan la figura de horas indirectas de acompañamiento pedagógico ni preparación de clases, y de un exceso de carga laboral de los profesores de planta” (Informe Diagnóstico ME, 2014: 54).

- Aún no se ha desarrollado un protocolo específico del proceso de Syllabus que defina las funciones de los distintos actores, unidades y estamentos (docentes, directores, escuelas, departamentos, unidades técnicas) y valide la asignación de recursos humanos y materiales para su gestión administrativa y académica, lo que genera una amplia exención de responsabilidades por parte de los diversos actores.

Analicemos el proceso desde la perspectiva de las tres condiciones de viabilidad señaladas por Aguerrondo (1992) para la constitución efectiva de proyectos de innovación en prácticas de innovación curricular: viabilidad política y cultural, viabilidad administrativa y de gestión y viabilidad material.

En términos de viabilidad material, esto es, de recursos humanos y materiales destinados específicamente a la implementación efectiva y al sostenimiento en el tiempo del proyecto de innovación Syllabus, aún es necesaria una importante inyección de recursos, siendo los destinados a la fecha (profesionales de la Unidad de Innovación Curricular y Unidad de Mejoramiento Docente) suficientes para llevar a cabo las fases de diseño e implementación del Syllabus, pero insuficientes para asegurar su apropiación, monitoreo y evaluación. También es necesario avanzar sobre los estímulos o garantías para la realización (o actualización) de los Syllabus por parte de los profesores de jornada parcial (que en la UTEM alcanza al 70% del total de docentes), o el reconocimiento o descarga horaria para los profesores de jornada completa.

En términos de su viabilidad organizativo-administrativa, el proceso de Syllabus aún requiere definir y articular importantes eslabones, que expliciten cuáles son los roles de las Escuelas, Departamentos y Unidades Técnicas de la Vicerrectoría Académica en relación a cuestiones como: ¿Quién llevará el registro de los Syllabus existentes? ¿Quién debe solicitar semestralmente la realización de los Syllabus correspondientes a las asignaturas rediseñadas que comienzan a ser dictadas por primera vez? ¿Quién estará encargado de revisar y aprobar los Syllabus? ¿Qué docentes pueden y/o deben elaborar Syllabus? ¿Quién se responsabilizará de solicitar la actualización periódica de los Syllabus tras su aprobación?

En términos de viabilidad política, si bien el proyecto de implementación de Syllabus inició como una opción voluntaria de innovación en la docencia, y las Unidades Técnicas han recogido e introducido –a partir de las críticas y recomendaciones de los docentes participantes en los cursos y talleres– varias modificaciones respecto a la estructura del formato Syllabus y la modalidad de dictación de las instancias de perfeccionamiento–, se hace necesario abrir espacios amplios y diferenciados de debate donde todos los actores interpelados en el proceso puedan explicitar sus dudas, temores y demandas desde sus diversas realidades materiales, capacidades de gestión y perspectivas disciplinarias.

Durante el 2016, y en el contexto de la acreditación institucional programada para el mes de septiembre, la Vicerrectoría Académica solicitó formalmente a los Departamentos el envío de todos los Syllabus correspondientes a asignaturas rediseñadas hasta el primer semestre de 2016. Aunque a la fecha existe un alto déficit

de Syllabus, el aumento significativo en el número total de Syllabus (en el contexto de las tres razones explicativas de la baja inscripción y finalización aducidas más arriba) es señal inequívoca del compromiso institucional y el interés por innovar por parte de un importante número de directores, académicos y docentes, y constituye un escenario privilegiado para la apertura de espacios de diálogo en los que se puedan establecer zonas de consenso y disenso sobre las mejores estrategias para la óptima implementación y proyección de la iniciativa Syllabus.

En términos de su viabilidad cultural, el proceso de Syllabus dio inicio en un contexto de alta resistencia y/o apatía inicial, y los avances han sido lento y graduales, pero no por ello menos significativos. De acuerdo con la experiencia nacional e internacional –y siguiendo la literatura especializada– la UMD comenzó a elaborar una estrategia que permitiera monitorear el desarrollo del proceso de innovación Syllabus a través de la medición de su impacto en diversas áreas de las instituciones de educación superior, como la satisfacción de los participantes con las instancias de apoyo y perfeccionamiento, la transferencia efectiva de lo aprendido al aula y su implementación óptima, transformaciones a nivel de procesos de gestión y mejoras sustantivas en la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Guskey, 2000: 78)⁷.

En este contexto, se aplicó un cuestionario cualitativo durante el 2016 que perseguía conocer la percepción de los docentes sobre el impacto de las capacitaciones de la UMD tanto a nivel de sus representaciones como en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. En la encuesta se realizaron las siguientes preguntas: a) ¿Qué efectos cree que ha tenido sobre su propia docencia la experiencia de realizar el Syllabus?; b) ¿Qué efectos ha notado sobre los estudiantes de las asignaturas en las que ha implementado Syllabus?; c) ¿Cree que la estructura y categorías del Syllabus le permitieron describir de mejor manera su propia docencia?

En dicha encuesta –respecto al impacto del Syllabus en su propia docencia– los docentes señalaron que el Syllabus les había permitido: “ordenarse y cuestionarse”, “compartir con otros colegas”, “sistematizar lo intuitivo”, “mirar el proceso desde el estudiante”, “plantear un orden o ruta”, “descubrir puntos débiles”, “visualizar la tributación de la asignatura al “Perfil de Egreso”, “discriminar y jerarquizar entre procesos y elementos”, “comprender el proceso de aprendizaje (a través de las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal)” y “monitorear”⁸, entre otros; asimismo, respecto de la percepción sobre la utilidad del Syllabus como instrumento para describir su docencia, éstos(as) señalaron que el Syllabus “entrega una imagen global”, “permite delinear –a través de sus secuencias e hitos– la singularidad de lo que se enseña”, “logra construir el mapa del curso”, “ordena la forma y el fondo”, “describe mejor algo que es totalmente complejo” y “ordena la docencia”.

⁷ A la fecha la UMD ha desarrollado instrumentos que permitan medir el nivel de satisfacción de los participantes en sus cursos, y se encuentra en proceso de elaborar procedimientos que permitan medir el impacto en el aula (aplicación efectiva y de calidad) de los cursos UMD.

⁸ Resultados Encuesta UMD 2016.

Aun cuando el Syllabus fue concebido inicialmente como un instrumento curricular innovador que permitiría explicitar el modo en el que los docentes “bajan” los principios del modelo educativo al aula, y aun cuando la institución no ha logrado establecer todas las condiciones necesarias para poder cumplir con ese objetivo, en la práctica el Syllabus (tal como se evidencia en las respuestas al cuestionario) ha comenzado lentamente a constituirse en un espacio real de apropiación de los docentes de sus propias representaciones e ideas sobre la docencia. El exigente ejercicio de poner en palabras lo que usualmente se encuentra codificado en el lenguaje de la acción ha permitido –para un incipiente, pero creciente número de docentes– la ‘objetivación’ de sus propias prácticas docentes, esto es, la constitución de su quehacer cotidiano, rutinario y mecánico de aula en un producto externo, por lo tanto, susceptible de ser observado (por él mismo o por otros), medido, analizado, comparado y evaluado, por tanto, susceptible de ser modificado, intervenido y mejorado, si fuese necesario.

Esta instancia es fundamental, pues –según afirman Vogglioti y Macchiarola– cuando los docentes reflexionan sobre sus propias acciones y teorías

convierte sus representaciones en conocimientos adoptando una actitud proposicional o epistémica hacia ellas. Sus teorías personales se modifican en tanto se convierten en objeto de reflexión y análisis y contribuyen a un mejor conocimiento de la propia actuación, superando las restricciones mismas de los principios implícitos (2002: 72).

La pregunta es entonces, ¿qué podemos hacer para que los docentes transformen sus representaciones sobre la docencia en conocimientos sobre la misma? Según las citadas autoras, se hace necesario crear

dispositivos instructivos que permitan a los docentes comunicar, en contextos de interacción social, sus propias concepciones, sacando a luz sus supuestos implícitos y re describiendo así sus propias representaciones, para poder transformarlas. Esta tarea de explicitación supone: a) una tarea meta cognitiva, b) el uso de lenguajes más formalizados y c) la interacción social (2002: 74).

Y efectivamente, Syllabus es todo esto, pues permite que los docentes realicen una meta cognición sobre el proceso completo de enseñanza y aprendizaje a lo largo de una asignatura, implica la identificación y la aplicación de lenguaje técnico propio de la pedagogía y la didáctica en el contexto de modelos curriculares basados en competencias, y –aunque es una herramienta individual del docente– se recomienda altamente su confección en equipos.

Sin embargo, hay que considerar este avance en su real dimensión. El terreno avanzado en el proceso de innovación curricular con las primeras experiencias de confección de Syllabus por los docentes representa sólo el inicio de un largo trayecto que considera descripción (narración) de la propia docencia como una primera fase en el proceso de transformación de las representaciones de los docentes de cara a la innovación, que debiera ser necesariamente seguida por otras fases que permitan: la explicitación de los principios que orientan sus prácticas, la toma de conciencia de conflictos cognitivos (contradicciones entre lo que el docente cree que ocurre en el

aula y lo que ocurre efectivamente), la oferta de teorías alternativas con las cuales confrontar sus concepciones, e instancias que permitan la reconstrucción de las prácticas docentes (Voglioti y Macchiarola, 2002: 75).

Por otro lado, aún no se ha recibido desde los Departamentos la totalidad de los Syllabus correspondientes a las asignaturas rediseñadas correspondientes al primer semestre de 2016, y de entre los ya recibidos por la UMD se constata que existe una gran brecha respecto de la calidad del producto final, que se explica, entre otros factores, por la alta diversidad en las competencias iniciales con las que los docentes se enfrentan al ejercicio de planificar, por las diversas estrategias seleccionada por los docentes para cumplir con dicha tarea (participación individual en taller de Syllabus, participación grupal (por escuela o departamento) en taller de Syllabus, trabajo autónomo con Manual, tutoría de Syllabus), o por el estado en que se encuentra la planificación respecto del proceso de aprobación (aprobado/recepcionado, revisado y con mejoras pendientes/recepcionado sin revisión).

En síntesis, si el proceso de implementación del Syllabus ha comenzado a traducirse en prácticas efectivas de innovación educativa, ha sido exclusivamente para aquellos docentes que (más temprano o tarde) aceptaron el desafío institucional de potenciar la instancia pre-instruccional de sus asignaturas al incorporar una planificación semanal, recibieron apoyo institucional (capacitación, gratificación, descarga horaria) para abordar dicha tarea, desarrollaron las competencias necesarias para abordar la elaboración de la planificación, realizaron el ejercicio de pensar sus asignaturas desde las categorías del Syllabus y pusieron en palabras lo que ocurre tradicionalmente al interior de sus aulas, lo implementaron en su trabajo de aula, y, finalmente, lo visibilizaron como una herramienta que permitiría introducir mejoras sustantivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus asignaturas.

Aun cuando los docentes que han aceptado el desafío de la innovación curricular y pedagógica son pocos, y se encuentran recién en una etapa –por así decirlo– ‘embrionaria’ del proceso de innovación, representan ciertamente el inicio efectivo o la materialización del proyecto institucional de innovación en prácticas de innovación, y esto es un hito fundamental para la UTEM, pues la meta del proceso de innovación curricular no es la transformación de las representaciones o ideas de los docentes sobre la educación, sino el mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en toda la universidad, y para lograr esto resulta necesario que aquellos que no se han sumado al proceso de innovación, se sumen, que aquellos que ya han dado sus primeros pasos, sigan avanzando, y, sobre todo, que la institución realice un esfuerzo sostenido de fomento y estímulo a la innovación, a fin de transitar desde el desarrollo de proyectos de innovación a la instalación de una cultura de innovación.

5. Algunas conclusiones

En el contexto de las fuertes transformaciones y reformas curriculares y pedagógicas experimentadas por las instituciones de Educación Superior en la última

década en Chile, es posible afirmar que –en términos generales– la gran innovación ha sido el modelo curricular por competencias (implementado de una u otra forma), que la esfera desde donde se ha generado el “cambio” corresponde básicamente al Ministerio de Educación, a las Universidades (principalmente las asociadas al CRUCH) y a las Agencias de Acreditación, y que para garantizar la asimilación de los principios constitutivos de dicho modelo por parte de los actores encargados de implementarlo de manera efectiva a nivel del aula, las instituciones han desarrollado unidades técnicas ad hoc: las unidades de desarrollo de la docencia y/o de reforma e innovación curricular.

Como hemos visto, los proyectos de innovación educativa se materializan efectivamente en prácticas de innovación toda vez que operan dos tipos de transformaciones: las condiciones institucionales objetivas y las condiciones subjetivas de los agentes responsables de materializar las innovaciones. Sin embargo, en la realidad de nuestras instituciones de Educación Superior – comprometidas con el fomento de la innovación educativa– nos enfrentamos a un panorama en el que, o bien no se cumple con todas las garantías necesarias para la emergencia de prácticas educativas, o bien, y en el mejor de los casos, se cumple con las garantías pero no se cuenta con los instrumentos adecuados que permitan observar y confirmar este hecho.

El inicio de un proceso de innovación curricular o pedagógica puede o no coincidir con la emergencia efectiva de prácticas de innovación. Sin embargo, toda institución que promueva el desarrollo de proyectos de innovación educativa debe ser capaz de articular estrategias diferenciadas que garanticen tanto las condiciones objetivas (administrativas, materiales y de gestión) de implementación como la generación de los cambios representacionales necesarios en los agentes encargados de materializarlas, así como mecanismos que permitan monitorear si la confluencia de factores objetivos y subjetivos se está traduciendo en prácticas efectivas de innovación.

Frente a la pregunta ¿cómo comenzar a innovar en la práctica?, la experiencia de la Unidad de Mejoramiento Docente –como unidad técnica encargada de la apropiación de los principios del Modelo curricular y pedagógico por parte del cuerpo de académicos y docentes de la UTEM– nos ha llevado a otorgar centralidad y primacía a los factores subjetivos por sobre los objetivos, esto es, a considerar que el mejor modo para comenzar a innovar en las prácticas es la generación de instancias colectivas de recuperación, diagnóstico, evaluación y reflexión que permitan a los docentes describir su propia docencia, explicitar los principios que orientan sus prácticas, tomar conciencia de las contradicciones entre lo que ellos creen que ocurre en el aula y lo que ocurre efectivamente, disponer de alternativas teóricas con las cuales confrontar sus concepciones, y reconstruir sus prácticas docentes, y el modo que encontramos en la UTEM para iniciar este largo camino es la realización de la planificación Syllabus.

Obviamente ésta no es la única estrategia ni necesariamente la más pertinente a la realidad de las distintas condiciones y culturas de las instituciones de Educación

Superior. De hecho, la generación de espacios de reflexión sobre la práctica docente y de deliberación sobre posibles innovaciones y mejoras se ha gestado tradicionalmente al interior de los claustros académicos, aunque claramente con una marcada primacía en el desarrollo de la disciplina por sobre consideraciones de tipo pedagógico. En los últimos años, y frente al significativo aumento de los docentes de jornada parcial y la disminución de los académicos y/o docentes de planta, han emergido forzosamente –en el contexto del imperativo innovador– otros espacios de participación que puedan integrar de forma efectiva a todos aquellos docentes cuyo contrato no contempla la realización de actividades ajenas al trabajo directo en el aula. Así es como las Universidades a través de sus Unidades Técnicas comienzan a financiar y gestionar la creación de múltiples y flexibles instancias de perfeccionamiento disciplinar y docente (como Cursos, Talleres y Diplomas), grupos de investigación y/o comunidades de aprendizaje, entre otros.

Para finalizar, nos gustaría compartir algunas de las razones por las cuales creemos que el Syllabus (o al menos el Syllabus UTEM) es una instancia altamente recomendable si se quiere que el proceso de innovación –en el que se encuentran comprometidas las universidades del CRUCH– se traduzca en prácticas efectivas de innovación:

- La planificación Syllabus –a diferencia del Programa de Asignatura– es una herramienta personal de trabajo del docente (por lo tanto, un espacio reflexivo siempre abierto y disponible para el docente), un registro del modo particular en el que cada uno comprende y desarrolla la enseñanza, por lo cual, pensar la innovación desde el Syllabus es una forma de pensar el proyecto de innovación institucional desde la cultura y las representaciones de los agentes curriculares reales.
- La estructura del Syllabus estimula una reflexión holista sobre la propia práctica docente, pues al vincular aspectos macro y micro curriculares, y al poner en relación los diversos elementos que configuran una unidad didáctica, evita que la reflexión docente sobre sus propias prácticas quede acotada a un aspecto específico o aislado de su quehacer.
- Incorporar nuevamente la planificación de aula permite recuperar para la Educación Superior el momento pre-instruccional y post-instruccional de la docencia, lo cual contribuye a enriquecer la noción de práctica educativa al integrar al tradicional trabajo de aula el proceso de reflexión sobre el mismo como ingrediente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta cuestión es fundamental, por cuanto uno de los pilares de la innovación educativa es la recuperación de la dimensión teórico-reflexiva como parte fundamental del quehacer docente.
- El Syllabus es un instrumento que permite, al mismo tiempo, generar evidencia diagnóstica sobre la actual cultura docente en la institución, registrar los cambios y actualizaciones didácticas que incorporan los docentes y modelar en los nuevos principios del Modelo Educativo.

- Permite observar, registrar y actualizar en una única matriz todos los conocimientos y habilidades que los docentes puedan adquirir a través de diversas instancias de perfeccionamiento disciplinar y pedagógico.

Referencias

- Aguerrondo, I. (1992). La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas. *Perspectivas*, XXI (3), 381-394. UNESCO.
- Biggs, John (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blanco, R. y Messina, G. (2000). *Estado del Arte sobre las Innovaciones Educativas en América Latina*. Santiago de Chile: Convenio Andrés Bello.
- Carbonell Sebarroja, J. (1989). La aventura de innovar. En Castillo, Gabriel. *Innovación Educativa y Programa de Curso*. CPEIP, Santiago de Chile.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. & Manzano, P. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Carta magna y declaraciones conjuntas europeas sobre la universidad. (2016). Recuperado el 27 Septiembre de 2016, desde <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA9/Carta%20Magna%20y%20Declaraciones%20conjuntas%20europeas%20sobre%20la%20universidad.pdf>
- Castillo, G. (1989), *Innovación Educativa y Programa de Curso*. CPEIP, Santiago de Chile.
- Conferencia mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, (1999). Paris.
- Declaración de Bolonia (1999). Recuperada desde <http://www.bib.ufro.cl/portalv3/files/informe-de-declaracion-de-bolonia.pdf>
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Vision y Accion. (2016). Unesco.org. Recuperado el 25 Octubre de 2016, desde http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Escudero, J. (1988). La Innovación y la Organización Escolar en Pascual, R. & Bass, B., *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2016). Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching. *The Journal Of Higher Education*, 72(6), 699-729.
- Hawes, G. (2006). QBC: El currículum basado en competencias. Gustavo Hawes. Recuperado el 25 de Septiembre de 2016, desde <http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2005%20QBC%20Curriculum%20Basado%20en%20Competencias.pdf>
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. & Acuña, K. (2011). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación en Educación*, 16 (48), 243-266.
- Manual de Syllabus (2015). Santiago de Chile, UTEM.
- Margalef, L. & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, 2006, 13-31 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile
- Modelo Educativo. (2011). Santiago de Chile, Universidad Tecnológica Metropolitana.

- Perrenoud, P. (2016). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista De Tecnología Educativa*, XIV (3), 503-523.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y Razón Pedagógica*. Barcelona: Grao.
- Pey, R. y Chauriye, S. (2013), Innovación curricular en las Universidades del Consejo de Rectores 200-2010, CRUCH.
- Pozo, J. I. (1997). El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Eds.) *La construcción del aprendizaje escolar*, (pp. 155-176). Barcelona: Paidós.
- Rivas, M. (2000). *Innovación Educativa: Teoría, Procesos y Estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ruiz, G. (2009). El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencias. *Estudios Pedagógicos*, XXXV (1), 287-299.
- Solar, M. (2001). Concepción de la docencia y prácticas en la pedagogía universitaria. *Calidad En La Educación*, (15), 33-46.
- Universidad Politécnica de Madrid. (2016). Upm.es. Recuperado el 25 de octubre de 2016, desde <http://www.upm.es/portal/site/institucional/>
- Universidad Tecnológica Metropolitana, (2014). Informe diagnóstico del Modelo Educativo UTEM. Santiago: Vicerrectoría Académica.
- Voglioti, A. & Macchiarola, V. (2002). Teorías implícitas, innovación educativa y formación docente. *Espacio Pedagógico*, 7(29), 67-78.

El proceso de innovación curricular en la Universidad de Valparaíso: De lo prescrito al aula

Carlos Bravo Montero
Universidad de Valparaíso

Tú mismo debes ser el cambio que quieres ver en el mundo (Gandhi).

1. Introducción

En el presente documento se intenta dar cuenta de la complejidad y la dinámica temporal del proceso de innovación curricular en la Universidad de Valparaíso. Como se han conjugado los hechos y los principales actores que participan en el desarrollo del proceso de innovación, desde una perspectiva diacrónica, es decir, como se suceden en el tiempo, y sincrónica, como coexisten en un mismo período actores y hechos. Se abordarán los diversos niveles en que se concreta el currículo, de lo macrocurricular a lo microcurricular, relevando los hitos y actores más importantes de la historia del proceso de innovación curricular en la Universidad de Valparaíso.

Es bien sabido, que un proceso de innovación curricular no es un fin en sí mismo, sino que una estrategia que permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, a partir de este relato, también se busca entregar algunas orientaciones que permitan profundizar el proceso de innovación en las distintas unidades académicas afectas, sobre todo, en el sentido de que académicos y estudiantes logren apropiarse de la propuesta curricular, fortaleciendo sus propias prácticas y aprendizajes.

2. Los primeros pasos hacia la innovación curricular: 2002-2009

Durante este primer período, la Universidad dio sus primeros pasos en la consecución de un proyecto educativo que materializara el plan de desarrollo institucional vigente a la fecha respecto de la actividad formativa de la institución y

regulara la organización del proceso pedagógico al más alto nivel, concretando la misión y visión institucional.

A nivel de las unidades académicas, las primeras acciones en el ámbito de la innovación curricular surgieron principalmente bajo el auspicio del Ministerio de Educación (MINEDUC), a través de su Programa MECESUP, y los procesos de autoevaluación y acreditación de carreras, pues ambos facilitaron el desarrollo de varios proyectos de mejora curricular.

2.1. Hacia una concepción curricular institucional

Los primeros antecedentes relacionados con el desarrollo de un proyecto y modelo educativo en la Universidad de Valparaíso se encuentran en el Proyecto MECESUP UCH 0410 denominado “Profundización de la convergencia de los procesos de renovación del pregrado de las Universidades de Chile y de Valparaíso, introduciendo un sistema de créditos común y la formación basada en competencias a partir de la línea de formación general”, ejecutado entre los años 2005 y 2007. De este proyecto, surge el Modelo Educativo 2007, primer referente de los procesos de innovación curricular en la UV (División Académica, 2013: 31-32).

Este primer modelo de carácter institucional, se define como

una declaración formal de intenciones que anticipa un proceso de ajuste en el mediano plazo, que permita la conversión de la cultura de la formación universitaria tradicional centrada en la enseñanza, hacia una cultura de formación centrada en el aprendizaje (División Académica, 2013: 31-32).

Sin embargo, los alcances de este documento en la institución fueron nimios, producto de su insuficiente socialización y consecuente desconocimiento en las unidades académicas, y la argüida falta de participación de estas en su formulación (División Académica, 2013: 32).

Frente a esta situación, y considerando los lineamientos del plan estratégico institucional vigente y la realidad universitaria de la época, se procedió a realizar una evaluación técnica del Modelo Educativo 2007, que concluyó en una redefinición del proceso de innovación curricular, arrojando un diseño más flexible y abierto, que recogiera la tradición formativa institucional y la resignifica. Lo anterior quedó plasmado en el documento denominado: “Proyecto Educativo Universidad de Valparaíso. Lineamientos Generales de Innovación Curricular 2009”, que da cuenta de la experiencia institucional acumulada hasta entonces sobre el tema (División Académica, 2013:32).

En este período inicial de la innovación curricular, las unidades académicas exploraron diversos modelos por competencias y organizaciones curriculares. Esta experiencia permitió consensuar en la comunidad académica una propuesta de formación “orientada por competencias”, asumiendo un cambio gradual de un modelo centrado en la enseñanza de la disciplina a uno centrado en el aprendizaje. Los principales componentes de esta propuesta pedagógica fueron:

- Tipología de competencias: básicas, genéricas y específicas.
- Competencias básicas del perfil de ingreso.
- Atención preferente al 1° año. Nivelación de competencias de ingreso.
- Competencias genéricas y específicas del perfil de egreso.
- Mapa de progreso.
- Progresiva inclusión de metodologías activo participativas en el aula.
- Incorporación progresiva de las TIC como recursos de aprendizaje.
- Formación profesional con énfasis en los procesos reflexivos.
- Enriquecimiento de los procesos evaluativos con la incorporación de dimensiones cualitativas.
- Vinculación con el medio regional.

2.2. La valoración del trabajo del estudiante

De manera paralela a la génesis del modelo educativo institucional, la universidad ha sido participe del proceso de instalación del Sistema de Créditos Transferibles-Chile (SCT-Chile) en las instituciones que pertenecen al Consejo de Rectores (CRUCH). En este sentido, tanto la normativa como la política institucional imperante, reconoció y exigió la adscripción al SCT-Chile de todos los procesos de innovación curricular y de la creación de carreras de pregrado y programas de postgrado. En concreto, la normativa que regula la instalación del SCT-Chile en la UV es el “Reglamento del Sistema de Créditos Transferibles de la Universidad de Valparaíso” (Decreto Exento de Rectoría n° 06288, 10/10/2007), que en líneas generales, plantea:

- Establece, para pre y postgrado, el Sistema de Créditos Transferibles acordado por el CRUCH, reconociendo los principios básicos del Sistema SCT-Chile (art. 1).
- Concepto de crédito académico: “la carga de trabajo que demandará una actividad curricular al estudiante para el logro de los resultados de aprendizajes” (art. 2°).
- Año académico igual 36 semanas y semestre 18 semanas (art. 4°).
- Dedicación semanal de 45 horas (art. 5°).
- 1 crédito SCT = 27 horas cronológicas.
- Carga semestral máx.: 810 hrs.; anual: 1620 hrs. (art. 6°).
- 1 h crédito = contacto profesor /estudiante + tiempo adicional (art. 8°).

Esta normativa, como parte del proceso de innovación curricular, arrojó como resultado que las licenciaturas se limitaran a 240 SCT (8 semestres), los títulos profesionales a 300 SCT (10 semestres), a excepción de las carreras con una duración

mayor de 5 años. También, definió 60 SCT anuales y 30 semestrales, con una oscilación de +3 o -3 de un semestre a otro dentro de un año lectivo.

2.3. Una Unidad de Mejoramiento Docente

Considerando la realidad institucional de la época, y en un momento donde algunas carreras estaban postulando a proyectos MECESUP para el diseño de perfiles por competencias, se hizo necesaria la creación de una unidad institucional que atendiera y articulara estos requerimientos y acciones al interior de la universidad. Bajo esta coyuntura, en septiembre de 2008, se crea el Centro de Desarrollo Docente (CDD, DEXE n° 03234, 08/05/2009) de la Universidad de Valparaíso, como una iniciativa en el marco del Proyecto MECESUP UVA 0701⁹.

El CDD se constituyó en un organismo técnico de administración central, bajo la dependencia directa de la División Académica, cuyo propósito central era convertirse en un espacio generador y articulador de las diversas actividades e iniciativas innovadoras en docencia universitaria, instalando en los procesos institucionales y en la reflexión docente sobre la relación de enseñanza-aprendizaje, criterios pedagógicos que permitan a los directivos y a los profesores de la UV tomar decisiones de acuerdo a estándares técnicos compartidos. A su vez, este objetivo principal, se desglosó en los siguientes objetivos específicos:

- Implementar un programa de evaluación y desarrollo de la competencia autorregulación en las diferentes carreras de la Universidad.
- Asesorar y asistir los diseños e implementaciones de los procesos de innovación curricular de las diferentes carreras de la UV, en el marco del modelo educativo institucional.

⁹ Proyecto UVA 0701: a partir de este proyecto se creó el Centro de Desarrollo Docente (CDD), adscrito a la División Académica de la Universidad. El proyecto definió como sus objetivos específicos los siguientes:

- Organizar un Centro de Desarrollo Docente, acorde a los requerimientos institucionales y las necesidades formativas en docencia universitaria de la Universidad de Valparaíso.
- Detectar y analizar las necesidades de formación en docencia universitaria de los equipos académicos de la Universidad de Valparaíso.
- Diseñar e implementar un Plan de Formación Inicial en Docencia Universitaria, acorde al análisis de necesidades de formación.
- Sistematizar un Modelo de Docencia Universitaria que oriente el desarrollo de los procesos institucionales de innovación curricular y mejoramiento de prácticas docentes.
- Difundir los resultados y aprendizajes obtenidos en los procesos formativos.

- Mejorar la gestión de la docencia y potenciar las habilidades y capacidades pedagógicas de los académicos de la Universidad de Valparaíso
- Sistematizar un modelo de docencia universitaria que oriente el desarrollo de los procesos institucionales de innovación curricular y mejoramiento de prácticas docentes.
- Fortalecer el uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje.
- Definir la competencia TIC para la UV, que involucre elementos vinculados a la gestión de información (Sistema Integrado de Bibliotecas de la Universidad de Valparaíso, SIBUVAL), uso instrumental (Dirección de Servicios de Información y Computación, DISICO) y al uso pedagógico orientado a facilitar los procesos enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.
- Sistematizar y difundir los resultados y aprendizajes obtenidos en los procesos formativos favoreciendo la instalación de experiencias de investigación en el área.

Para el cumplimiento de estos objetivos, en el marco de la implementación y el seguimiento del modelo educativo UV en sus componentes pedagógicos, el CDD organizó su quehacer en los siguientes ejes de acción:

- Evaluación y desarrollo de la competencia autorregulación.
- Seguimiento de la innovación curricular.
- Fortalecimiento pedagógico de los académicos para la potenciación de buenas prácticas docentes.
- Implementación y uso de TIC.
- Sistematización, investigación y difusión de experiencias.

El acompañamiento técnico y seguimiento de los procesos de innovación curricular, que se llevó a cabo hacia las unidades académicas, consideró tanto el apoyo en el diseño como en la implementación y seguimiento de las innovaciones. Para ello el CDD trabajó directamente con los Comités Curriculares Permanentes (CCP), considerados como los interlocutores reconocidos y validados de las carreras y facultades para liderar, junto a sus autoridades, los procesos de innovación curricular, incorporando en el proceso al conjunto de los académicos, administrativos y estudiantes de las respectivas unidades.

A partir de estas definiciones, el CDD se convirtió en uno de los protagonistas permanentes de las acciones que la universidad ha llevado a cabo con la finalidad de lograr una mayor eficiencia y eficacia en la formación de pregrado.

2.4. Las primeras iniciativas de innovación curricular

En esta etapa, en el contexto institucional que se ha descrito y bajo la impronta del Programa MECESUP, se desarrollaron una serie de proyectos a nivel de las unidades académicas, cuyos objetivos principales apuntaban a: implementar los

procesos de innovación curricular, favoreciendo un diseño y rediseño de curricular orientado por competencias; incorporar en forma progresiva y sistemática las metodologías activo-participativas, fortaleciendo los equipos docentes y la concreción de un modelo educativo, que se ha aproximado cada vez más, a un modelo centrado en el aprendizaje de los estudiantes y orientado por competencias.

En la Facultad de Medicina, se desarrollaron distintos proyectos MECESUP, a saber: UVA 0106, UVA 0813, UBB 0607 y UVA 0705. Tempranamente, en el año 2002, la Escuela de Medicina, se adjudicó el proyecto MECESUP UVA 0106 “Estrategia para la educación médica integral” y, posteriormente, el año 2009 con el proyecto MECESUP UVA 0813, “Educación médica integrada, moderna, flexible y a lo largo de la vida”. Estos proyectos se constituyeron en hitos centrales en la innovación curricular en la Escuela y en la Facultad de Medicina. En efecto, en torno al MECESUP UVA 0106 la carrera tomó la decisión de reformular el plan de estudios de pregrado, cuyos principales cambios en la estructura curricular de la Escuela de Medicina de la Universidad de Valparaíso, se podrían resumir así:

- Mejorar el proceso de innovación curricular que fortalezca la formación de pregrado.
- Fortalecer e impulsar el desarrollo de la educación médica.
- Fortalecer y consolidar el desarrollo de la investigación biomédica y de salud pública.

Así, dada la necesidad de continuar el proceso iniciado en los proyectos anteriores y de abordar todas las debilidades que persistían, la Escuela de Medicina decidió continuar el proceso de mejora continua a través del proyecto UVA 0813, cuyo objetivo general era:

fortalecer y potenciar el actual el plan de estudios, los programas de bloques curriculares, los métodos de enseñanza y evaluación; con miras a formar médicos más acordes al perfil de egreso y a los requerimientos de la sociedad y del entorno, generar mayor articulación entre pregrado y postgrado con miras a lograr *Long Life Learning*, fomentar el trabajo en equipo inter y multidisciplinario, que satisfaga las demandas actuales de calidad con seguridad.

El resultado más desatacado de estos proyectos fue la integración del currículo en un nivel básico, quedando pendiente un mayor nivel de integración. Los desafíos surgidos van en línea de lograr una integración avanzada horizontal y vertical, que incluya integración básico-clínica y trabajo interdisciplinario. Además, lograr sistemas de evaluación más coherentes con el modelo planteado y donde se enfatice en el logro de las competencias planteadas en cada programa. En estas materias se ha ido avanzando aunque aún no se ha logrado cumplir adecuadamente lo esperado, pero la implementación de una unidad de simulación permitió reforzar sólidamente esta integración curricular.

Por su parte la Escuela de Enfermería participó del proyecto MECESUP UBB 0607, “Innovación Académica en Escuelas de Enfermería en Red para Enfrentar Desafíos de la Educación Terciaria”, en conjunto con la Universidad Austral de

Chile, Universidad Católica del Maule y Universidad del Bío-Bío, el cual se orientó a mejorar procesos de aprendizaje de los estudiantes, manteniendo su sello particular, a través de un currículo flexible, basado en competencias, que permite movilidad estudiantil, articulación entre el pre y postgrado y competitividad en el mercado laboral nacional e internacional, mediante una docencia acorde al nuevo paradigma educacional. Para ello se realizó capacitación docente, asesoría de especialistas, desarrollo del nuevo plan curricular, formación doctoral de docentes y establecimiento de vínculos con universidades nacionales y extranjeras que ya han implementado nuevas metodologías que contribuyen a la formación profesional con altos estándares. Este currículo fue implementado en ambas sedes, Valparaíso y San Felipe, a contar del año 2014.

La Escuela de Obstetricia y Puericultura a través del proyecto de “Rediseño Curricular por Competencias”, UVA 0705, implementó importantes avances en lo que dice relación con la formulación de un currículo flexible, modular, basado en competencias, que permita la movilidad estudiantil, una mayor flexibilidad laboral, productividad y empleabilidad, y que permite la formación a lo largo de toda la vida. Además, la incorporación de metodologías docentes que favorezcan el auto-aprendizaje y la autoevaluación; la integración en escenarios simulados de conocimientos teóricos, habilidades técnicas y actitudinales; el desarrollo de un sistema de evaluación formativa y la adquisición de competencias genéricas, el cual está en implementación desde el año 2015.

Si bien, los proyectos MECESUP fueron un importante acicate para la innovación curricular, no se puede desconocer la relación innovación-acreditación. Al ser la estructura curricular uno de los elementos centrales del proceso de autoevaluación y acreditación de una carrera, esto llevó a las carreras que estaban viviendo este proceso a definir planes de mejora que apuntaran a mejorar sus planes de estudio a través de la innovación curricular. De esta manera, la mayoría de las carreras en proceso de acreditación en este período hicieron revisión de la pertinencia y calidad de los perfiles de egreso y de su estructura curricular, lo que confluó en procesos de innovación curricular acompañados desde la División Académica a través del CDD.

Durante el año 2009, se diseñaron, bajo las directrices del documento que reunió los lineamientos generales de la innovación curricular en la institución y el apoyo de los MECESUP UCM 0401 y UVA 0707, los proyectos de innovación curricular de las carreras de Trabajo Social (DEXE n° 08876, 20/11/2009) y Derecho (DEXE n° 09457, 14/12/2009).

3. Los primeros proyectos de innovación curricular en marcha: 2010-2013

Durante esta etapa se logró consensuar y formalizar el proyecto y modelo educativo institucional, en un proceso donde participaron los principales actores de la comunidad académica. Por su parte, el proceso de innovación curricular encontró las bases conceptuales necesarias y definitivas para extenderse a toda la institución

e instalarse como una práctica curricular necesaria para el aseguramiento de la calidad curricular.

También, en este período, toma cuerpo el desarrollo de la docencia como estrategia para la construcción de capacidades en los académicos responsables de la implementación curricular.

3.1. La legitimación de un modelo educativo institucional

El documento, “Proyecto Educativo Universidad de Valparaíso. Lineamientos Generales de Innovación Curricular 2009”, fue un avance más en la búsqueda de un proyecto y modelo educativo que guiara la labor formativa de la universidad. El paso siguiente fue, a modo de subsanar errores pasados, iniciar un proceso de socialización y apropiación del proyecto y modelo educativo por parte de toda la comunidad académica.

La Universidad de Valparaíso, en la etapa anterior, había iniciado la revisión de su proyecto educativo vigente, producto no solo de la observación recibida durante el proceso de acreditación desarrollado durante el año 2009, sino también a partir del diagnóstico que realizó la División Académica en relación a las siguientes consideraciones:

- El hecho que dicho proyecto resultaba excesivamente rígido y no se hacía cargo suficientemente de la diversidad disciplinaria existente en la Universidad y los aprendizajes existentes en cada área.
- La brecha que existía entre las competencias requeridas por el Modelo Educativo que estaba a la base de este Proyecto y las capacidades instaladas en las distintas Unidades Académicas.
- El que no estaban garantizadas las condiciones de sustentabilidad puesto que su implementación gradual generó un conjunto de requerimientos que no habían sido dimensionados adecuadamente en todos los ámbitos.

A partir de dichos antecedentes y las directrices del Plan Estratégico Institucional 2010-2014, se inició un proceso de evaluación técnica respecto de los componentes del proyecto educativo entonces vigente, a fin de ajustarlo a la realidad universitaria actual y a los lineamientos de desarrollo estratégicos futuros. Dicho proceso comenzó en diciembre de 2009 con la constitución de una comisión por acuerdo del Consejo Académico, proceso que concluye en marzo de 2012, con la aprobación por parte de la Junta Directiva del nuevo Proyecto Educativo UV (DEXE n° 3817, 28/06/2013) y de su respectivo plan de implementación, fruto de un proceso ampliamente participativo.

Es importante considerar que el actual Proyecto Educativo de la Universidad de Valparaíso se compone de tres elementos (División Académica, 2013: 30):

- El Modelo Educativo, que comprende los fundamentos, principios orientadores y el perfil de egreso institucional.

- La implementación del modelo, que contiene las políticas, las estrategias, las acciones, la estructura curricular, los ámbitos de intervención docente y la estructura básica de carreras y programas.
- Los procesos de evaluación de los avances, resultados e impactos, con sus correspondientes retroalimentaciones correctivas.

A partir de estos elementos, el Proyecto Educativo UV se transforma en la herramienta central que permite a la universidad cumplir los siguientes propósitos institucionales:

- Formar profesionales y ciudadanos con responsabilidad y compromiso con la comunidad, que asumen un rol activo en el desarrollo de una sociedad abierta, tolerante, pluralista y respetuosa de las libertades y derechos de las personas.
- Los profesionales y graduados de la Universidad de Valparaíso deben poseer una sólida base disciplinaria y ética, que responde a las necesidades y requerimientos de la sociedad, contribuyendo con su capacidad innovadora y espíritu crítico a su desarrollo.
- Deben ser capaces de constituir y conducir equipos multidisciplinarios y generar proyectos para responder creativamente a los desafíos que les plantea su realidad regional y nacional.
- La Universidad asienta sus propósitos formativos en los procesos de investigación y creación, enfrentando la creciente complejidad con un sentido interdisciplinario, en el cultivo de las artes, las humanidades, las ciencias y las tecnologías.
- Abierta al ámbito internacional, la Universidad ha de tener presente las diversas realidades de las sociedades contemporáneas, especialmente los desafíos que enfrenta el desarrollo regional y nacional.
- La Universidad concibe la formación como una experiencia participativa, en el contexto de una comunidad universitaria conformada, para estos efectos, por quienes participan del proceso educativo.
- El logro de estos propósitos se concreta a través del desarrollo de las competencias que constituyen el llamado Perfil de Egreso UV:
 - Capacidad de autorregulación y búsqueda continua del mejoramiento de sus conocimientos y habilidades profesionales.
 - Capacidad para trabajar en escenarios complejos, con equipos multidisciplinarios y con un sentido proactivo.
 - Capacidad para generar nuevas ideas y gestionar la Información para mejorar su aprendizaje.
 - Conocimientos, habilidades y actitudes para actuar con sentido de ciudadanía, vocación de servicio y equidad.

- Capacidad para comunicarse en forma oral y escrita en la propia lengua, tener conocimientos de un segundo idioma, además de poder desempeñarse en un contexto internacional.
- Capacidad para liderar grupos y trabajar en equipo.

Así, en este período, para la consecución de este perfil, toman mayor fuerza dos estrategias clave al interior de la institución, a saber:

Proceso de innovación curricular: si bien, las acciones relacionadas con la innovación curricular, datan ya del período anterior, la formalización del proyecto y modelo educativo instaló los principales elementos y acciones para el rediseño de los planes y programas de estudio, a partir de una propuesta pedagógica en base a un enfoque *orientado por competencias*. Es importante destacar que la formación *“basada en competencias”* es un modelo de trabajo pedagógico que responde a un enfoque, no una teoría educativa y puede ser implementado con diferentes concepciones curriculares, siempre y cuando considere el aprendizaje activo. En ese marco, la Universidad de Valparaíso, en su modelo de formación *“orientado por competencias y sustentado en valores”*, no se obliga a asumir de manera ortodoxa los principios y componentes de la formación basada en competencias pues, desde una perspectiva más abierta y flexible, considera la realidad y la tradición formadora de la institución, y la comprensión de las características de sus postulantes y estudiantes, destacándose en esta conceptualización la atención preferencial a los estudiantes¹⁰ de primeros años con la finalidad de subsanar las diferencias y desigualdades que traen los estudiantes que llegan a la institución.

En esta perspectiva, el Modelo Educativo define cuatro elementos centrales en los planes de estudio (División Académica, 2013: 64):

- Los perfiles de egreso se formulan en competencias.
- Todas las asignaturas del plan de estudios tributan de forma explícita a el/los perfil/es de egreso.
- El egresado debe haber adquirido todas las competencias de el/los perfil/es.
- El plan de estudios debe contemplar la evaluación de los estudiantes en relación al logro de las competencias de el/los perfil/es.

Así, contando con un modelo educativo definido, pudieron tomar forma los componentes y acciones que estructuran el proceso de diseño curricular, es decir, aquellos componentes a considerar y tareas a realizar para que una carrera pueda innovar su plan de estudios de acuerdo al modelo educativo.

¹⁰ Atención a la heterogeneidad estudiantil: reconocimiento de las características de nuestros estudiantes, declaración de un perfil de ingreso por carrera y a partir de ello, aplicación diferenciada de programas de nivelación de competencias. En este punto, destaca el “Programa de atención preferencial a los primeros años” que se focaliza en el desarrollo y/o nivelación de competencias básicas a partir de un proceso de diagnóstico y el establecimiento de un perfil de ingreso para cada carrera.

Desarrollo de la docencia: el modelo educativo supone el tránsito de un enfoque pedagógico centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Para esto, se definen cuatro principios básicos (División Académica, 2013: 10):

- Docencia centrada en el estudiante, promoviendo y facilitando el aprendizaje autónomo.
- Rol del profesor como gestor del aprendizaje.
- Nuevas formas de organizar las actividades formativas.
- Nuevas formas de evaluar los aprendizajes.

3.2. Los primeros intentos por acercar la innovación al aula

Si bien, el estudiante ha de ser el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje, el docente debe convertirse en el “vector” que transmite la innovación pedagógica al aula. Para apoyar al docente en esta tarea, el CDD, muy tempranamente, desarrolló programas de formación docente dirigidos a los académicos de la institución.

El primer plan de formación docente, en el contexto de un modelo orientado por competencias, nació de la consulta hecha por la División Académica a las unidades académicas sobre las necesidades de formación del profesorado universitario en marzo de 2009 y la investigación realizada durante el 2007 por la AECI¹¹. Este plan tuvo como objetivo principal “desarrollar un proceso de formación docente de apoyo a los procesos de innovación curricular de la Universidad de Valparaíso, en las necesidades de formación priorizadas por los equipos docentes de la institución, período 2009-2013”. La responsabilidad técnica del desarrollo del plan de formación recayó en el CDD, y se priorizaron las siguientes áreas de formación:

- Formación orientada por competencias.
- Planificación de la docencia.
- Metodologías activo participativas en el aula.
- Incorporación de las TIC.
- Métodos de evaluación.

¹¹ Proyecto de investigación “Detección y análisis de necesidades de formación del profesorado universitario. Aportes de los docentes”. Proyecto realizado por la Universidad de Barcelona (España), Universidad de Valparaíso (Chile) y Universidad Tres de Febrero (Argentina), financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y ejecutado por la Dirección de Gestión de la Calidad de la Universidad de Valparaíso durante el año 2007. Sus resultados permitieron conocer las necesidades de formación del profesorado de la UV, utilizando una metodología mixta (cuantitativa-cualitativa) en las categorías de profesores noveles y experimentados.

Posteriormente, este plan inicial se redefinió como “Programa de Fortalecimiento de Competencias Pedagógicas de Académicos”, que se inició de manera sistemática, durante el año 2012. Las áreas o temas prioritarios de capacitación, en ese momento, fueron:

- Planificación para la enseñanza en educación superior.
- Estrategias de enseñanza para el aprendizaje en educación superior.
- Uso de TIC como estrategia de enseñanza y aprendizaje en educación superior.
- Evaluación de aprendizajes en educación superior.
- Procesos de innovación curricular en educación superior.

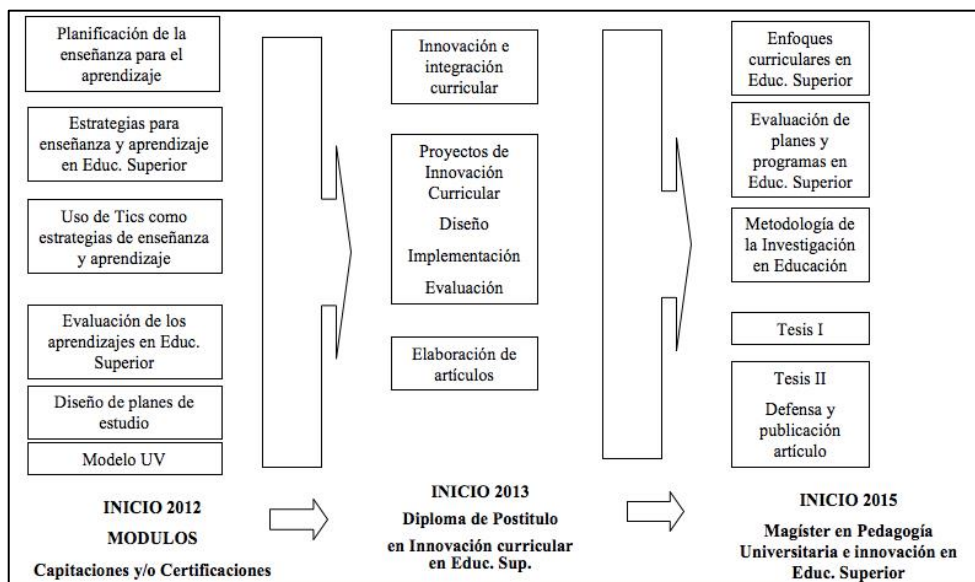


Figura 1. Programa de Fortalecimiento Pedagógico (en el marco del Plan de Desarrollo CDD 2012-2016).

Este programa de apoyo a la formación docente, en el contexto de un modelo de docencia universitaria centrada en el aprendizaje, durante los años 2012 y parte del 2013, fue una estrategia deficiente en relación a las metas propuestas. La cobertura de docentes capacitados en un nivel inicial de competencias pedagógicas (planificación, estrategias, evaluación, uso de TIC, etc.) bordeó el 10%. Se estaba muy lejos de la meta de un 90% propuesta para el año 2016. Como remedial, el CDD diseñó un plan de mejoramiento para acrecentar esta cobertura, el cual propuso talleres en modalidad semipresencial y *e-learning*, como una manera de salvar las dificultades de horario que tenían los docentes para asistir a los talleres presenciales. Por otro lado, se buscó profundizar en la adquisición de estas competencias pedagógicas realizando el seguimiento de experiencias exitosas en las aulas.

De esta manera, en octubre de 2013 se inició un ciclo de capacitaciones en el ámbito de la planificación de la docencia. En detalle, la capacitación abordó los siguientes tópicos:

- Elaboración y revisión de mapas de progreso.
- Elaboración programas de asignatura.
- Planificación semestral y planificación de aula.

Los talleres fueron dirigidos a aquellas carreras que a partir de marzo de 2014 dieron comienzo a la implementación de sus currículos innovados.

3.3. *Proyectos de innovación bajo un modelo educativo en definición*

A partir de las definiciones y componentes que irían configurando el modelo educativo actual, la División Académica diseñó un “Plan Institucional de Innovación Curricular del Pregrado” (2009), el cual fue desarrollándose paulatinamente, durante el período en cuestión:

Tabla 1. Resumen innovaciones curriculares período 2010-2013.

AÑO DE INICIO INNOVACIÓN CURRICULAR	UNIDAD ACADÉMICA	MECESUP ASOCIADO A LA INNOVACIÓN
2010	Derecho	UVA 0707
2010	Trabajo Social	UCM 0401
2011	Fonoaudiología	
2012	Arquitectura	UBB 0401 / UVA 0811
2012	Cine	
2012	Teatro	
2012	Ingeniería Comercial	
2012	Música	
2012	Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	
2012	Educación Parvularia	
2012	Matemática	
2012	Ingeniería Ambiental	
2013	Auditoría	
2013	Pedagogía en Filosofía	UMC 0404
2013	Kinesiología	
2013	Nutrición y Dietética	UBB 0606
2013	Química y Farmacia	UVA 0207 / UVA 0401

En esta etapa, los procesos de innovación curricular no estuvieron exentos de problemáticas de diversa naturaleza. Muchos procesos de innovación se caracterizaron por su intermitencia, irregularidad y falta de profundidad, situaciones que afectaron la eficiencia y eficacia del proceso. En parte, esto ha sido superado

producto de la definición y sistematización del proceso de innovación por parte del Centro de Desarrollo Docente (CDD). Pero aún era perfectible el proceso. Se necesitaba establecer una normativa que recogiera de manera integral y clara las atribuciones y funciones que cumplían los Comités Curriculares Permanentes (CCP), pues la vigente no respondía a la complejidad que fue adquiriendo gradualmente el proceso de innovación curricular. Este requerimiento no solo surgía de la visión que tenía sobre el proceso el CDD, sino que también es una necesidad que, de manera constante, manifestaban los CCP.

4. El Modelo Educativo Institucional en forma: 2014-2016

El proceso de definición del modelo educativo, en la etapa anterior, allanó el camino para que el proceso de innovación curricular haya tomado su forma actual. El diseño de los planes de estudio innovados tocará su fin al cerrar este período, girando el foco de interés hacia la implementación de los nuevos planes de estudio, su seguimiento y evaluación, y la puesta en marcha de estrategias para la profundización de las innovaciones curriculares.

En este mismo sentido, se volvió a revisar el plan de formación para dar una mejor respuesta a los requerimientos cada vez más desafiantes que enfrentan los docentes a la hora de instalar la innovación curricular en sus aulas.

4.1. La consolidación del proceso de innovación curricular

Durante este período, el proceso de innovación curricular adquirió su estructura actual quedando conformado por tres procesos o subprocesos:

- Diseño de la innovación curricular: proyecto de innovación.
- Implementación de la innovación curricular: nuevo plan de estudio en ejecución.
- Seguimiento y evaluación curricular: evaluación del nuevo plan de estudio.

El afianzamiento del proceso de innovación en la institución se debe en gran parte a los recursos aportados por el Convenio de Desempeño UVA 1315, cuyo objetivo central ha sido la mejora de la eficiencia y la efectividad del proceso formativo de los estudiantes de pregrado, mediante un conjunto de estrategias centradas en el aprendizaje, que integran la nivelación de competencias de ingreso; la renovación, flexibilización y armonización de los planes de estudio; la incorporación de nuevos métodos y herramientas pedagógicas; la titulación oportuna; la inserción laboral temprana; la internacionalización de la experiencia formativa, y el mejoramiento de los sistemas de evaluación y seguimiento, todo ello conforme al Proyecto Educativo Institucional.



Figura 2. El proceso de innovación curricular en la UV.

Si bien, el CD UVA 1315 ha sido el proyecto “maestro” en la instalación del proyecto y modelo educativo institucional, también ha sido relevante para el desarrollo institucional la articulación de otros convenios de desempeño que la institución se encuentra implementando. Por ejemplo, el alineamiento específico entre el UVA 1315 y el convenio UVA 1311, transformando este último en un piloto del primero. Se suma durante el segundo semestre de ejecución del UVA 1315, la articulación con el convenio UVA 0901, al integrarse 4 carreras del convenio en el Programa de Aprendizaje Colaborativo (PAC). Asimismo, con el convenio UVA 1299, lo que ha permitido fortalecer las capacidades del Centro de Desarrollo Docente, uno de los actores claves en la implementación de estos convenios.

Desde el año 2014, estos proyectos con financiamiento externo han permitido sostener y profundizar el proceso de innovación curricular en las carreras de la universidad, destacando los siguientes avances a la fecha:

- Carreras innovadas según el Modelo Educativo Institucional. El 90 % (36/40¹²) de las carreras cuenta con planes de estudios innovados en implementación. Para el año 2017, el 100% de los programas de estudio en la UV contarán con planes innovados en régimen.

Dentro de los logros más destacables a nivel institucional en el diseño de los planes de estudio está la definición de un plan común para las carreras de la Facultad de Ciencias (Comité de Pregrado de la Facultad de Ciencias, 2016), y un perfil de licenciado y asignaturas comunes para las carreras de la Facultad de Ingeniería (Facultad de Ingeniería, Universidad de Valparaíso, 2015).

¹² Se excluyen Meteorología y Socioeconomía que no tienen admisión.

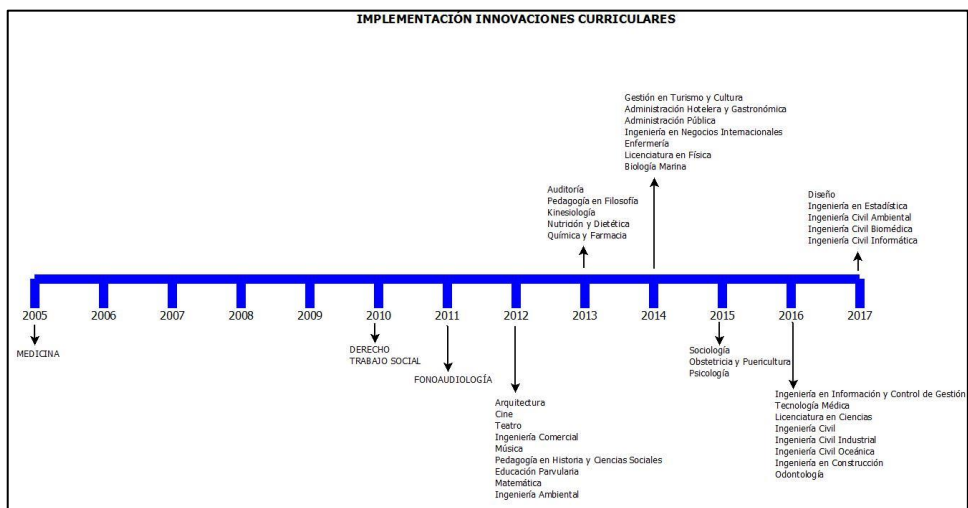


Figura 3. Implementación de las innovaciones curriculares: progresión y proyecciones.

Tabla 2. Carreras innovadas en el período 2014-2017.

AÑO DE INICIO INNOVACIÓN CURRICULAR	UNIDAD ACADÉMICA	MECESUP ASOCIADO A LA INNOVACIÓN
2014	Adm/Ing. de Negocios Internacionales	
2014	Administración Hotelera Gastronómica	
2014	Administración Pública	
2014	Biología Marina	
2014	Enfermería	UBB 0607
2014	Gestión Turismo y Cultura	
2014	Licenciatura en Física mención Astronomía, Ciencias Atmosféricas y Computación Científica	
2015	Obstetricia y Puericultura	UVA 0705
2015	Psicología	ULS 0601
2015	Sociología	
2016	Ingeniería Civil	UV 1102 / Ingeniería 2030.
2016	Ingeniería Civil Industrial	UV 1102 / Ingeniería 2030.

AÑO DE INICIO INNOVACIÓN CURRICULAR	UNIDAD ACADÉMICA	MECESUP ASOCIADO A LA INNOVACIÓN
2016	Ingeniería Civil Oceánica	UV 1102 / Ingeniería 2030.
2016	Ingeniería en Construcción	UV 1102 / Ingeniería 2030.
2016	Ingeniería en Información y Control de Gestión	
2016	Licenciatura en Ciencias mención Biología o mención Química	
2016	Odontología	UVA 0812 / UVA 1110
2016	Tecnología Médica	
2017	Diseño	UVA 0709
2017	Ingeniería Civil Biomédica	UV 1102 / Ingeniería 2030.
2017	Ingeniería Civil Informática	UV 1102 / Ingeniería 2030.
2017	Ingeniería en Estadística	

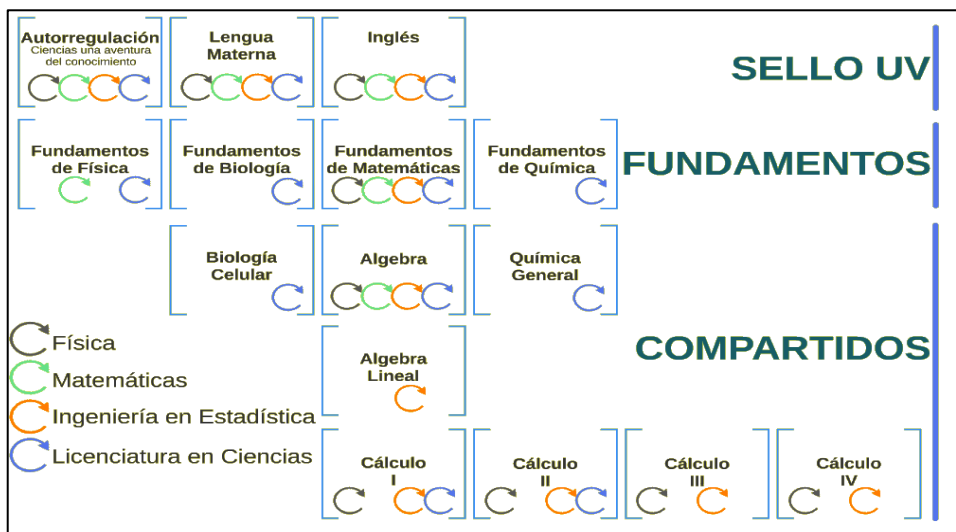


Fig. 4. Asignaturas del Plan de Formación General en Ciencias – FOGEC.

El “Plan de Formación General en Ciencias” fue una iniciativa conjunta de la Facultad de Ciencias, desarrollada, a partir del 2014, en las carreras de Matemática, Estadística, Licenciatura en Ciencias y Licenciatura en Física. A partir de la definición de un plan de asignaturas comunes en ciencias básicas (matemática, física, química y biología), este proyecto buscaba aumentar el ingreso a las carreras de la Facultad de Ciencias, bajar la tasa de reprobación y la deserción en los primeros años.

La propuesta común de Licenciatura en Ciencias de la Ingeniería quedó conformada por:

- Perfil de Licenciado en Ciencias de la Ingeniería común.
- Marco curricular común.

El plan de estudios de licenciatura con “características o atributos comunes”, que ha sido definido como un “marco curricular común”, cuenta con las siguientes características:

- Duración de ocho semestres.
- Orientación del currículo hacia la formación de competencias asociadas a las áreas de Ciencias Básicas (1000 horas de docencia) y Ciencias de la Ingeniería (1000 horas de docencia), homologables al SCT y en función de lo que establece la Comisión Nacional de Acreditación para carreras de base científica.
- Existencia de un conjunto de asignaturas comunes hasta el cuarto semestre para todas las carreras de la Facultad y que se corresponden, preferentemente, con el área de Ciencias Básicas.
- Certificación de logro en el nivel de inglés ALTE 2.
- Realización de la primera práctica en empresa.
- Incorporación de Talleres de Integración, asignaturas hito que integra en su desarrollo las competencias asociadas a la licenciatura.
- Debe incorporar asignaturas orientadas al desarrollo de competencias de autorregulación y competencias comunicativas en lengua materna (Proyecto Educativo UV).
- Debe permitir la movilidad de estudiantes dentro de la Facultad.
- Debe permitir continuar con la prosecución de estudios para la obtención del título profesional y/o el grado de magíster.
- En el primer semestre se deben considerar asignaturas orientadas a la nivelación de competencias de ingreso, en las áreas de matemáticas, física y química.

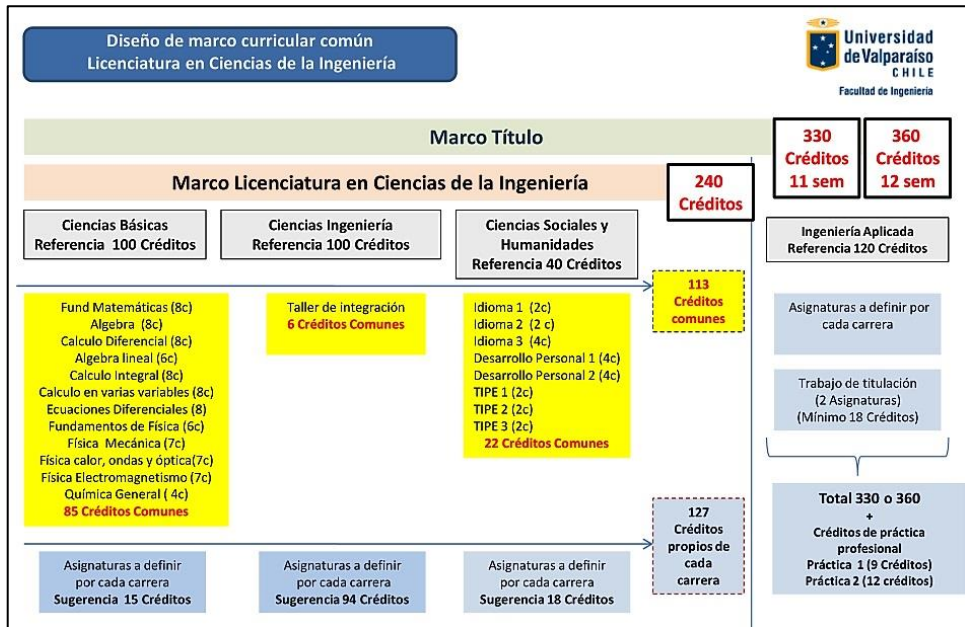


Fig. 5. Marco curricular común de la Facultad de Ingeniería.

En este escenario, donde a fines del presente año se contará con el 100% de los planes de estudio de pregrado innovados, ha cobrado fuerza el proceso de implementación de los mismos, es decir, de cómo se gestionarán esos planes para llegar con la innovación al aula, y su seguimiento y evaluación.

El plan de implementación no solo corresponde al período de la ejecución del currículo innovado, sino que conlleva una estrategia de implementación del cambio curricular, generando un plan de trabajo y seguimiento a corto, mediano y largo plazo. Este plan pone en condiciones de óptimo funcionamiento todo aquello que se necesita para pasar del diseño a la ejecución del currículo: normas, infraestructura, capacitación de profesores, equipos, materiales, difusión a la comunidad, etc.

Factor clave en la implementación son las estrategias de monitoreo y evaluación del currículo. A partir de estas y las acciones que las conforman, se diseña el acompañamiento, control y retroalimentación del aprendizaje de los estudiantes, asegurando una óptima calidad en los resultados.

En síntesis, el período de implementación es importante para construir la capacidad de la unidad académica que garantizará la sostenibilidad del nuevo currículo.

Por último, otro hito destacable en la consolidación del proceso de innovación curricular fue la reconstitución de los Comités Curriculares Permanentes (CCP) a partir del Decreto 1087, del 10 de marzo de 2015. Según esta normativa, el CCP es un órgano colegiado, dependiente del director de la unidad académica respectiva, cuyo propósito es evaluar permanentemente y proponer mejoras en el plan de

estudios, según las necesidades formativas de la Unidad Académica, y las orientaciones y normativas institucionales. En el logro de este objetivo debe cumplir con las siguientes funciones:

- Proponer a las autoridades correspondientes el proyecto de innovación curricular según las orientaciones del Modelo Educativo Institucional.
- La evaluación continua del plan de estudios, es decir, el seguimiento y monitoreo que permita la retroalimentación y la toma de decisiones para la mejora del plan de estudios.
- La coordinación de actividades con el Centro de Desarrollo Docente en el ámbito de la innovación curricular y en la detección de las necesidades de formación pedagógica de los docentes de la Unidad Académica.
- Otras funciones que demande el mejoramiento del plan de estudios.

La labor de este órgano colegiado en el proceso de innovación es fundamental para la comunicación y el trabajo colaborativo con las unidades académicas, sobre todo, en aquellas carreras ya innovadas.

4.2. Un Centro de Desarrollo Docente acorde a los tiempos

Así como se observa que los componentes y acciones del proceso de innovación curricular han sido dúctiles a los cambios y requerimientos emergentes, tanto internos como externos, el CDD no ha escapado a esa realidad.

Durante este período, el CDD revisó sus objetivos estratégicos en base a los requerimientos y desafíos que le fue imponiendo un proceso de innovación curricular, a propósito de la extensión y profundidad que este fue adquiriendo. Los actuales objetivos quedaron definidos así:

- Guiar los procesos de actualización e innovación curricular con el propósito de mejorar la calidad y pertinencia de la formación de pregrado a través de la implementación de currículos en sintonía con el Modelo Educativo Institucional.
- Promover en el cuerpo académico el uso de herramientas y recursos pedagógicos que contribuyan a la mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, mediante espacios de aprendizaje activos, de modo de contribuir al logro del perfil del Docente UV señalado en el Modelo Educativo Institucional.
- Potenciar el intercambio y la difusión de las experiencias exitosas de innovación curricular y buenas prácticas docentes para el mejoramiento de los aprendizajes.

Para responder a estos objetivos, el trabajo del CDD ha sido organizado en los siguientes ejes de trabajo:

- Actualización e innovación curricular: asistencia en el diseño, implementación y evaluación de los procesos de innovación curricular en el marco del Proyecto Educativo Institucional.
- Desarrollo de la docencia universitaria: apoyo a la docencia a través de la formación docente en el marco de un modelo de docencia universitaria centrada en el aprendizaje.

4.3. El aprendizaje activo como garante de una formación de calidad

Actualmente, el proceso de innovación curricular de la Universidad de Valparaíso se encuentra en estado de cierre del diseño curricular, transitando a la implementación de este en el aula. Esta transición implica plasmar las orientaciones del Modelo Educativo UV en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en cada carrera a través de las asignaturas y otras instancias de formación, lo que a su vez, demanda contar con una docencia preparada para este desafío y desde la Universidad, implica proveer los soportes necesarios a la docencia para un desarrollo exitoso de su práctica, como facilitadores de los aprendizajes de los estudiantes.

A la fecha, el Centro de Desarrollo Docente (CDD), en un esfuerzo por mejorar la docencia en la institución, ha capacitado en materias pedagógicas a 831 académicos. No obstante, a partir de estas primeras experiencias de capacitación, ha surgido la necesidad de profundizar la formación docente. En este contexto para el año 2017 se propone un solo plan de formación docente que reúna todas aquellas instancias que apoyan el perfeccionamiento y profesionalización docente de la UV en relación a los lineamientos del modelo educativo orientado por competencias.

La propuesta de Plan de Formación Docente UV 2017 (Centro de Desarrollo Docente, 2016b) tiene como propósito contribuir a la implementación del modelo educativo UV en las aulas, por medio del acompañamiento, perfeccionamiento y profesionalización de las competencias esperadas en el perfil docente UV. Por lo tanto, se declara como objetivo general el proveer instancias de formación y perfeccionamiento docente que entreguen una base pedagógica sólida a los académicos UV para facilitar el tránsito de un modelo pedagógico tradicional a un modelo centrado en el estudiante.

Para alcanzar este objetivo, se proponen los siguientes objetivos específicos para el Plan de Formación Docente UV 2017:

- Formar a los docentes UV en las orientaciones pedagógicas que demanda el modelo educativo UV (competencias, metodologías activas, evaluación de los aprendizajes, entre otros), considerando los niveles de formación que cada académico tiene en relación a estas temáticas.
- Asesorar y acompañar a los docentes y carreras de la UV respecto a las exigencias macro y microcurriculares que demandan las etapas de innovación curricular sobre la base del modelo educativo UV.

- Generar espacios disciplinares e interdisciplinares entre académicos, promoviendo desde la reflexión pedagógica hasta la construcción de nuevo conocimiento en educación, considerando las experiencias y prácticas docentes de la UV.

Tomando en cuenta estos objetivos, la propuesta de competencias docentes UV y el estado actual de los procesos de innovación curricular, es que a continuación se estructura y presente el siguiente modelo de Formación Docente para el año 2017.



Fig. 6. Estructura Plan de Formación Docente UV.

La línea de formación de habilidades docentes está conformada por los siguientes niveles y modalidades:

- Formación inicial docente: una vez al inicio de cada semestre, se llevará a cabo la Jornada de Inducción a los docentes que se integran a la UV, cuya finalidad es otorgarles una visión global del Modelo Educativo UV como también, informar de los recursos a los que pueden acceder dentro de la universidad. Asimismo, se integrará un taller de formación inicial docente, con el objetivo de formar a los nuevos académicos en los componentes más

relevantes a considerar en desarrollo de su práctica docente considerando las competencias esperadas en el perfil docente UV y las orientaciones del modelo educativo.

- Formación nivel básico: este nivel tiene por objetivo ofrecer a los docentes UV una secuencia de talleres pedagógicos relacionados con la implementación del modelo educativo UV en el aula, a fin de apropiarse de las orientaciones y lineamientos mínimos de una docencia orientada por competencias.
- Formación nivel especializado: este nivel tiene por objetivo aportar a la profesionalización de la docencia en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje orientado por competencias. A los cursos de este nivel, podrán acceder aquellos docentes que demuestren tener un nivel básico de formación, es decir, en el proceso de postulación se les solicitará el envío de certificaciones anteriores en cursos relacionados con la docencia universitaria y la enseñanza-aprendizaje en metodologías activas, acorde al modelo educativo de la universidad.

Es importante mencionar, que la oferta de cursos especializados en docencia, se realizará en función de los resultados de la encuesta de necesidades docentes que se aplica cada año en la institución, como también se considerarán las necesidades que demanda la implementación del modelo educativo en la Universidad.

- Acompañamiento pedagógico: esta instancia de formación docente es un servicio de apoyo más individualizado, al cual todo académico y carrera de la UV podrá solicitar en base a las siguientes necesidades:
 - o Observación de clases para la implementación efectiva de la planificación didáctica de la asignatura.
 - o Implementación de una evaluación temprana de curso o medio semestre para el mejoramiento en “la marcha” de la práctica docente de la asignatura antes que finalice el semestre.
 - o Asesoría y acompañamiento en el diseño de experiencias formativas en el aula.
 - o Asesoría y acompañamiento en el diseño de un plan de formación “a medida” según los requerimientos disciplinares de cada carrera.

La línea de formación de desarrollo curricular tiene por objetivo brindar a los Comité Curriculares Permanentes (CCP) instancias de asesoría técnica que requieran para cumplir con éxito la implementación del modelo educativo UV en sus carreras. Considerando el escenario de innovación curricular UV y las experiencias previas en relación a esta línea de formación, se considera que las solicitudes de las unidades académicas podrían estar orientadas a las siguientes temáticas:

- Re-diseño curricular.
- Mapa de Progreso.
- Monitoreo y evaluación del perfil de ingreso y egreso.

La línea de investigación en docencia busca promover la colaboración entre docentes en relación a las experiencias de las buenas prácticas y la gestión del conocimiento pedagógico en la institución. Las instancias que permitirán aportar al desarrollo de esta línea se encuentran:

- Visitas de expertos, refiere a cursos o talleres desarrollados por académicos visitantes acordes a las temáticas de desarrollo y perfeccionamiento docente e innovación curricular, los cuales deberán generar un producto por los asistentes con la intención de movilizar los saberes y habilidades adquiridos en propuestas concretas para innovar el quehacer en el aula.
- Estadía y pasantías docentes, apuntan a interiorizar experiencias docentes en el ámbito de las didácticas específicas y de evaluación de los aprendizajes, como también su posterior transferencia al aula por medio de la capacitación entre pares.
- Buenas prácticas docentes UV, refiere a la instalación de un espacio de difusión y de diálogo sobre la innovación curricular, prácticas innovadoras y exitosas en la implementación del modelo educativo UV y experiencias innovadoras por medio del uso de TIC.

4.4. Un sistema para asegurar la calidad de los planes de estudio

El Sistema de Seguimiento y Evaluación de las Innovaciones Curriculares de la Universidad de Valparaíso tiene sus fundamentos en el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Desarrollo de Universidad Estratégico 2015-2019, en donde se explicita la necesidad de contar con un procedimiento o mecanismo que permita monitorear y evaluar los procesos de innovación curricular como estrategia de profundización del proceso de innovación curricular y aseguramiento de la calidad de los planes de formación.

A la base del diseño de este sistema también están los nuevos criterios de acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y su articulación con los modelos institucionales de “Seguimiento del Proyecto Educativo y el Modelo de Medición Gestión Académica”, buscando generar una retroalimentación y sinergia entre estos procesos.

El momento actual de las innovaciones curriculares en la UV hace necesario diseñar e implementar a modo de estrategia de profundización del proceso de innovación curricular un “Sistema de Seguimiento y Evaluación de las Innovaciones Curriculares”, que analice de forma periódica y sistemáticamente los avances y resultados del proceso, entregando orientaciones significativas para el trabajo de revisión y mejoramiento curricular de los Comités Curriculares Permanentes y para los distintos dispositivos de apoyo a la docencia que se despliegan desde el Centro de Desarrollo Docente.

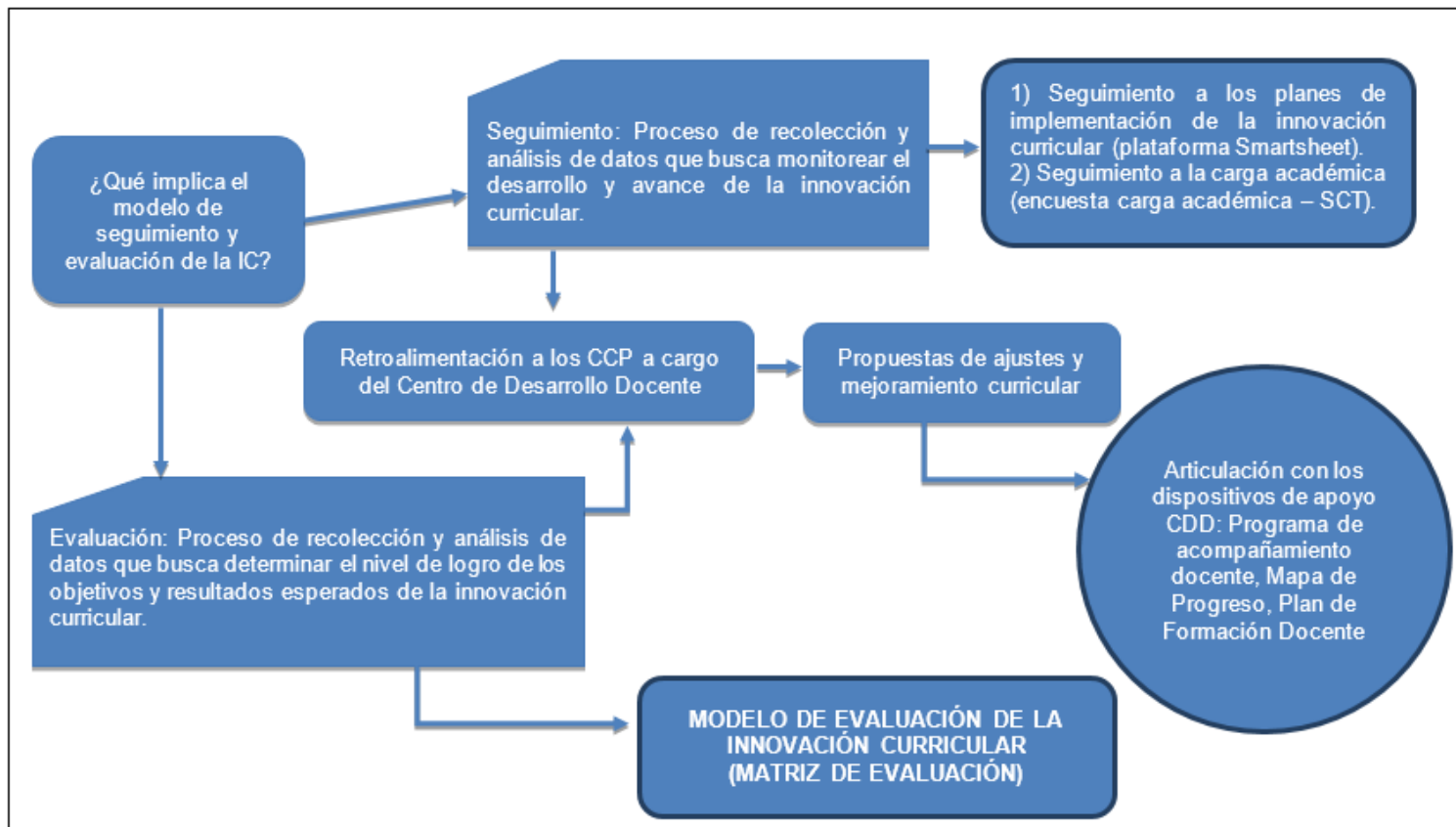


Fig. 7. Sistema de seguimiento y evaluación de las innovaciones curriculares.

Así, se definió un sistema cuyo objetivo general es instalar un sistema de seguimiento y evaluación de los planes de estudio de pregrado innovados a nivel institucional que monitoree de forma sistemática su coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, la pertinencia con el contexto socio-cultural y las demandas socio-laborales, y su capacidad de autorregulación para una mejora permanente, generando orientaciones e insumos para el trabajo de revisión y mejoramiento curricular que desarrollan los Comités Curriculares Permanentes de cada unidad académica. Para su concreción este objetivo se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y describir el estado de avance del proceso de innovación curricular a nivel institucional analizando su coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, la pertinencia con el contexto socio-cultural y las demandas socio-laborales, y su capacidad de autorregulación para una mejora permanente.
- Identificar nudos críticos por unidad académica respecto al avance del proceso de innovación curricular, analizando su coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, la pertinencia con el contexto socio-cultural y las demandas socio-laborales, y su capacidad de autorregulación para una mejora permanente.
- Generar, a partir del proceso de seguimiento y evaluación de la innovación curricular, orientaciones e insumos para el trabajo de revisión y mejoramiento curricular que desarrollan los Comités Curriculares Permanentes de cada unidad académica.

El modelo de evaluación de las innovaciones curriculares se ha diseñado a partir de una matriz que busca la operacionalización del objetivo de la innovación curricular a partir de algunos tópicos, criterios, atributos e indicadores que promuevan su evaluación de forma sistemática.

Tabla 3. Matriz de Evaluación de la Innovación Curricular.

Dimensión	Definición de la dimensión	Tópicos	Criterios	Nº de Indicadores
Coherencia	Nivel de ajuste o relación entre los planes de formación de pregrado y el modelo educativo institucional.	Estructura Plan de Estudio	El proceso de innovación curricular cuenta con un plan de formación que se encuentra organizado y operacionalizado según el modelo educativo.	16

Dimensión	Definición de la dimensión	Tópicos	Criterios	Nº de Indicadores
		Perfil de Egreso	El proceso de innovación curricular cuenta con un perfil de egreso construido y estructurado según el modelo educativo.	3
Pertinencia	Nivel de adecuación de los planes de formación de pregrado con el contexto sociocultural y el entorno sociolaboral.	Perfil de Ingreso	El perfil de ingreso considera las características del contexto sociocultural y las competencias de entrada de los/as estudiantes que ingresan a la universidad.	1
		Perfil de Egreso	El perfil de egreso se ajusta al perfil de egreso sello UV establecido según el modelo educativo de la universidad. El perfil de egreso considera los avances disciplinarios y las necesidades sociolaborales de la sociedad.	3
Mejoramiento continuo	Capacidad del proceso de innovación curricular para instalar acciones y procesos que promuevan un mejoramiento permanente de los planes de formación y los resultados académicos de los estudiantes.	Prácticas de Mejoramiento Continuo	El proceso de innovación curricular cuenta con un sistema de seguimiento y evaluación de la innovación curricular que promueve la revisión y mejoramiento permanente de los planes de formación.	4

Dimensión	Definición de la dimensión	Tópicos	Criterios	Nº de Indicadores
		Formación Cuerpo Académico	El proceso de innovación curricular promueve la formación del cuerpo académico.	3
		Uso Metodologías Activas	El proceso de innovación curricular promueve la utilización de metodologías activas centradas en los estudiantes.	3

A partir de esta operacionalización, los indicadores por dimensión son los siguientes:

Tabla 4. Indicadores Matriz de Evaluación de la Innovación Curricular.

Dimensión	Tópicos	Indicadores	Definición
Coherencia	Estructura Plan de Estudio	El plan de estudios cuenta con un Mapa de Progreso revisado por CDD de las competencias específicas establecidas en el perfil de egreso que permite monitorear su nivel de logro según el avance curricular.	Revisado por CDD: 1 En proceso: 0.5 No existe: 0
		Todas las asignaturas del plan de estudio cuentan con programas de asignaturas diseñados a partir de competencias que tributan al perfil de egreso de la carrera.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		La unidad ha comenzado a organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus asignaturas a través de planificaciones didácticas según formato CDD.	Presenta al menos 1 asignatura con planificaciones didácticas según formato CDD: 1 Carrera en proceso de construcción de al menos una planificación didáctica: 0.5 Carrera sin planificaciones didácticas en formato CDD: 0

Dimensión	Tópicos	Indicadores	Definición
		El plan de estudio incorpora al menos dos asignaturas relacionadas con metodologías de investigación.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		El plan de estudio se encuentra expresado en el Sistema de Créditos Transferibles (SCT - Chile).	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		El plan de estudio innovado cuenta con un reglamento de estudio aprobado DIVACAD.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		El plan de estudio considera dentro de su extensión actividades curriculares de graduación y/o titulación con asignación de creditaje.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		El plan de estudio cuenta con un mecanismo de articulación formal entre pregrado y postgrado (Reglamento de estudio y/o resolución).	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		El plan de estudio incorpora al menos 2 actividades curriculares de prácticas progresivas supervisadas con asignación de creditaje.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		El plan de estudio incorpora en el primer año la asignatura del Programa de autorregulación con asignación de creditaje.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		El plan de estudio incorpora en el primer año la asignatura del Programa de nivelación en competencias comunicativas en lengua materna con asignación de creditaje.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		El plan de estudio incorpora en segundo año la asignatura vinculada al Programa de nivelación en inglés con asignación de creditaje.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0

Dimensión	Tópicos	Indicadores	Definición
		El plan de estudio participa en el Programa de Aprendizaje Colaborativo a través de asignaturas ejes de su plan de estudio.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		El plan de estudio incorpora a partir del quinto semestre las asignaturas vinculadas al Programa de Integración del Perfil de egreso UV con una asignación de 6 o más créditos.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		Los estudiantes del plan de estudio cuentan con dispositivos o mecanismos de orientación y/o tutoría académica y/o psicosocial institucionales o específicos de la carrera cuando es necesario.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		La carrera desarrolla de forma sistemática actividades de vinculación con el medio pertinentes a su campo de acción.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
	Perfil de Egreso	En la resolución plan de estudio se explicita un perfil de egreso para el grado académico y otro distinto para el título profesional.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		En la resolución del plan de estudio se explicita un perfil de egreso diferenciando competencias específicas y genéricas.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		El perfil de egreso de licenciatura o título explicitado en la resolución del plan de estudio considera competencias vinculadas al desempeño en contextos internacionales.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0

Dimensión	Tópicos	Indicadores	Definición
Pertinencia	Perfil de Ingreso	La resolución del plan de estudio presenta un perfil de ingreso que contiene las capacidades básicas mínimas requeridas, sus instrumentos de medición y las asignaturas encargadas de la nivelación.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		La resolución del plan de estudio presenta un perfil de ingreso que considera las competencias genéricas asociadas al perfil de ingreso sello UV.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
	Perfil de Egreso	La carrera presenta evidencias respecto a los mecanismos y los resultados de los procesos de validación interna desarrollados de su perfil de egreso.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		La carrera presenta evidencias respecto a los mecanismos y los resultados de los procesos de validación externa desarrollados de su perfil de egreso.	Validación con egresados y empleadores: 1 Validación con egresados o empleadores: 0.5 Sin evidencias de validación externa: 0
Mejoramiento continuo	Prácticas de Mejoramiento Continuo	La unidad académica cuenta con un plan de implementación de la innovación curricular que contiene: diagnóstico, objetivos, recursos, estrategias y acciones.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		La unidad académica cuenta con mecanismos que permiten monitorear el avance del plan de implementación de la innovación curricular.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		La unidad académica aplica semestralmente o anualmente instrumentos de estimación de la carga académica.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0

Dimensión	Tópicos	Indicadores	Definición
	Formación Cuerpo Académico	El plan de estudios cuenta con asignaturas de integración (clave) y/o aplica instrumentos que permiten evaluar el logro por parte de los estudiantes de los niveles de dominio de las competencias establecidas en el mapa de progreso.	Si: 1 En proceso: 0.5 No: 0
		La cantidad de académicos de planta y contrata con postítulos en temas pedagógicos y/o disciplinares ha aumentado progresivamente desde la instalación del proceso de innovación curricular en la unidad académica.	Porcentaje anual de académicos de planta y contrata con postítulo en temas pedagógicos y disciplinares en relación a la cantidad total de docentes (comparación con el año anterior): Aumenta: 1 No Aumenta: 0
		La cantidad de académicos de planta y contrata con postgrados en temas pedagógicos disciplinares ha aumentado progresivamente desde la instalación del proceso de innovación curricular en la unidad académica.	Porcentaje anual de académicos de planta y contrata con postgrado en temas pedagógicos y disciplinares en relación a la cantidad total de docentes (comparación con el año anterior): Aumenta: 1 No Aumenta: 0
		La cantidad de académicos de planta y contrata capacitados en metodologías activas ha aumentado progresivamente desde la instalación del proceso de innovación curricular en la unidad académica.	Porcentaje anual de académicos de planta y contrata que ha participado en talleres de capacitación implementados por el CDD en torno a metodologías activas y/o TIC en relación a la cantidad total de docentes (comparación con el año anterior): Aumenta: 1 No Aumenta: 0

Dimensión	Tópicos	Indicadores	Definición
Mejoramiento continuo	Uso Metodologías Activas	La cantidad de académicos de planta y contrata que utilizan metodologías activas en el aula ha aumentado progresivamente desde la instalación del proceso de innovación curricular en la unidad académica.	Porcentaje anual de académicos de planta y contrata que utilizan metodologías activas centradas en los estudiantes en relación a la cantidad total de académicos de la carrera (comparación con el año anterior): Aumenta: 1 Se Mantiene: 0.5 Disminuye: 0
		La cantidad de asignaturas en las cuales se utilizan metodologías activas en el aula ha aumentado progresivamente desde la instalación del proceso de innovación curricular en la unidad académica.	Porcentaje anual de asignaturas del plan de estudio en las que se utilizan metodologías activas centradas en los estudiantes en relación a la cantidad total de asignaturas (comparación con el año anterior): Aumenta: 1 Se Mantiene: 0.5 Disminuye: 0
		La cantidad de académicos de planta y contrata que utilizan el Aula Virtual u otras plataformas institucionales ha aumentado progresivamente desde la instalación del proceso de innovación curricular en la unidad académica.	Porcentaje anual de académicos de planta y contrata que utilizan el Aula Virtual en relación a la cantidad total de docentes (comparación con el año anterior): Aumenta: 1 Se Mantiene: 0.5 Disminuye: 0

Cabe destacar que este modelo se encuentra en etapa de revisión y validación institucional. En paralelo, al proceso de validación del modelo de evaluación, se ha comenzado a poblar de información la base de datos para probar la factibilidad de uso de cada uno de los indicadores utilizados. Considerando la información que actualmente se ha recolectado, se han comenzado a desarrollar algunos análisis preliminares en el marco de las dos primeras dimensiones: coherencia y pertinencia. Los principales resultados de este análisis son los siguientes:

- En relación a la coherencia: como se señaló, en el marco del proceso de evaluación se entiende por coherencia al nivel de ajuste o relación entre los planes de formación de pregrado y el modelo educativo institucional. Para ello, se han diseñado 19 indicadores, de los cuales actualmente contamos con información de 17. A partir de esta información, los resultados preliminares de esta dimensión son los siguientes:

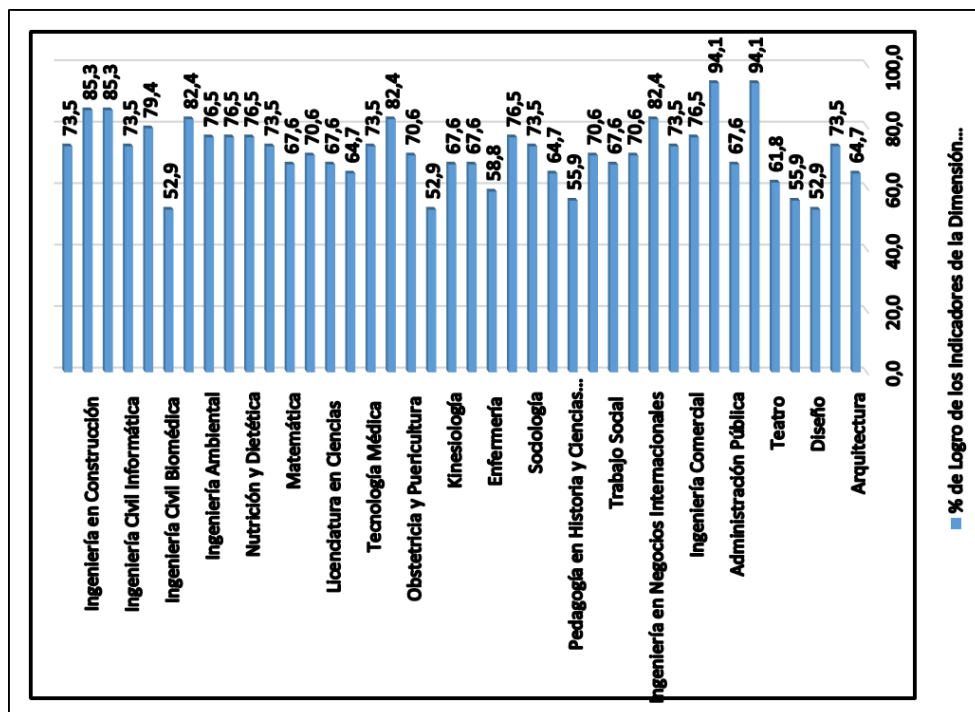


Fig. 8. Resultados preliminares dimensión coherencia de la innovación curricular con Proyecto Educativo.

Las carreras que presentan mayor porcentaje de logro de los indicadores asociados a la dimensión de Coherencia son Ingeniería en Construcción, Ingeniería Civil Oceánica, Psicología, Auditoría y Administración Hotelera y Gastronómica, mientras que las que presentan menor nivel de logro son Ingeniería Civil Biomédica, Medicina, Diseño, Gestión Turismo y Cultura y Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

- En relación a la pertinencia: como se señaló, en el marco del proceso de evaluación se entiende por pertinencia al nivel de adecuación de los planes de formación de pregrado con el contexto sociocultural y el entorno sociolaboral. Para ello, se han diseñado 4 indicadores, de los cuales actualmente contamos con información para todos ellos. A partir de esta

información, los resultados preliminares de esta dimensión son los siguientes:

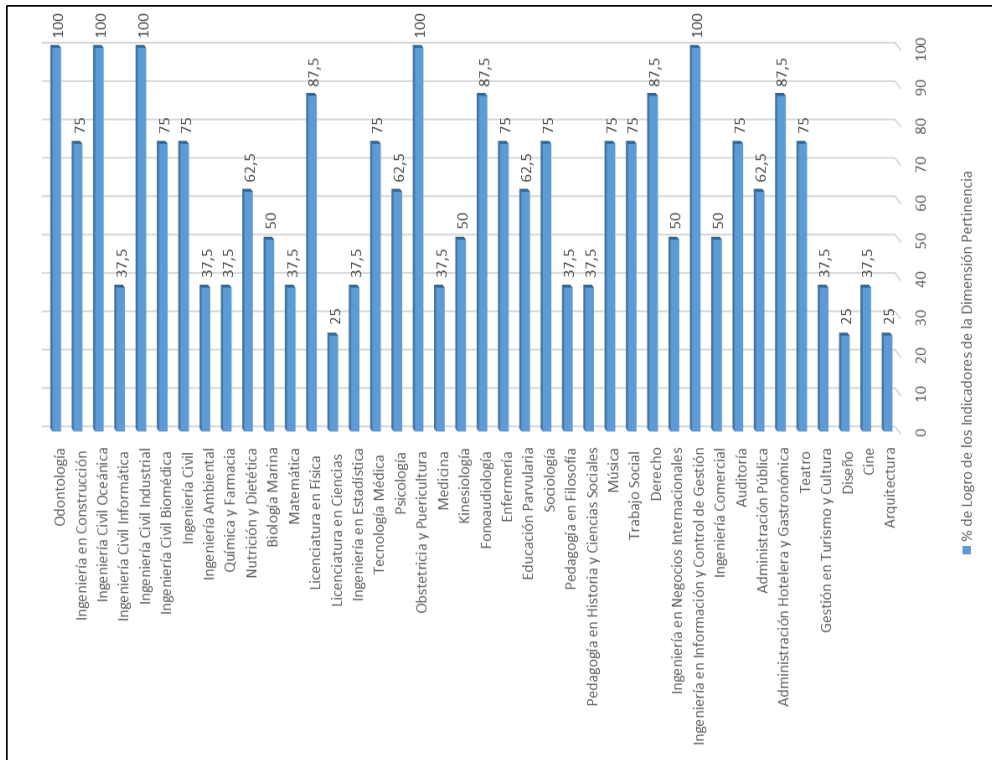


Fig. 9. Resultados preliminares dimensión pertinencia de la innovación curricular.

Las carreras que presentan mayor porcentaje de logro de los indicadores asociados a la dimensión de Pertinencia son Odontología, Ingeniería Civil Oceánica, Ingeniería Civil Industrial, Obstetricia y Puericultura e Ingeniería en Información y Control de Gestión, mientras que las que presentan menor nivel de logro son Arquitectura, Diseño y Licenciatura en Ciencias.

Al realizar el análisis a nivel de los indicadores para cada una de las dimensiones analizadas (coherencia y pertinencia de la innovación curricular), es posible identificar aquellos con menor y mayor nivel de logro, lo que permite reconocer con claridad tanto las debilidades y necesidades de apoyo por parte de los Comités Curriculares Permanentes, así como las fortalezas del proceso de innovación curricular en cada una de las carreras. Preliminarmente, este análisis genera los siguientes resultados:

Tabla 5. Indicadores con mayor y menor nivel de cumplimiento.

Tipo de Indicador	Dimensión Coherencia	Dimensión Pertinencia
Indicadores con mayor nivel de logro.	El plan de estudio se encuentra expresado en SCT-Chile. El plan de estudio incorpora dispositivos establecidos en el Proyecto Educativo en torno a la atención preferencial de los primeros años.	La carrera presenta evidencias respecto a los mecanismos y los resultados de los procesos de validación interna desarrollados de su perfil de egreso.
Indicadores con menor nivel de logro.	La unidad ha comenzado a organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus asignaturas a través de planificaciones didácticas según formato CDD. El plan de estudios cuenta con un Mapa de Progreso. El plan de estudio cuenta con un mecanismo de articulación formal entre pregrado y postgrado. En la resolución del plan de estudio se explicita un perfil de egreso diferenciando competencias específicas y genéricas. El perfil de egreso de licenciatura o título considera competencias vinculadas al desempeño en contextos internacionales.	La carrera presenta evidencias respecto a los mecanismos y los resultados de los procesos de validación externa desarrollados de su perfil de egreso.

A partir de los resultados de este sistema, es posible analizar y categorizar a las carreras a partir del estado de avance de sus procesos de innovación curricular. Los resultados de este análisis son los que se recogen en la Figura 10.

A partir de estos análisis, se observa que sólo un grupo muy minoritario de las carreras de la universidad se encuentra en etapa inicial (10%), la gran mayoría de las carreras de la universidad se encuentran en etapa de instalación del proceso de innovación curricular (52.5%), es decir, han comenzado a implementar la innovación curricular y están en fase de diseño de las estrategias microcurriculares, y un 37.5% de las carreras se encuentran en etapa de profundización y por ende, ya han operacionalizado y comenzado la implementación a nivel microcurricular.

La relevancia de la categorización anterior elaborada a partir de los resultados del proceso de evaluación descrito, se vincula con la generación de estrategias de apoyo curricular específicas para cada carrera dependiendo de la etapa del proceso de innovación curricular en la que se encuentren. De este modo, el apoyo curricular brindado desde el Centro de Desarrollo Docente busca responder a las necesidades y requerimientos específicos que tienen las unidades educativas considerando su estado de avance en el proceso de innovación curricular. Estas estrategias de apoyo curricular son las siguientes:

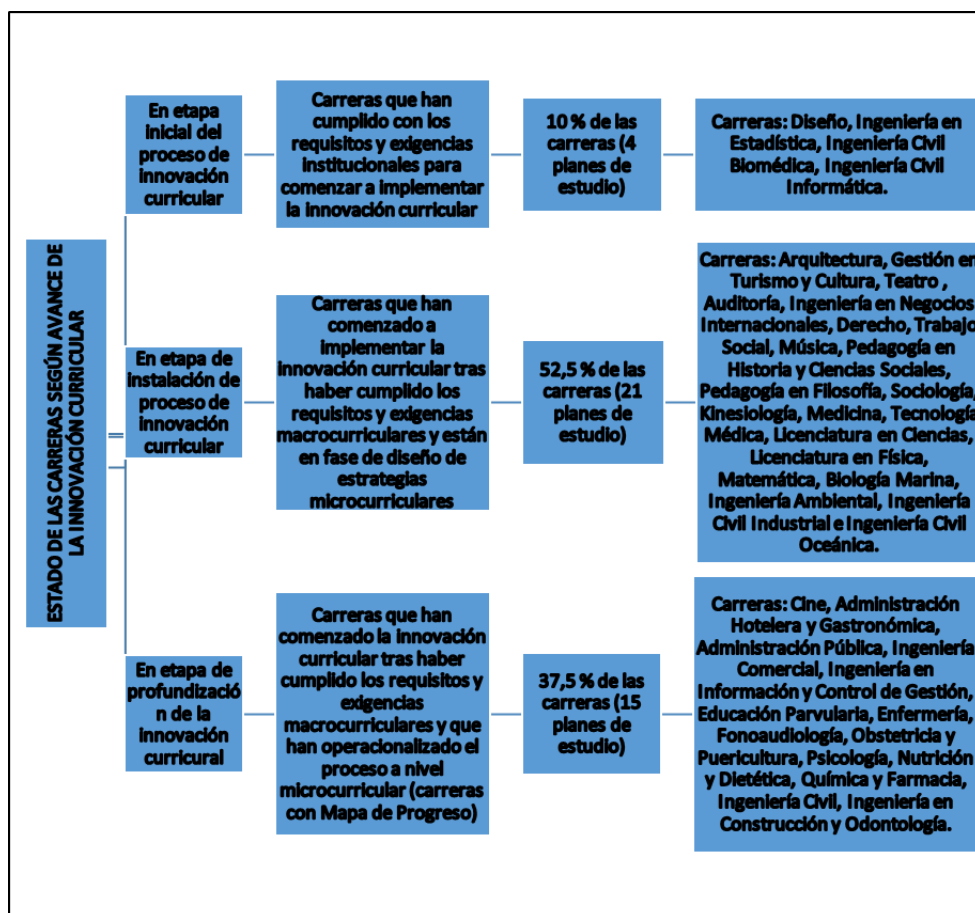


Fig. 10. Estado de avance de los procesos de innovación curricular por carrera.

- Carreras que se encuentran en una etapa inicial del proceso de innovación curricular: para estas carreras, el apoyo curricular brindado desde el Centro de Desarrollo Docente se focaliza en la construcción de la estructura macrocurricular del plan de estudio: elaboración de perfil de egreso (diferenciado para licenciatura y título) con competencias específicas y genéricas, perfil de ingreso, la construcción de la malla curricular (definición de ciclos, líneas o áreas curriculares, incorporación de asignaturas del proyecto educativo, definición de asignaturas en el Sistema de Créditos Transferibles e identificación de requisitos, y en caso que exista migración de estudiantes del plan de estudio antiguo al innovado, se apoya el proceso de construcción de la tabla de equivalencia de las asignaturas).

- Carreras que se encuentran en una etapa de instalación del proceso de innovación curricular: para estas carreras, el apoyo curricular brindado desde el Centro de Desarrollo Docente se focaliza en la definición de un mapa de progreso de las competencias establecidas en el perfil de egreso.
- Carreras que se encuentran en una etapa de profundización del proceso de innovación curricular: Para estas carreras, el apoyo curricular brindado desde el Centro de Desarrollo Docente se focaliza en la generación de un sistema de monitoreo y seguimiento de los planes de estudio, evaluación de los niveles de dominio del mapa de progreso y la elaboración de planificaciones didácticas a partir de los programas de asignaturas.

5. A modo de conclusión

Hasta aquí, se ha cumplido con aquello que los expertos en currículo llaman el "currículo formal", que se plasma en los planes y programas de estudios, pero falta lo más relevante del proceso de innovación, aquello que le da sentido, llevar lo planificado al aula para lograr cambios profundos en los aprendizajes de los estudiantes. Es el momento en que el "currículo formal" debe transformarse en un "currículo real o vivido". En este contexto, la formación de los docentes debe ser una estrategia permanente, ampliable y profundizable.

Hasta el momento, el proceso de innovación curricular para avanzar y lograr resultados ha tenido que conjugar las obligaciones institucionales, alinearse con el Modelo Educativo Institucional, los requerimientos de los procesos de acreditación y las particularidades de cada unidad académica. En este sentido, es cierto que la innovación curricular ha sido establecida desde la institución y condicionada por el contexto educativo nacional, al menos en la definición e instalación de sus estrategias y acciones ha sido una construcción dialogada y progresiva entre los organismos institucionales a cargo, especialmente el Centro de Desarrollo Docente, y las unidades académicas.

La tarea pendiente es consolidar el "Modelo de Seguimiento y Evaluación de la Innovación en la UV". Es importante decir que es prioritario socializar este modelo evaluativo con todas las carreras innovadas, pues un proceso participativo legitimaría lo realizado y facilitaría su apropiación por parte de la comunidad académica, promoviendo el desarrollo de una cultura de la evaluación dentro de las unidades académicas (autoevaluación) y por extensión a la propia Universidad.

Referencias

- Centro de Desarrollo Docente (2016a). *Informe de Planificación Didáctica*. Universidad de Valparaíso.
- Centro de Desarrollo Docente (2016b). *Informe de Plan de Formación Docente 2017*. Universidad de Valparaíso.
- Comité de Pregrado de la Facultad de Ciencias (2016). *Plan de Formación General en Ciencias-FOGEC*. Universidad de Valparaíso.
- División Académica (2013). *Proyecto Educativo*. Universidad de Valparaíso.
- Facultad de Ingeniería (2015). *Marco Curricular Común*. Universidad de Valparaíso.
- Reglamento del Sistema de Créditos Transferibles de la Universidad de Valparaíso, Decreto Exento de Rectoría n° 06288, 10 /10/2007.
- Reglamento General de Estudios de Postgrado y Postítulo, Decreto Exento de Rectoría n° 0829 10/03/2010. Universidad de Valparaíso.
- Resolución Plan de estudios de la carrera de Medicina, DEXE n° 0382, 08/03/2005. Universidad de Valparaíso.
- Resolución Plan de Estudios Trabajo Social, DEXE n° 08876, 20/11/2009. Universidad de Valparaíso.
- Resolución Plan de Estudios Derecho, DEXE n° 09457, 14/12/2009. Universidad de Valparaíso.

La evaluación de los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje en carreras pedagógicas de la Universidad de Los Lagos^{*}

Alex Pavié Nova

Universidad de Los Lagos

Camila Cares Aguilar

Universidad de Los Lagos

1. Introducción

La evaluación actualmente es un área sensible, que a pesar de ser estudiada extensamente no ha logrado el énfasis necesario, y mucho menos se le ha dado la importancia que debería tener. Y aunque se han producido cambios en las metodologías de trabajo no podemos decir que se ha consolidado un solo paradigma, ya que la concepción que tenga el docente sobre qué es evaluar define el modo en que esta se lleva a cabo.

De este modo, la evaluación se ha visto durante años como la forma de poder calificar a los alumnos, pero esta concepción ha ido cambiando, y se considera a la misma como una situación para el aprendizaje, que favorece la calidad educativa, por lo mismo es necesario que el estudiante tenga cada vez una mayor implicancia en el proceso de enseñanza-evaluación, siendo entendida esta como un seguimiento individual y/o colectivo que realiza el estudiante a lo largo de una asignatura, la cual está previamente planificada y estructurada por el docente.

Respecto a lo anterior, es importante clarificar la posición en que se encuentra la Universidad de Los Lagos respecto a este tema, y es que en los distintitos procesos de re-acreditación que han pasado las carreras pedagógicas dentro de la institución,

^{*} Texto que es el resultado inicial del proyecto financiado por la Dirección de Postgrado de la Universidad de Los Lagos denominado “Análisis comparado de los procesos de evaluación de aprendizajes entre carreras pedagógicas rediseñadas bajo un currículum por competencias y por objetivos”.

se ha encontrado una debilidad permanente, la cual concierne a que nuestra casa de estudios carece de mecanismos e instrumentos que dejen de manifiesto el aprendizaje de sus estudiantes. En lo relativo a los procesos formativos y, por sobre todo, evaluativos, la Universidad de Los Lagos ha hecho eco de algunos esfuerzos internacionales en virtud de desarrollar modelos de evaluación de la formación, pese a que estos todavía son bastante escasos en el contexto internacional. Así, se han rescatado experiencias tales como El Proyecto Tuning Latinoamérica, Unión Europea, Informe Scans, Programa PISA y DeSeCo. También acciones vinculadas a la certificación y normas de competencias, preferentemente de tipo laboral. En este último caso, el país ha demostrado una capacidad de respuesta más bien lenta, ya que recién en julio del año 2012 se iniciaron los procesos de autorización para que agencias nacionales, de carácter privado, pudiesen evaluar y certificar competencias laborales. De acuerdo con lo anterior, el desarrollo y la formación a partir de un enfoque basado en competencias ha tenido variadas interpretaciones y aplicaciones prácticas en el mundo productivo y, desde hace un par de décadas, en el mundo de la formación inicial de diferentes países y se ha utilizado indistintamente para referirse a autoridad, competición, incumbencia, cualificación, etc.

La Universidad de Los Lagos actualmente cuenta con un Decreto Universitario vigente de (D.U. 5365/2006), el cual establece un proceso de reforma curricular basado en competencias, y en dicho documento se consideran las necesidades del contexto específico de las carreras, la cultura institucional, y aspectos tanto teóricos como prácticos respecto al proceso de evaluación de competencias. En dicho documento, se consideran también los momentos de la evaluación, algo que es sumamente importante, ya que sientan aquí las bases para un proceso evaluativo regulado (diagnóstica, de proceso y final o focalizada al desempeño profesional).

Además se señalan los distintos instrumentos de evaluación (pruebas, exámenes, portafolios, etc.), el número de evaluaciones que se realizarán durante el semestre y la ponderación. Otro aspecto importante que considera son las condiciones de aprobación del estudiante, lo que resulta clarificador a la hora de tomar una asignatura.

Así es como la Universidad de Los Lagos vive una reestructuración de sus procesos evaluativos generando estrategias de mejora, y haciéndose cargo de las debilidades que conlleva tener un proceso evaluativo poco claro, entre ellas se destacan la implementación de programas de perfeccionamiento docente, con énfasis en la evaluación: Cursos y conferencias de especialistas, y el desarrollo de dos versiones (2011-2012) del “Diplomado en liderazgo y gestión de la enseñanza superior basada en enfoque por competencias”, que integra un módulo de evaluación de aprendizajes.

Como hemos mencionado, el Reglamento de Evaluación de Módulos de Carreras en Proceso de Reforma Curricular Basada en Competencias (D.U. septiembre 2006) establece que las carreras deben reformarse bajo ciertos criterios que establecen las competencias, entre ellos la evaluación, donde se plantean los aspectos teóricos que deben considerarse a la hora de evaluar las necesidades del

contexto en que viven los estudiantes y los aspectos vinculados a lo que exige el Currículum Nacional de las evaluaciones que se realicen en la casa de estudios.

Agregamos a lo expuesto anteriormente que la categoría de competencia incluye la idea de individualización que promueve la nueva política de gestión de los Recursos Humanos (Pavié, 2011). En este ámbito se habla de ‘capital humano’, que combina una cualificación profesional con la capacidad de ser innovador, creativo, adaptarse al cambio, sentido de pertenencia a un grupo, etc.

Este término fue esbozado a mediados del siglo pasado a partir del estudio sociológico realizado por Gary Becker (1983) –quién acuñó el concepto en el año 1964 en una monografía titulada *Human Capital*– y Theodore Schultz (1992). De acuerdo con el trabajo de estos autores y otros estudios posteriores, gran parte del crecimiento económico de las sociedades occidentales podía explicarse si se introducía una variable llamada capital humano, correlacionada con el nivel de formación especializada que tenían los agentes económicos o individuos de una sociedad (Pavié, 2011).

En este contexto, la Universidad de Los Lagos pretende hacerse cargo del problema de la evaluación a partir de la fundamentación que radica, primero, en que el desempeño competente que se pretende evaluar no se puede dissociar de la complejidad de las situaciones y de su comprensión por parte de los actores involucrados. En términos conceptuales, el desempeño competente se entiende como “noción que deja en evidencia toda la variedad de recursos que la persona mueve una vez que se encuentra activa en situación de aprendizaje. Cada recurso aplicado por el estudiante en situación refuerza los demás recursos” (Pavié, 2011). En esta perspectiva, el Modelo Educativo Institucional entrega orientaciones y lineamientos respecto de qué se entiende por evaluación de aprendizajes en el marco de un diseño curricular basado en competencias:

La evaluación de competencias requiere de un enfoque global e integrador, que deja de lado la evaluación de capacidades aisladas, lo que equivale a diseñar situaciones que superen una prueba o test puntual que sólo hacen fraccionar una actividad que debe ser global y completa. En la medida en que una competencia es compleja, ella no puede reducirse a la suma de sus componentes considerados de manera aislada. Si se acepta que la competencia es un saber actuar, la evaluación ha de llevar al estudiante a combinar un conjunto de recursos en situaciones, condiciones y contextos variados y con un propósito determinado (MEI Universidad de Los Lagos, 2010).

Antes de continuar hay que dejar en claro que aunque resulte sorprendente no existe un modelo unificado que trate el desarrollo de competencias sino que, y dependiendo del enfoque (Conductista, Funcionalista o Constructivista), se enfatiza en el proceso de formación un componente más que los otros dos restantes. El resto de los modelos de competencias son sólo variaciones o adaptaciones de estos tres enfoques (Pavié, 2009).

Leonard Mertens (1996) clasifica en tres enfoques que consideran los siguientes aspectos en relación a las competencias: i) en el enfoque conductista, las competencias son atributos (ejecución satisfactoria) que un empresario de alto

rendimiento de hoy busca en sus futuros empleados, es decir, la competencia como conductas asociadas a tareas concretas, se basa en el proceso del *cómo* se hace y se ha desarrollado en Estados Unidos; ii) en el funcionalista –la versión inglesa– competencia es el conjunto de habilidades y conocimientos que se aplican en el desempeño de una función ocupacional a partir de los requerimientos impuestos por el empleo y se basa en el *resultado* del trabajo y iii) en el constructivista, la competencia consistirá a partir de la construcción propia del individuo, a través de un conjunto de acciones de carácter educativo que le permitan apropiarse progresivamente de estructuras de conocimiento. Aquí se concede importancia al *contexto* donde se ejecutan y a las personas, a sus objetivos y a sus posibilidades.

En el ámbito de la formación universitaria, la idea de competencia posee un carácter integrador. Su definición surge de las características de un determinado perfil profesional, del análisis pormenorizado de una actividad o puesto de trabajo, de las demandas específicas que se hacen a los proveedores de formación (las nuevas funciones que se pretenden cubrir con esa titulación) y, finalmente, de los propósitos formativos que se pretenda dar a una titulación o plan curricular (Pavié, 2011).

Pero, ¿cómo se define el término ‘competencia’? El propósito de esto es reconocer las definiciones que muestra la literatura de formación en relación con este concepto. Claro está también que aquí prescindimos de los diversos enfoques que estas definiciones puedan contener, ya que la idea es que sirva como ejemplo de los diferentes aspectos que este término conlleva y que además actualmente hay muchas definiciones de competencia en la literatura especializada. Así “competencia es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones” (Le Boterf, 2000: 87).

Huelga decir también que en el sector de la formación de profesores existe una tendencia ‘natural’ a subdividir las competencias en tipos; *genéricas*, que son la descripción del rol o roles esenciales identificados en la figura profesional en forma de objetivos de producción o de formación, y *específicas*, que son aquellas competencias que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo concreto. Son competencias propias o vinculadas a una titulación y que proporcionan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo.

Nuestra experiencia en el ámbito de la formación nos indica que el tema de la evaluación no está exento de conflictos, ya que podemos decir que algunos abogan por desarrollar la evaluación justa en el aula (con un fuerte componente ético), en cambio otros se inclinan por la evaluación objetiva supeditada sólo al valor que ofrecen los contenidos de los programas de formación los cuales deben ser cumplidos.

Otro autor que consideramos pertinente incluir en esta muestra es Mario de Miguel (2006: 43-47), quien orienta su trabajo, a partir del análisis de las modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias, a trasladar el centro de atención desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno. Según él, como efecto directo de este cambio los sistemas de evaluación tendrían especial

protagonismo, ya que se transformarían en el principal elemento que oriente y motive el aprendizaje del alumno. Para afrontar este cambio el autor sostiene que:

La primera tarea a afrontar para un cambio real de paradigma es resolver la importante “brecha” entre profesores y alumnos en torno a los referentes que orientan sus estrategias de actuación. Focalizar el proceso en el aprendizaje del alumno supone necesariamente focalizar el proceso en los “sistemas de evaluación”. El alumno, de forma natural, está predispuesto a ello. Sin embargo, para el profesor este cambio requiere algo más [...] requiere un cambio de concepto sobre su labor, un cambio de actitud y el aprendizaje de nuevas destrezas (De Miguel, 2006: 42).

Antes de continuar, es necesario establecer algunas relaciones entre dos conceptos clave, el de evaluación y currículum.

- Currículum por objetivos v/s competencias

Los objetivos han sido ampliamente cuestionados y discutidos debido a la óptica eficientista que plantean, ya que reclaman ser concretos y observables, esto suscita conflictos debido a que dan cuenta de la destreza conseguida y no del proceso que se realiza para llegar a ella, es decir, toma un énfasis importante el producto de la actividad realizada y los pasos para conseguirlos más rápidamente.

Gimeno Sacristán plantea que los objetivos son un “culto a la eficiencia”, ya que tienen como misión principal *el hacer*, no la decisión ni la teorización de los mismos, además la pedagogía por objetivos se mide en términos cuantitativos, alejándose de todos los procesos y criterios subjetivos por los que debe pasar la pedagogía. Explica este mismo que la enseñanza debe cumplir varias funciones, no solo centrarse en el producto, y entre ellas se encuentran: *decidir* su contenido, *pensar* sus mecanismos y su *ejecución*.

Según Callahan (1952: 244) el enfoque eficientista que plantean los objetivos resultan deplorables para la educación, ya que adopta valores y prácticas del ámbito industrial y de los negocios, los cuales se extrapolan al ámbito educativo de forma indiscriminada, recayendo, como se postula anteriormente, en el producto que la educación logre conseguir al menor costo posible.

Por otro lado, el término de competencia (Pavié, 2012) ha tenido variadas interpretaciones y aplicaciones prácticas en el mundo productivo de diferentes países y se ha utilizado indistintamente para referirse a autoridad, competición, incumbencia, cualificación, etc. Mertens (1996) indica que bajo el paraguas de competencia hay una gran divergencia de aproximaciones, definiciones y aplicaciones.

2. Las competencias y su evaluación

2.1. Currículum y evaluación

Para definir currículum hay que entender primero que este será siempre un constructo social, por ende siempre estará elaborado en base a una idea orientadora que regula y encamina el proceso y el sistema educativo. Esta idea base surge del

contexto sociocultural del cual emerge el currículum, por ejemplo, un currículum hecho en Europa va a responder a necesidades muy distintas de las que pudiera responder uno elaborado en América Latina, ya que el entorno socio-cultural que viven los individuos estudiantes difieren mucho entre sí. En este sentido no existe un currículum *a priori*, es decir, no hay un currículum original y perfecto que se adecue a todas las realidades y del cual haya que hacer una copia fidedigna; muy por el contrario cada currículum responde a características socioculturales particulares, y por lo tanto también a necesidades educativas particulares.

La evaluación en el currículum siempre va a implicar una relación o tensión entre fines y resultados, es decir, el currículum pretende en todo momento lograr algo, y la evaluación es precisamente quien dará cuenta de si la idea orientadora ha sido cumplida o no. En este sentido surgen modelos y métodos de evaluación tan diversos como currículum existentes. En esta búsqueda de lograr implementar la idea orientadora es que surgen preguntas tales como:

- ¿Para qué evaluar?

El sentido de la evaluación busca alcanzar la idea orientadora del currículum, o al menos ponerla en práctica.

- ¿Qué y cuándo evaluar?

Dependiendo de la idea que orienta el currículum y de la finalidad que persigue es que vamos a tener distintos énfasis respecto a qué evaluar, por ejemplo: ¿evaluar procesos o productos?

- ¿Cómo evaluar?

Responde a las metodologías utilizadas para responder a las necesidades educativas particulares en las que ha surgido el currículum. Por ejemplo: un currículum puede ser medido mediante pruebas estandarizadas, como en Chile, PSU y SIMCE.

- ¿Quién evalúa?

Los entes que evalúan que el currículum se cumpla siempre van a ser el ejecutor y el diseñador del mismo, o bien solo uno de ellos, esto revela también las relaciones de poder existentes dentro de la estructuración de dicho currículum. Para ejemplificar lo anterior, y cómo el currículum está relacionado con la evaluación, y la evaluación a su vez con la idea orientadora podemos tomar de ejemplo las nociones de currículum trabajadas por Grundy, que se recogen en la Tabla 1.

La evaluación como sabemos se relaciona íntimamente con el currículum, ya que se busca que ésta dé cuenta oportunamente de los objetivos, y que se manifieste en ella si estos han sido cumplidos o no. La evaluación supone también un camino hacia el cambio y el progreso, debido a que el resultado sea cual sea deriva en un reforzamiento de aquello que no ha sido internalizado, o en una profundización de aquellos contenidos que han sido aprendidos de forma íntegra.

Tabla 1. Nociones de currículum.

Problema curricular/Interés	Currículum como producto	Currículum como práctica	Currículum como praxis
Idea orientadora.	Interés por el control del producto que resulte y su ajuste a los objetivos pre-especificados en el currículum.	Se orienta hacia la noción del bien.	Asociado al interés emancipador y búsqueda del bien de la liberación.
Responsabilidad y división de trabajo. (¿Quién participa?)	Diferencia entre quien diseña el currículum y quien lo ejecuta.	No hay división entre diseñador y ejecutor, el profesor debe y puede intervenir en el currículum.	Diseñador e implementador del currículum se mezclan, es un currículum negocio.
Lo importante es... (¿qué evaluar)	La destreza	Ejercicio del juicio	La crítica
Contenido del currículum.	Material seleccionado para la instrucción.	Construcción del significado e interpretación.	El contenido se negocia.
El significado de la evaluación. (¿Cómo evalúa?)	Necesidad de efectuar una valoración de la medida en que el producto se ajuste a la idea orientadora.	Elaborar juicios sobre el proceso y las prácticas desarrolladas.	Otorgar significados a las cosas, pero los juicios sobre calidad y significación radican exclusivamente en los participantes.

2.1.1. Algunos fines de la evaluación

Cuando nos preguntamos ¿qué es la evaluación?, nos encontramos con distintas definiciones, entre ellas la que plantea García Ramos (1989) quien establece que: “la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones”. La definición anterior hace sentido con la definición tradicionalista que se tiene sobre la evaluación, que es verificar el aprendizaje de los estudiantes para poder calificarlos. Pero esta concepción ha ido cambiando, sobre todo en el último tiempo, ya que la evaluación es una situación de aprendizaje, y no un proceso aislado del mismo, es decir, se está evaluando, para facilitar el entendimiento de los contenidos. La evaluación condiciona lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, y lo que

los profesores enseñan y cómo lo enseñan; es decir, la actividad educativa de alumnos y profesores está en cierta medida canalizada por la evaluación.

Elola (2000) explica que toda evaluación es un proceso que genera información, y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación, destacando que esta información no es casual o accesorio, sino que se produce a través de la retroalimentación, es decir, la información que se recoge de la evaluación debe servir para formar juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones que mejoren el proceso de enseñanza y por ende la evaluación misma.

La evaluación de los aprendizajes está ligada directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje con el que lidian los estudiantes durante su vida académica, por ende dominar las competencias necesarias como docente para crear instrumentos evaluativos adecuados es fundamental. Por ello es que el sistema metodológico a la hora de evaluar debe tener cierta coherencia con la naturaleza de los problemas que se analicen dentro del aula, más aún en la formación de futuros profesores (Medina, 2009).

Santos Guerra (2002) afirma que la evaluación debe convertirse en una plataforma de debate que ayude a la institución a mejorar la formación de sus profesionales y las prácticas que realizan. Esto supone una actitud interrogativa que pone en cuestión la práctica y una actitud dialogante que conduce al debate sobre su sentido y mejora. Poner en tela de juicio la práctica docente y la evaluación por sí misma, reflexionar sobre ella y llegar a comprenderla, sitúa el camino hacia la mejora. La evaluación, por consiguiente, es una cuestión de todos y para todos, que no debe ser una práctica conducente al individualismo y a la competitividad.

Lo que destacamos aquí es que nos preguntamos ¿cuál es la finalidad para evaluar las competencias profesionales? Tejada (citado en Navío, 2001: 88) intenta aglutinar las distintas funciones que puede tener la evaluación ya que indica, además, que al menos habría tres tipos de finalidades distintas cuando el propósito es evaluar las competencias profesionales; estas serían:

- La finalidad diagnóstica: aporta información sobre el nivel de entrada, es decir, el grado de competencia que dispone el profesional.
- La finalidad formativa: se justifica porque debe considerarse la competencia como un proceso y no como un estado que se evalúa periódicamente en momentos predeterminados.
- La finalidad sumativa: quizás es la más considerada, porque está orientada hacia la certificación, ya que ésta sería un tipo de evaluación sumativa por definición.

Estos momentos descritos nos llevan a plantear que la evaluación de la competencia profesional manifiesta una relación directa entre el momento evaluativo con la finalidad misma de la evaluación. De esta forma, analizar de forma consciente el fin que persigue la evaluación que se va a realizar es de suma importancia, ya que es en esa etapa donde se pondrán todos los esfuerzos por realizar una evaluación

pertinente. Reflexionar acerca de la evaluación que se va a realizar, y aquello que se busca conseguir con ella es lo que Brown (2004) llama “evaluación inteligente” y es que en ella se analiza el tipo de prueba, las preguntas, metodologías, etc. Es importante mencionar que la evaluación sumativa, tanto como la formativa, no son dos conceptos opuestos, sino que son complementarios, ya que ambas forman parte de un único proceso (la evaluación), adoptando funciones distintas.

Como explica Morales (2010) la finalidad que persigue la evaluación es calificar a los estudiantes según el nivel que hayan alcanzado. Y si complementamos con lo que dice Cabrera (1993) tiene también como finalidad garantizar la utilidad del programa y ver si este se ha cumplido o no. Continuando con lo anterior, explica Cabrera que la evaluación sumativa responde a la interrogante: ¿Qué resultado se produce, con quién, bajo qué condiciones, con qué formación, a qué costo? Por lo tanto no tiene necesariamente un impacto negativo como se ha hecho ver, sino que más bien permite establecer y verificar el alcance de los objetivos y metas propuestos al comienzo del proceso. Así, tomando como referencia a Cabrera (1993) este rescata que la evaluación de resultados cuenta con 3 enfoques:

- Evaluación de aprendizajes: en esta etapa el docente es el único responsable de valorar los aprendizajes que han obtenido los estudiantes. Es en esta etapa donde se dan los primeros indicios sobre si se cumplieron los objetivos o si se han ido cumpliendo, teniendo como ventaja que esto permite mejorar el periodo académico vigente.
- Evaluación de los efectos: “Es la transferencia de lo aprendido dirigido a un contexto en particular en donde los conocimientos o habilidades adquiridas se reflejan en el puesto de trabajo correspondiente” (Cabrera, 1993).
- Evaluación de impacto: evaluar el impacto de la evaluación es determinar el impacto que tiene la práctica educativa realizada por el docente en los resultados que obtiene el estudiante. Este tipo de evaluación puede incluir además la reflexión sobre la evaluación formativa que realice el directivo sobre cada uno de los docentes y sobre todas las acciones formativas que se desarrollen en el Jardín de Niños para tener un panorama sobre los efectos previstos y no previstos que pueden ser de interés para los responsables de aplicar el programa (Cabrera, 1987; Scriven, 1967).

2.2. La competencia de evaluación

La competencia de evaluación se concibe como

la combinación dinámica de los modelos, criterios y pruebas de evaluación más pertinentes, su aplicación y mejora de la práctica evaluadora de la docencia, así como su proyección en la realización formativa de los aprendizajes de los estudiantes (Medina et al., 1998), apoyada en el conjunto de actitudes favorables al desarrollo de la cultura evaluadora en los centros educativos (Medina et al., 2014: 164).

Esta misma competencia evaluadora debe ser aplicada, en un proceso de identificación de “buenas prácticas”, en todo proceso autoevaluativo de la docencia

desarrollada, así se transforma en el proceso de comprensión y toma de decisiones más pertinentes, mediante el cual se identifica las fortalezas, debilidades y nudos críticos en este caso de la docencia universitaria. También se hace necesario entender que la competencia evaluadora (Medina, 2014) debe entenderse como la proyección de la examinación del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en el aula, así como también el desafío en virtud de un trabajo bien hecho.

Hay que considerar en esta línea que el desarrollo y/o adopción de la competencia evaluadora se manifiesta en la capacidad de tomar decisiones que están asociadas a un tipo de estimación de calidad de la docencia para cada profesional de la Educación, quien asume como una responsabilidad profesional también la capacidad de reflexión acerca de su práctica docente y evaluativa en sus asignaturas, la proyección de su docencia y la mejora de los procesos didácticos y de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Así, la competencia evaluadora (Medina, 2014) se expresa en todas las prácticas de mejora, conocimiento y toma de decisiones, convirtiéndose la evaluación en la función elemental que asume un profesional de la educación en las diversas fases de su práctica pedagógica, a saber:

- Evaluación del proceso y resultados de los aprendizajes de los estudiantes y dominio de las competencias básicas que plantean una línea valiosa a seguir para orientar el conjunto de tareas innovadoras que mejoran y afianzan cada una de ellas (Domínguez y García, 2012).
- *Meta-evaluación*, que se explicita en las acciones, reflexiones y modelos más adecuados para dar respuesta a los múltiples retos de la mejora de la práctica docente y evaluadora, muy cercana a las competencias de investigación e innovación (House, 2011).

En este mismo sentido, debemos aclarar brevemente que sobre el término general de “buenas prácticas” existe abundante bibliografía en el ámbito educativo (Gutiérrez, Yuste, Cubo y Lucero, 2011; López-Yáñez, 2010; Zabalza, 2012). Para Alejandre (2011), se denominan así a las prácticas docentes que facilitan actividades de aprendizaje eficaces y que sirven de modelo para otras actuaciones. Según Zabalza (2012), las “buenas prácticas” deben describir y narrar de forma detallada la experiencia y pretender alcanzar un carácter transformador vinculado a la mejora del objeto de estudio. Sin embargo, quizás la propuesta de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012), en coincidencia con la UNESCO en el marco de su programa MOST (*Management of Social Transformations*), es la más concreta al determinar que una buena práctica educativa se caracteriza por ser: a) *innovadora*, al desarrollar soluciones nuevas o creativas; b) *efectiva*, cuando demuestra un impacto positivo y tangible de mejora; c) *sostenible*, al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos; y d) *replicable*, cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos. Sin embargo, no debemos olvidar que somos un grupo de docentes universitarios cuya característica común es la utilización de la evaluación formativa y compartida en el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestro alumnado.

Ahora damos a conocer las distintas alternativas con que se ha intentado encontrar el camino para resolver la forma de cómo evaluar las competencias, sobre todo las profesionales, tanto en el ámbito originario (el laboral) como en el de formación. La idea es establecer criterios básicos para ejecutar el proceso evaluativo de las competencias y tratar de entender que la evaluación es mucho más importante y que debería ser parte integrante del aprendizaje y que, por lo mismo, las instituciones formativas deberían considerarla como un elemento estratégico del aprendizaje.

En este mismo contexto surge la pregunta de por qué evaluar, y en este sentido Brown (2007: 26) plantea razones muy atendibles para ejecutar esta acción, cuales son: a) generar una relación de *feedback* para que puedan aprender de sus errores; b) clasificar o graduar su comprensión; c) motivar y centrar la comprensión en los estudiantes; d) fortalecer el aprendizaje estudiantil y ayudarles a aplicar principios abstractos a contextos prácticos.

2.3. El concepto de evaluación

Se entiende por evaluación “un proceso sistemático de recogida de información que implica un juicio de valor y que se orienta a la toma de decisiones” (Tejada, 1997: 246). A partir de esta orientación se puede afirmar que la evaluación se caracteriza porque se ponen en acción elementos tales como:

- La evaluación presenta un carácter procesual que supone la planificación de dicho proceso en cuanto a la recogida de la información que debe disponerse.
- La evaluación como juicio, que considera la evaluación como el proceso por medio del cual se juzga el valor de un objeto o proceso educativo.
- La evaluación como congruencia, que considera la evaluación como el proceso de determinar el grado de logro de un estudiante en relación con un objetivo previamente establecido.
- La evaluación como medición, que considera la evaluación como el proceso de asignar numerales para expresar, en términos cuantitativos, el grado en que un estudiante posee determinadas características.
- La evaluación supone un valoración de la información recogida en base a las decisiones futuras que se pueden ejecutar como a las variaciones del proceso evaluativo.
- La evaluación debe orientarse a la toma de decisiones (Navío, 2001 y 2005).

3. Modelos de evaluación de la competencia profesional

Cuando se propone un proceso de evaluación de competencias, se hace necesario que nos ubiquemos, como ya lo hemos fundamentado, ante una concepción específica en función de la evaluación. Ello debería orientarnos hacia un enfoque que queremos dar de dicho proceso y a responder a una pregunta elemental como es:

¿cómo utilizamos o establecemos sistemas de evaluación programados que sean creíbles para nuestros alumnos y llenos de significados para nosotros? (Erwin, 2007).

Así, identificar un enfoque basado en competencias requiere previamente diferenciar los dos métodos que tradicionalmente han canalizado el proceso evaluativo, es decir, hacer una diferenciación entre las categorías cualitativa y cuantitativa. Estos, aunque suelen ser aplicados en forma complementaria, muestran especificaciones distintivas dependiendo de la naturaleza de los componentes que se establecen como objeto a evaluar. La idea es plantear un nuevo enfoque de hacia dónde debe ir la evaluación: “la evaluación debería ser para los estudiantes. No debería servir sólo para asegurar que sus calificaciones sean válidas y relevantes para el desarrollo de sus carreras, sino que también deberían ser una parte formativa de su experiencia de aprendizaje” (Race, 2007: 77).

A continuación se presenta una síntesis comparativa entre ambos métodos que muestra las diferencias clave entre ellos y que es el resultado del trabajo de los autores Tejada (1997) y Navío (2005), a saber:

Tabla 2. Comparación entre evaluación cuantitativa y cualitativa (Tejada, 1997; Navío, 2005).

EVALUACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA
1. Naturaleza de la realidad	
Estable y fija. Unidad en la naturaleza, mecánica.	Dinámica, cambiante. Rechazan la unidad de la naturaleza.
2. Relación objeto-sujeto	
El individuo como sujeto pasivo de la realidad. Interesado por la búsqueda de hechos o causas, centrándose en las conductas observables.	El individuo como agente activo constructor de la realidad en la que está inmerso. Interesado por comprender no sólo las conductas manifiestas.
3. Finalidad de la evaluación	
La evaluación se refiere al éxito o al fracaso del logro de los objetivos. Énfasis en los productos .	La evaluación no sólo se refiere a objetivos, sino a necesidades y valores sociales, solución de problemas localizados. Énfasis en los procesos.
4. Contexto	
La evaluación es ajena al contexto.	La evaluación debe tener en cuenta las particularidades de cada contexto.
5. Papel del evaluador	
El evaluador está al margen de los datos con una perspectiva teórica.	El evaluador necesita esquemas explicativos para acercarse a cada realidad. Su perspectiva con relación a los datos le permitirá comprender y elaborar una explicación de los fenómenos en relación con su ocurrencia en la realidad.

EVALUACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA
6. Metodología	
Se basa en el método hipotético-deductivo, comparación de grupos, comprobación, etc. La estrategia es particularista.	Se basa en el método inductivo, exploratorio, descriptivo, expansivo, estudio de casos, etc. La estrategia es holística.
7. Diseño	
Diseños y planes rígidos.	Diseños flexibles que se configuran con los datos
8. Instrumentos	
Instrumentos básicos; tests estandarizados, pruebas objetivas, observación sistemática.	Instrumentos múltiples: entrevistas, cuestionarios, etnografías, informes, etc.

Cabe recordar que no existe mucha literatura que aborde el tema del proceso de evaluación de competencias y/o que establezca determinados modelos que nos orienten en dicho proceso, pero intentamos en las siguientes páginas diferentes visiones acerca de la evaluación. Así, por ejemplo, damos cuenta de evaluaciones genéricas para contextos generales que se establecen como sistemas de certificación y normas de competencia y, por otro lado, procedimientos de evaluación que son considerados como modelos propiamente dichos.

Partiendo desde el ámbito laboral, hay que hacer una primera aclaración entre dos aspectos fundamentales que tienen que ver con la *certificación*, sobre todo tomando en cuenta lo que comenzó a vivirse en el contexto europeo a partir de la década de los ochenta, en el cual se consideran dos modalidades básicas de evaluación (y certificación) de la competencia profesional (Navío, 2001): a) La que se rige por la lógica del diploma (que considera los resultados de la evaluación de la formación) y b) la que se rige por la norma. En esta última fijamos nuestra atención ahora.

4. Norma de competencia

Son varios los autores los que consideran que el punto de partida de la elaboración de un diseño curricular son las normas de competencia que especifican el rol profesional. Tales diseños deben formar parte de una estandarización pedagógica que tiende a mover sus líneas hacia la eficacia considerando registros y referenciales de competencia comunes, ejercicios para el alumnado, tablas y criterios de evaluación que se rediseñan en función de un currículo basado en el desarrollo de competencias. Así, las competencias laborales y profesionales sólo se pueden establecer y evaluar en el desempeño de una persona en su trabajo.

Por lo dicho en el párrafo anterior, para certificar una competencia laboral se requiere tener las condiciones reales o simuladas de un lugar de trabajo. Dado este requerimiento los especialistas en diseño curricular basado en competencias han ideado distintas formas para identificar competencias laborales y en función de ellas

establecer los planes y programas de estudio. Refrendando lo expresado en las líneas anteriores, Mertens (1996) indica que la norma constituye el elemento común de la formación del personal necesario para alcanzar ciertos objetivos en las empresas. La pedagogía de las competencias supone el control refinado y una efectiva evaluación en función de reglas iguales para todos.

Fundamentalmente, la evaluación de las competencias consiste en establecer las diferencias entre lo que se ha logrado en términos de aprendizaje y lo que se ha logrado en estándares mínimos de desempeño aceptable, considerando las condiciones en que éste se da. De acuerdo con González (2004), hay dos concepciones tradicionales sobre la evaluación de las competencias. La primera está basada en un concepto de medición con una perspectiva tecnológica y positivista, mientras que la segunda se plantea desde una posición educativa más crítica y reflexiva. El mismo autor afirma que conforme a los estándares de calidad y pertinencia de la educación superior actualmente en uso, se espera que los egresados de las carreras universitarias desarrollen ciertas capacidades y atributos personales, preestablecidas en un perfil de egreso. El logro de esas capacidades y atributos permite por una parte validar el diseño curricular correspondiente, así como su aplicación efectiva y, por otra, debería preparar a los futuros profesionales a insertarse convenientemente en el contexto laboral.

Los dos aspectos mencionados previamente implican que las citadas capacidades y atributos deben ser identificados atendiendo al medio laboral, lo que garantizaría su pertinencia profesional, y deben ser cultivables y evaluables dentro del proceso educativo. Ello supone la existencia de un currículo operativo con su definición de perfil de egreso correspondiente. En consecuencia, se trata de evaluar el logro de esas capacidades y atributos terminales, que también se pueden denominar objetivos educativos terminales o acumulativos o longitudinales.

Considerando lo anteriormente expuesto, podemos señalar que la evaluación tendría entonces las siguientes funciones (Gibbs, 2007: 68): a) proporcionar tiempo y atención a los estudiantes; b) generar una actividad de aprendizaje apropiada; c) proporcionar un *feedback* a tiempo al que presten atención los estudiantes; d) ayudar a los estudiantes a asumir los estándares de la disciplina y las nociones de calidad y e) asegurar la calidad proporcionando pruebas para otros agentes externos con el fin de dotarles de información suficiente para elaborar los estándares del curso.

A modo de síntesis y antes de definir y enumerar los componentes de una norma de competencia, reproducimos un cuadro donde se plantean las diferencias de normas entre los distintos enfoques sobre las competencias:

Tabla 3. Diferencias de norma entre tipos de competencia (Mertens, 1996).

CONDUCTISTA	FUNCIONALISTA	CONSTRUCTIVISTA
Grupos de competencia desarrollados por investigación basada en excelentes ejecutores.	Normas de rendimiento desarrolladas y convenidas por la industria.	Competencias desarrolladas por procesos de aprendizaje ante disfunciones y que incluye a la población menos competente.
Normas orientadas a resultados (validadas por criterio).	Normas basadas en resultados (referencia a criterio).	Normas construidas a partir de resultados de aprendizaje.
Proceso educacional (desarrollo de competencia).	Normas de competencia ocupacional (rendimiento real en el trabajo).	Procesos de aprendizaje por alternancia en planta.
Especificaciones de rendimiento superior definido por investigación educativa.	Marca fija de rendimientos competentes, convenida sectorialmente.	Especificaciones definidas por los alcances logrados en planta por los trabajadores.
Producto: competencias blandas.	Producto: competencias duras.	Producto: competencias contextuales.

Recordemos que el primer paso antes de la evaluación es la identificación de las competencias a través de los cuatro tipos de análisis presentados con anterioridad, dependiendo del contexto en que el enfoque sea ejecutado. Ahora, comenzamos este apartado entendiendo por norma de competencia como la especificación de un desempeño laboral que ha sido acordado entre los agentes del mundo del trabajo, tal acotación tiene por objetivo ser utilizado en procesos de selección y/o formación profesional, de evaluación, de desarrollo de carrera o de certificación. Hay que decir también que en varios casos suele utilizarse indistintamente los términos de norma y estándar para referirse a un mismo evento pero, como ya lo hemos especificado en páginas anteriores, dichas denominaciones responden a distintos contextos de ejecución.

Aunque aparentemente podríamos apreciar que existe un solo concepto consensuado de norma, a pesar de que cada enfoque ha adaptado su propio concepto de normas de acuerdo a componentes propios que las necesidades de su contexto laboral demandan. En este mismo sentido, la definición proporcionada de norma podría asociarse más con el enfoque funcional, por cuanto involucra normas de rendimiento convenidas por los principales actores de la industria, que además están orientadas a resultados con especificaciones de competencia ocupacional de rendimiento efectivo en el trabajo.

Hay que considerar también que su utilización en cada uno de los procesos debe ser acordada y negociada previamente entre los agentes. Aunque también ocurre de manera habitual que se confundan las dimensiones de una competencia al referirse indistintamente a capacitación, certificación y/o metodologías de identificación por competencias como un mismo hecho y en un mismo nivel cuando,

en estricto rigor, no lo son. Y en este mismo, es importante destacar también que la norma es sólo una aproximación de lo que se supone que un individuo debe saber realizar. No obstante esta restricción, se puede plantear el argumento según el cual es mejor tener alguna referencia que ninguna.

En cuanto al mercado de trabajo interno, es un instrumento que permite articular la formación con otros elementos de recursos humanos tales como el sistema de salarios, la participación, el ascenso, así como el mejoramiento de la organización del trabajo. En tanto en el mercado de trabajo externo a la empresa (Mertens, 1996), las normas pueden convertirse en un sistema de información dinámica acerca de lo que los procesos productivos demandan en cuanto al saber hacer del personal, convirtiéndose así en elementos orientadores del sistema educativo. Sin embargo, agrega Mertens, para que los atributos de competencia de las personas sean reconocidos y comprendidos por las empresas y los individuos, se requieren ciertas bases de entendimiento común, compuestas por signos que las organizaciones adoptan como suyos.

Un paso que suele ser posterior a la determinación de la norma de competencia es su normalización, que es un proceso mediante el cual los estándares de competencia construidos son validados, rectificadas y ratificados por los actores del mundo del trabajo del sector, y convertidos en norma de competencia. En ese consenso se determina la aplicación de la norma a diferentes procesos: de selección, de formación, de proyección de carrera profesional, etc. Considerando lo anterior, un aspecto relevante para lo cual se han creado los perfiles de competencia y su respectiva normalización en el mundo laboral, es la selección de personal y las decisiones basadas en la evaluación.

En relación a lo referido a la toma de decisiones, son muchos los parámetros que se pueden tomar en consideración en el momento de elegir a una persona para que desempeñe un cargo específico de acuerdo a una definición previa de él. Pero, sin duda, el análisis de puesto puede ser más operativo utilizando la evaluación de las competencias que éste requiere. En esta misma línea Lévy-Leboyer (2003) precisa que las decisiones basadas en la evaluación de las competencias puede servir, en el caso más clásico, para tomar una decisión de contratación, interna o externa, cuyo objetivo será asociar perfectamente las competencias, aptitudes y perfil de personalidad requeridos con los recursos individuales. Ciertas competencias, como las competencias sociales o las concernientes a la presentación escrita u oral de un informe, por ejemplo, son generales. Otras pueden ser específicas de una determinada actividad, sector, proyecto educativo o empresa. En el último caso, resulta predominante el papel de estas experiencias, también específicas, y el de las cualidades que permiten sacar provecho de ellas.

Concluyendo esta parte, hay que mencionar que autores como Navío (2001) y Vargas (2004) consideran que todavía coexisten dos tipos de certificación: la primera a la que llaman tradicional, que se basa en la entrega de un título o diploma pertinente a la disciplina en la que el discente se ha formado y la otra basada en referenciales o

normas de competencia como componente base sobre el que construye este sistema de evaluación. Las propuestas de ambos autores se resumen en la Tabla 4.

Tabla 4. Comparación de tipos de certificación (Navío, 2001; Vargas, 2004).

CERTIFICACIÓN TRADICIONAL	CERTIFICACIÓN POR COMPETENCIAS
Expedida al final del ciclo formativo.	Expedida al final de la evaluación
Basada en pruebas teóricas y prácticas usualmente en aulas y talleres.	Basada en evidencias de desempeño en el ejercicio real del trabajo.
Centrada en currículos cuya actualidad no siempre es cierta.	Centrada en estándares traducidos a currículos.
Reconocimiento basado en el prestigio.	Reconocimiento nacional o sectorial.
Se consigue una vez y se conserva toda la vida	Se debe actualizar con nuevos conocimientos.
No usa mecanismos de verificación externa de la calidad.	Utiliza mecanismos de verificación interna y externa de calidad.
Baja o ninguna participación de los actores sociales.	Alta participación de los actores sociales.
Centrada en tareas o puestos de trabajo.	Centrada en competencias laborales.

5. Otros modelos de evaluación centrada en las competencias

Nuestra experiencia en el ámbito de la formación nos indica que el tema de la evaluación no está exenta de conflictos, ya que podemos decir que algunos abogan por desarrollar la evaluación justa en el aula (con un fuerte componente ético), en cambio otros se inclinan por la evaluación objetiva supeditada sólo al valor que ofrecen los contenidos de los programas de formación los cuales deben ser cumplidos. Sabemos que no es fácil poder complementar ambos factores en un proceso de evaluación integral.

Otros autores coinciden en señalar criterios más o menos afines, tal es el caso de Alvarado, Cárcamo, García y Mella (2009: 111-112) para el caso de Chile cuando precisan que la evaluación de competencias es un proceso de recolección de información, análisis y toma de decisiones referido a niveles y/o indicadores de logro previamente comprometidos. Dicen estos autores además que si se asume un enfoque sistémico de la evaluación, estos debieran orientarse hacia tres ámbitos de diferente nivel curricular:

- **Ámbito de la planeación estructural:** en este área se requiere la generación de indicadores, procedimientos e instrumentos destinados a recoger información respecto a la efectividad del perfil como eje orientador y de la macroestructura curricular y plan de formación como organizadores de los procesos educativos.

- **Ámbito de planeación específico:** en este área se requiere proponer un conjunto de indicadores, para que los docentes generen procedimientos e instrumentos destinados a evaluar los logros de aprendizaje comprometidos en cada asignatura o módulo.
- **Ámbito de planeación transversal:** en este área se necesita generar un sistema de evaluación a aplicar en momentos de la formación, previamente establecidos, con la finalidad de recolectar información sobre logros de aprendizaje comprometidos en esos niveles, haciendo abstracción de las asignatura o módulos; analizar dichos antecedentes y tomar decisiones que permitan dimensionar el avance alcanzado respecto al perfil de egreso y optimizar la calidad educativa.

Le Boterf (2000: 408), por otro lado, propone cuatro juicios de evaluación de las competencias:

- **El juicio de la eficacia:** infiere que la actividad ha sido realizada con competencia porque ha permitido alcanzar los resultados que se daban por descontados.
- **El juicio de conformidad:** infiere que la actividad ha sido realizada con competencia porque ha correspondido a ciertos criterios de puesta en práctica.
- **El juicio de la belleza:** se llama así porque se refiere a las reglas del arte. Con toda seguridad es el más difícil de manifestar y el más discutible. No se refiere a un estándar, sino que aprecia la creatividad, la originalidad, la singularidad de la actividad o de la práctica profesional realizada.
- **El juicio de la singularidad:** reconoce la forma particular de actuar de cada individuo.

Así, el procedimiento de validación y evaluación de las competencias puede recurrir a uno o varios de estos juicios. Es importante destacar aquí que estos criterios pueden intervenir en la caracterización y reconocimiento de que una actividad profesional ha sido ejecutada con competencia. Estos criterios intervienen en la descripción de la competencia requerida y en el proceso de evaluación de la competencia profesional. Le Boterf (2000) señala, por lo tanto, que no constituyen el único tipo de criterio que permite reconocer que existe la construcción de una competencia pertinente.

Otro autor que consideramos pertinente incluir en esta muestra es Mario de Miguel (2006: 43-47), quien orienta su trabajo, a partir del análisis de las modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias, a trasladar el centro de atención desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno. Según él, como efecto directo de este cambio los sistemas de evaluación tendrían especial protagonismo, ya que se transformarían en el principal elemento que oriente y motive el aprendizaje del alumno. Para afrontar este cambio el autor sostiene que:

La primera tarea a afrontar para un cambio real de paradigma es resolver la importante “brecha” entre profesores y alumnos en torno a los referentes que orientan sus estrategias de actuación. Focalizar el proceso en el aprendizaje del alumno supone necesariamente focalizar el proceso en los “sistemas de evaluación”. El alumno, de forma natural, está predispuesto a ello. Sin embargo, para el profesor este cambio requiere algo más [...] requiere un cambio de concepto sobre su labor, un cambio de actitud y el aprendizaje de nuevas destrezas (De Miguel, 2006: 42).

Las características de la evaluación centrada en las competencias que propone el autor al que pertenece la cita anterior se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 5. Diferenciales entre evaluación tradicional y evaluación centrada en competencias (De Miguel 2006: 43).

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN CENTRADA EN COMPETENCIAS
Evaluación limitada	Evaluación auténtica
Evaluación referida a la norma	Evaluación referida al criterio
El profesor monopropietario de la evaluación	Los alumnos de “apoderan” de la evaluación
Evaluación final y sumativa	Evaluación continua y formativa
Evaluación mediante un único procedimiento y estrategia	Mestizaje de estrategias y procedimientos evaluativos

De acuerdo con los lineamientos generales que muestra el cuadro anterior, Saracho (2005), De Miguel (2006), Brown (2007) y Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008) recopilan criterios básicos con que se debe dirigir este nuevo enfoque de trabajar la evaluación en el contexto de la formación basada en competencias. Estas características se pueden apreciar, según el autor, de la siguiente manera:

a) La evaluación auténtica (*Authentic Assessment*): evaluar el desarrollo de competencias implica valorar de forma integrada todos sus componentes, algo que se opone a una visión analítica y aditiva donde cada uno de ellos sería evaluado por separado. Aquí la evaluación no puede ser un acto casual o parcial, sino planificado y pertinente a las competencias profesionales que se quieren alcanzar y a las demandas que plantea el desempeño profesional. La evaluación auténtica presenta al alumno tareas de la vida real (o relevantes en el mundo laboral) para cuya realización debe desplegar un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Esta evaluación es más holística que analítica al evitar presentar tareas que requieran el desempeño de una única habilidad, conocimiento o actitud.

b) Evaluación referida al criterio: en la programación tradicional (y en su evaluación) los objetivos podían orientar los sistemas y contenidos de la evaluación pero raramente llegaban a precisarse niveles de logro de cada uno de los objetivos que podían considerarse como idóneos. En ausencia de este referente, las calificaciones del alumno estaban muy influidas o no por el rendimiento de sus

compañeros. En cambio, en este tipo de evaluación que se presenta, es necesario definir los niveles de logro de cada competencia. Es decir, se precisa definir los criterios y serán estos referentes los que oriente la calificación del alumno. Requerirá, eso sí, un esfuerzo de planificación adicional y diseño de la materia por parte del profesor.

c) Apoderamiento de la evaluación por parte de los alumnos: focalizar el nuevo paradigma en el aprendizaje del alumno, implica necesariamente un rol activo y responsable por parte de éste y diluiría la distinción entre lo que se puede considerar actividad de aprendizaje y actividad de evaluación. La evaluación sería una actividad imbricada en el propio aprendizaje. Así, la autoevaluación y la evaluación por pares cobran importancia bajo este nuevo enfoque. Se intenta con esto conseguir que el alumno se haga responsable de sus logros y que autorregule su aprendizaje. Aquí el profesor mantiene la función fiscalizadora y final de la evaluación, sin embargo, puede delegar en los estudiantes una parte importante de las actividades evaluativas conservando las funciones de diseño y planificación de las mismas.

d) Evaluación continua y formativa: aunque la función certificadora de la evaluación sigue teniendo un papel esencial dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, esta debe asumir más funciones con mayor cobertura. El foco en el aprendizaje del alumno conlleva integrar dentro de este aprendizaje las actividades evaluativas prestando al estudiante la continua retroalimentación sobre sus dificultades y logros. También la evaluación formativa y continua va orientando al alumno a lo largo del curso acerca de sus decisiones estratégicas sobre lo que debe aprender y cómo aprenderlo. Esta orientación también ayuda al profesor sobre las fortalezas y debilidades de su propia actuación permitiendo reorientar la enseñanza de manera rápida y eficaz. Eso sí, la implementación de este tipo de evaluación debe ser, al menos, prudente y realista, ya que con frecuencia los mejores propósitos docentes naufragan en prácticas inviables.

e) Mestizaje evaluativo en estrategias, procedimientos y técnicas: debido a que los componentes de las competencias a evaluar son de distinta naturaleza (conocimientos, actitudes, capacidades y valores) el alineamiento de la evaluación con las competencias requiere el uso combinado e integrado de diversas estrategias y procedimientos. Considerando que la concepción de la evaluación tradicional considera en muchas oportunidades una única prueba final, la elección de las estrategias bajo este nuevo criterio debe tener un sentido holístico. En lo referente a las estrategias se pueden considerar, por ejemplo, evaluación global al final de periodos amplios de formación y/o evaluación acumulativa por materias sin evaluación global. Y en lo relacionado con los procedimientos y técnicas, habiendo una gran cantidad de formatos podríamos considerar que todos ellos, dependiendo del contexto, pueden ser apropiados en contextos particulares. Por ejemplo, pruebas objetivas (verdadero o falso, selección múltiple), pruebas de respuesta corta, portafolio, trabajos y proyectos, pruebas de ejecución de tareas simuladas, técnica de observación (registro, lista de control), pruebas orales, etc.

f) *Assesment center* y entrevista conductual: según Saracho (2005: 54-57) tanto el enfoque de competencias conductista como el constructivista utilizan el *Assesment center* como metodología habitual. Pero en el modelo de competencias conductista se utiliza para evaluar el potencial de desarrollo lo que implica definir las características que posibilitan las conductas requeridas en el futuro. Mientras que en el modelo constructivista se aplica para evaluar capacidades actuales de comportarse según el patrón expresado en las conductas clave. En ambos casos el *Assesment center* está diseñado para evaluar competencias específicas que utilizan sólo pruebas situacionales creadas *ad hoc* para que los evaluados pongan en juego las características subyacentes que requieren las distintas situaciones.

Otra técnica de medición que comparte ambos enfoques previamente mencionados es la entrevista conductual. No es tan “popular” en el medio educativo aún, pero sí tiene gran vigencia y difusión en las organizaciones que operan bajo los modelos de competencias. Este tipo de entrevista es siempre semi-estructurada y solicita del evaluador gran entrenamiento. Por ejemplo, en el caso de las competencias de orden conductista la entrevista conductual se realiza con técnicas activas de rol en las que el entrevistador enfrenta a quien entrevista a situaciones problemáticas que éste debe resolver en ese mismo momento.

g) Exámenes alternativos: según Brown (2007) los diversos tipos de exámenes pueden ser prácticos dentro de un sistema mixto de evaluación. Además sirven para complementar los exámenes tradicionales en la universidad o en los centros formativos, los cuales son de larga duración y de respuesta sugerida. Así, se pueden dar como ejemplo los exámenes a libro abierto, preguntas cortas, exámenes clínicos de objetos estructurados, simulaciones, ejercicios de investigación y/o exámenes de preguntas de selección múltiple.

h) El desempeño competente: esta noción deja en evidencia toda la variedad de recursos que la persona mueve una vez que se encuentra activa en situación. Cada recurso aplicado por el estudiante en situación refuerza los demás recursos. Se basa en un enfoque situado de las competencias que no deja de lado los contenidos de disciplinas escolares. Los elementos del desempeño competente se apoyan en:

- La comprensión de la situación.
- Su percepción de las metas de su propia acción en esa situación.
- Su idea del efecto del tratamiento de la situación.
- El poder enfrentar la situación con lo que es y su realidad.
- La posibilidad de utilizar una pluralidad de recursos, adaptar los que conoce y construir nuevos.
- La posibilidad de reflexionar sobre la acción, validarla y conceptualizarla; poder adaptar todo lo que ha transcurrido en esa situación a otras situaciones similares u otros tipos de situación.

Según los autores Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008), el desempeño competente no se puede disociar de la inteligencia de las situaciones, la comprensión

que tienen las personas de las situaciones y de cómo ser eficaces, ya sea adaptando lo que son y su realidad, o construyendo nuevos recursos.

6. Consideraciones finales

El discurso de la evaluación de desempeños se encuentra presente parcialmente en las carreras abordadas, por un lado como consecuencia de la propia evolución institucional a través de su Modelo Educativo, donde se establece como actor central del aprendizaje a nuestros estudiantes, lo que promueve un cambio de paradigma en relación al aprendizaje y la enseñanza y por otro cuando abordamos las prácticas evaluativas de los docentes y académicos que implementan un currículo innovado distinguiendo dos tipos de prácticas: prácticas evaluativas auténticas, donde se describen evaluaciones holísticas, integradoras y en contextos reales que permiten observar la adquisición de los resultados de aprendizajes para el logro de la competencia. Esta compleja tarea se presenta mayoritariamente en los docentes con situación contractual a honorarios, quienes se organizan rápidamente acorde a los lineamientos entregados desde la carrera, cobrando relevancia por una parte el área disciplinar asociada a su profesión (áreas artísticas) y por otra su desempeño laboral en el medio educativo. En algunos casos se vincula la evaluación al seguimiento, en el entendido de una recogida constante de información, donde la característica primordial está dada por la diversidad de técnicas e instrumentos evaluativos utilizados.

En segundo lugar, un tránsito parcial de las prácticas evaluativas tradicionales orientadas al rendimiento académico (centrado en el conocimiento) a una práctica evaluativa más democrática, resaltando en algunos casos la tendencia a incorporar la participación de las estudiantes en el diseño de instrumentos y técnicas evaluativas, la posibilidad efectiva de retroalimentación que suponga cambio o mejora, utilización de estrategias evaluativas de autoevaluación y coevaluación, implementación de algunos métodos activos de aprendizaje y su evaluación (centrada en el estudiante).

También se debe tomar en cuenta:

- La asunción de un nuevo enfoque de enseñanza y aprendizaje supone un cambio obligado de paradigma. La esencia de este cambio no radica solamente en introducir nuevos elementos o aplicar metodologías diferentes, sino que debe reorientar las herramientas, métodos y criterios de evaluación que tradicionalmente se han venido utilizando, de tal modo que permitan alcanzar los objetivos propuestos, es decir, que respondan en qué grado el estudiante posee la competencia necesaria que lo habilita para su ejercicio profesional como profesor.
- Es necesario utilizar instrumentos evaluativos más innovadores, que desplacen la perspectiva pesimista y rutinizadora que tienen los estudiantes sobre la evaluación (por ejemplo, utilización de rúbricas, mapas de progreso,

o integrando la evaluación diagnóstica y autoevaluación, las cuales como hemos podido ver no son regularmente utilizadas).

- Es menester incluir de forma *obligatoria*, es decir, que se haga válida y se regule su ejecución, respecto a la integración de evaluaciones de proceso que den cuenta de la trayectoria del estudiante, pudiendo este comparar sus conocimientos y resultados al final del curso. Lo anterior resulta importante también para el docente, ya que le permite seguir una trayectoria de su estudiante, corregir errores y modificar la metodología utilizada en caso de que no se esté propiciando el aprendizaje.
- Se debe incluir en todas las asignaturas la autoevaluación, o la autorregulación del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, debido a que esto le permite al estudiante asumir un protagonismo en el proceso, y es aquí donde el profesor asume que el estudiante es un ente activo capaz de asumir responsabilidades en la calificación, dándole la oportunidad de autocorregirse y analizarse.

Referencias

- Alvarado, V.; Cárcamo, A.; García, A. y Mella, E. (2009). Marco conceptual orientador para el diseño curricular contemporáneo. En *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Santiago: CINDA.
- Álvarez, J. (2009). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2ª Ed.). Madrid: Morata.
- Becker, G. (1983). *Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza.
- Brown, S. (2007). Estrategias institucionales en evaluación. En Brown, S. y Glasner, A. *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006) *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Asturias: Universidad de Oviedo.
- Elola, N. (2000). *Evaluación Educativa: Una Aproximación Conceptual*. Buenos Aires: [s.e.].
- Erwin, D. (2007). Evaluación y valoración: una aproximación sistémica. En Brown, S. y Glasner, A., *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- García Ramos, J.M. (1989). *Bases Pedagógicas De La Evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Gibbs, G. (2007). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En Brown, S. y Glasner, A., *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia, en Mertens, L. *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay.
- Gutiérrez, P.; Yuste, R.; Cubo, S. y Lucero, M. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la Educación. *Revista Profesorado*, 15(1), 179-194.
- Knust, R.; Gómez, S. (2009). La evaluación con enfoque por competencias: ¿se implementa realmente la evaluación por competencias? Experiencias en Holanda y diferentes países de Latinoamérica. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 1(3), 104-125.
- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3).
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Medina, A. (2014). *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Ed. Areces.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- MEI (2010). *Modelo Educativo Universidad de Los Lagos*.

- Navío, A. (2005). Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Navío, A. (2001). Las competencias del formador de formación continua (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Pavié, A. (2012). La competencia profesional y el profesional competente: elementos para su estudio y desarrollo. REDEC, Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias, 5(9).
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. REIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 14(1), 67-80.
- Pavié, A. (2009). El concepto de competencia en los currícula de formación universitaria. El Navegable.
- Race, P. (2007) ¿Por qué evaluar de un modo innovador? En Brown, S. y Glasner, A., Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.
- Santos Guerra, M. (2002). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. Madrid: Morata.
- Saracho, J. (2005). Un modelo general de Gestión por Competencias. Santiago: RIL Editores.
- Schultz, T. (1992). Restablecimiento del equilibrio económico: los recursos humanos en una economía en proceso de modernización. Barcelona: Gedisa.
- Tejada, J. (1997). La evaluación. En Navío, A., Las competencias del formador de formación continua, (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Vargas, F. (2004). Competencia clave y aprendizaje permanente. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Escuelas inclusivas en el País Vasco: organización escolar y currículum emergentes y flexibles.

Iñaki Karrera Xuarros
Universidad del País Vasco
Andoni Arguiñano Madrazo
Universidad del País Vasco

1. Aproximación al concepto de diversidad

La atención a la diversidad del alumnado no es un tema nuevo sino que cuenta con una larga historia tanto a nivel teórico como práctico. Según Muntaner (2000b), el concepto de diversidad es polivalente en una doble perspectiva educativa y social:

- Escolar: Hace referencia a distintas fuentes provocadoras de la diversidad educativa:
 - Alumnado: diversidad de capacidades, de motivaciones, de intereses, con ritmos y estilos de aprendizaje distintos.
 - Profesorado: diversidad de características, de formación, de motivaciones, de intereses, de expectativas.
 - Materiales curriculares: diversidad en las estrategias para su introducción y desarrollo en la escuela, en la metodología, en los materiales disponibles.
- Social: La diversidad se fundamenta en cuatro razones:
 - Sociales: al considerar la educación como un medio de compensación de las desigualdades sociales.
 - Culturales: al concebir la realidad humana como plural, abierta y relativa.
 - Éticas: al considerar la profesión educativa como una actividad promocionadora y no sancionadora ni selectiva.
 - Pedagógicas: al considerar el aprendizaje como un proceso social de reconstrucción del pensamiento personal.

Como vemos, la asunción de la diversidad no puede reducirse a la consideración del alumnado problemático y, cierto es que, como indican Jiménez y Vilá (1999), la asunción de la diversidad por parte de los centros resulta difícil puesto que el sistema educativo vive una encrucijada de dilemas y contradicciones alejado de la sociedad, que reproduce un modelo educativo basado en la homogeneización y en la utilización y aplicación de procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección del alumnado. Todo ello se traduce en prácticas educativas que se contradicen con el modelo de sociedad democrática.

Dar respuesta positiva al fenómeno de la diversidad exige una educación en valores y una actuación en el ámbito de los recursos y de la política educativa que implica considerar la diversidad, desde un punto de vista ético, darle un valor positivo, reconocer que es inherente a la naturaleza humana y posibilitar la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre personas y colectivos sociales (Sáez, 1997). En la medida que los centros sean capaces de dar una respuesta educativa que tenga en cuenta las características de la diversidad inherente al ser humano, más fuentes de diversidad se tomarán en cuenta, sin necesidad de situarse en un contexto donde la diversidad adquiere tintes de problema. Como indican Arnaiz y Soto (2003), educar en y para la diversidad es un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana, que deberían estar recogidos en los documentos institucionales que rigen la vida del centro, no como un mero trámite administrativo burocrático, sino porque representan la opinión consensuada de un grupo de personas que de manera colaborativa han llegado a ese posicionamiento. En este proceso toda la comunidad educativa tiene que estar comprometida (profesorado, madres y padres, alumnado, administración...) puesto que no implica desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje mecanicistas o técnicos, sino tener en cuenta cuestiones sociales. La idiosincrasia de cada grupo e incluso la propia biografía, circunstancias y características de los alumnos en desventajas dentro del grupo, consiste en valorar la diferencia por cuanto la diversidad no solamente se encuentra entre las personas de diferentes culturas, sino que las diferencias son de ámbito personal, nacional, regional y local.

2. El valor de la utopía para la práctica docente

Vivimos en un contexto de redes y movimientos sociales donde las nuevas tecnologías en general e internet en particular, han revolucionado el acceso y la producción de conocimiento. Dentro de este contexto de adiestramiento en la información, los profesionales de la educación hemos dejado de ser la persona que enseña para convertirnos en las personas que organizan el conocimiento y el aprendizaje (Gadotti, 2007: 12). En este contexto, entendemos que una acción pedagógica que busque la transformación y la superación de las barreras personales y sociales, se preguntará sobre las funciones que la práctica docente ejerce en la sociedad actual (Freire, 1993). Por ello, reflexionar ya desde un primer momento en torno a cuestiones tan relevantes como son las utopías de esta profesión o reivindicar

una pedagogía de la esperanza para la escuela inclusiva, a nuestro parecer, son aspectos de suma importancia.

Ya Freire bajo la categoría de “Inédito Viable” señaló la importancia y el valor de los sueños posibles, utopías que vendrán y de esperanza. Para entender esta categoría es preciso visibilizar lo que este mismo autor describió como “situaciones límite”. Según Ana María Araújo Freire en Freire 1993: “las situaciones límite aparecen en la vida personal o social de las personas al encontrarse con obstáculos o barreras que condicionan su libertad y, por lo tanto, es preciso superar”. Ante estas barreras existen tres actitudes diferentes:

- Por un lado están las personas que entienden que estos obstáculos no se pueden superar.
- Otras personas, opinan, que además de no poderse superar, no se deben superar; es decir, no quieren que se superen.
- Por último, están las personas que saben que estas barreras existen y que es preciso y necesario superar. Araujo señala que el inédito viable es en realidad una cosa inédita, todavía no conocida y vivida claramente pero ya soñada, y cuando se torna en percibido destacado por los que piensan utópicamente, entonces éstos saben que el problema ya no es un sueño y que puede hacerse realidad“ (Freire, 1993: 195).

Es en este momento, cuando ese sueño percibido y destacado puede hacerse realidad, donde la esperanza cobra mayor valor.

Acaso por esta razón, Pierre Furter se preguntó sobre si “la esperanza forma parte más de la moral profesional del cuerpo docente, que del currículum o de la formación de los profesores” (Furter, 1996: 85). Este autor concreta el significado de la esperanza y señala que ésta es fuente de la educación de nuestro tiempo y el docente más que creer en ella “vive de la esperanza”. Pero, ¿podemos justificar una acción pedagógica ajena a esperanzas, sueños y utopías? Para responder a esa pregunta es necesario, destacar las relaciones de sinergia entre pedagogía y esperanza:

- Relaciones ideológicas: la esperanza existe en la acción docente cuando ésta da sentido a su quehacer y su acción educativa. La esperanza aparece en el docente al creer en el mundo en el que vive, en el futuro de la juventud y en el éxito de su práctica educadora.
- Relaciones pedagógicas: la esperanza cobra forma cada vez que la persona docente planifica su acción. La planificación pedagógica como esencia fundamental de esta ciencia, está profundamente animada por la esperanza.

En nuestra opinión, redescubrir los sueños relacionados con la práctica docente posibilita el diálogo entre los profesionales de la educación y resulta relevante a la hora de emprender proyectos de transformación e innovación pedagógica. Además, conlleva también discusiones sobre pensamientos y posiciones políticas que son la base de prácticas pedagógicas tan dispares como las concepciones de la educación

bancarias o esperanzadoras (Freire, 1970). Cuestiones, éstas clave para la consecución de una escuela inclusiva.

Gracias a los sueños podemos creer y crear situaciones que den una oportunidad al movimiento, a la búsqueda y a la denuncia. Un esfuerzo indispensable para mantener la alegría en la escuela, por ello, las educadoras y educadores deberíamos analizar siempre las idas y venidas de la realidad social. Idas y venidas que permiten un mayor entendimiento de la esperanza (Freire, 1997: 119). Por todo esto, creemos en la necesidad de educar en la esperanza, una educación igualitaria donde el educando es a su vez educador y a la inversa. Una formación que, reflexione sobre el valor de los sueños utópicos y abra camino a la esperanza.

3. Como entendemos la educación inclusiva

La Educación Inclusiva tiene su fundamento ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en la integración en la sociedad, de todos los alumnos y alumnas sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales” (Moriña, 2004).

Según se recoge en el informe realizado en el año 2008 por la 48ª Conferencia Internacional sobre Educación de título: “Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa”, los legisladores deberían saber que:

la educación inclusiva es un proceso cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos y todas a la vez que respeta la diversidad y las diferentes necesidades y habilidades, características y expectativas de aprendizaje de todo el alumnado y sus comunidades, eliminando toda forma de discriminación” (UNESCO-IBE 2008: 3).

Ainscow et al. (2006) reconociendo la complejidad de este hecho, desarrollan la siguiente tipología sobre las formas de pensar en la inclusión:

- Inclusión como la preocupación por los estudiantes discapacitados y los denominados “con necesidades educativas especiales”.
- Inclusión como una respuesta a la exclusión curricular.
- Inclusión en relación a todos los grupos vulnerables de exclusión.
- Inclusión como el desarrollo de la escuela para todos.
- Inclusión como “La educación para todos”.
- Inclusión como el principio básico de la educación y la sociedad.

Booth (1996, 1998, 1999) opina que el término “Educación Inclusiva” no significa lo mismo en diferentes países. El significado del término difiere del discurso en el que se inserta. Por ello hay que entenderlo en base a ese discurso. Así, más que de Educación Inclusiva deberíamos de hablar de inclusiones.

Según Echeita (2006) en torno al concepto de Educación Inclusiva coexisten cuatro dimensiones o aproximaciones básicas: la educación inclusiva como

educación para todos, la educación inclusiva como participación, la educación inclusiva como valor y la educación inclusiva como garante de igualdades sociales. A continuación exponemos un breve resumen de las aportaciones de cada dimensión.

3.1. Educación inclusiva como educación para todos y todas

Cada vez más países se están adaptando a la noción de “Escuela para todos y todas”, noción que surge desde la misma UNESCO. La idea de “Escuela para todas y todos” se constituye en base a las siguientes razones:

- Preocupación del alumnado más vulnerable, que suele sufrir una doble o triple discriminación.
- Necesidad de dar la bienvenida y respetar las diferencias entre el alumnado, bien sea por razones de género, procedencia, etnia, capacidad o cultura.
- La tercera razón es una cuestión de recursos: las escuelas inclusivas, además de ser una opción ética, socialmente deseable y pedagógicamente eficaz, son rentables y útiles para promover una educación para todos y todas.

3.2. Educación inclusiva como participación

Autores como Tony Booth y Mel Ainscow opinan que la educación inclusiva es el proceso de aumentar la participación del alumnado en el currículum, en las comunidades escolares y en la cultura, reduciendo de esta manera, la exclusión de los mismos. De esta manera la inclusión es un proceso con dos polos: inclusión y exclusión que están en continuo movimiento. Así, si avanzamos en la inclusión reduciremos los procesos de exclusión. Según este modelo no existe una referencia de escuela inclusiva, sino que se trata de procesos que realizan las escuelas para avanzar hacia la inclusión. Dentro de esta perspectiva estos mismos autores recogen algunos elementos en torno a la inclusión (2002: 20):

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La preocupación para superar las barreras para el acceso y la participación de un alumnado en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.

- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al esfuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva.

3.3. Educación inclusiva como valor

La educación inclusiva es además de todo lo anterior, una cuestión de valores, una opción sobre la educación que queremos para nuestros hijos e hijas y sobre el tipo de sociedad en la que nos gustaría vivir. Según Echeita (2006), desde esta perspectiva la escuela inclusiva sería un lugar en el que todos sus miembros, tanto los alumnos como los adultos, se sintieran acogidos y miembros de pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad, donde nadie por aprender de una forma distinta o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo, se situara por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones. La comunidad escolar así construida vendría a ser el sustento de los atributos de una sociedad verdaderamente humana y democrática.

3.4. Educación inclusiva como garantía de igualdades sociales

Norwich (2010) señala que el concepto de “NEE” (Necesidades Educativas Especiales) apareció para reemplazar las clasificaciones basadas en el déficit y priorizar atenciones basadas en el apoyo y oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, el uso de etiquetas más o menos peyorativas es común en el sistema educativo y, hace ya tiempo, Ayers (1993: 228) señaló que:

en el acto de la enseñanza, todos los intentos por definir categorías nos obceca, nos confunde y malintenciona. Las etiquetas ofrecen una sola lente focalizada en un déficit específico, cuando lo que necesitamos son vías diferentes de ver las capacidades de un niño en constante cambio.

Naukkarinen (2010: 190) opina que los profesores deben ver a los alumnos como si “tuviesen varias inteligencias y estilos de aprendizaje, [...] más que pertenecientes a una determinada categoría”. Esta idea posibilita el desarrollo de un modelo de “servicios de apoyo” ante el tradicional modelo de educación especial basado en la categorización de deficiencias y especialización de profesionales en base a esas deficiencias. Pijl (2010) opina que:

un modelo de corte clínico, incluida la formación específica de docentes, puede, en sí mismo, conducir a un aumento en la educación especial, debido a la falta de confianza del profesor en sus competencias a la hora de enfrentarse a las necesidades de los alumnos.

Por ello, vemos la necesidad de formar a todos los docentes para que realicen su labor en escuelas inclusivas, una necesidad apoyada además por la gran mayoría de los informes europeos, que reconocen la creciente diversidad en las aulas. García-Huidobro (2005) señala que:

la igualdad debe estar en el centro de las principales decisiones políticas, en todas las áreas de trabajo, y no limitadas a políticas periféricas, orientadas a corregir los efectos de otras generales que no estén en consonancia con la lógica de la justicia y la prevención.

En este sentido, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2007) destaca dos dimensiones de la igualdad en educación: equidad, que implica asegurar que las circunstancias personales y sociales no serán un obstáculo para desarrollar el potencial educativo, y educación inclusiva, que implica asegurar estándares educativos básicos para todos. La OCDE considera que la educación inclusiva es necesaria porque:

- Existe el imperativo de los derechos humanos que establece que las personas deben poder desarrollar sus capacidades y participar plenamente en la sociedad. A largo plazo los costes sociales y financieros del fracaso escolar son elevados.
- Aquellos que no poseen habilidades para participar social y económicamente generan costes más altos en salud, prestaciones sociales, bienestar infantil y seguridad.
- En determinados países, el aumento de las migraciones supone nuevos retos a la cohesión social, mientras que en otros se enfrentan a problemas seculares en la integración de minorías.
- La igualdad en la educación permite la cohesión social y la confianza.

4. Evolución del movimiento inclusivo

La inclusión debería entenderse como un sistema político, lingüístico, cultural y educativo radicalmente diferente, dado que un sistema que excluye no puede ser el mismo que incluye o promete la inclusión, pues si no estaríamos frente a un sistema que simplemente sustituye a la exclusión para continuar su secuencia de control y orden sobre los otros. No está de más recordar las reiteradas formas de inclusión-excluyente, esto es, de la separación producida a partir de los efectos subjetivos del “estar dentro” (Skliar, 2008: 36).

El Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia de la Lengua, señala que la inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Inclusión proviene de *inclusio*, *-onis*, de *includo*, *-ere*, insertar; es poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites; contener a otra, o llevarla implícita.

Hay que buscar su delimitación en los aportes teóricos, en los antecedentes, en las percepciones y en la filosofía que forman la base de las prácticas escolares. Los

antecedentes de la inclusión nos remiten a las acciones llevadas a cabo por organismos internacionales así como a la perspectiva teórica sobre la misma aportada por algunas personas estudiosas del tema. Ambos procesos son prácticamente paralelos en el tiempo. Igualmente cabe destacar la información que generan las prácticas en las escuelas sobre las dificultades y las bondades de la inclusión.

Las publicaciones científicas de las y los expertos teóricos siguen una vía de postulados inclusivos basados en unas directrices bastantes comunes. Expertos de fuera del estado como Stainback y Stainback (1999), Stainback (2001), Wehmeyer (2006), Ainscow, Booth y Dyson (2006), Booth (1996), Booth y Ainscow (2005) y Ainscow y West (2008) entre otros, hasta profesorado de universidades estatales como Ortiz (1969, Ortiz y Lobato (2003), Arnaiz (1997, 1999), Arnaiz y Soto (2003), Echeita (2006), García Pastor (2003), Muntaner (2000a, 200b), Orcasitas (2004), Parrilla (1998), Parrilla y Susinos (2005, 2007), Susinos y Calvo (2006), Verdugo (2006), Verdugo y Rodríguez-Aguilella (2009), entre otros muchos, están ampliando las líneas de investigación sobre la temática inclusiva. Una perspectiva teórica a la que se suman con fuerza cada vez más profesionales docentes e investigadores de las áreas de conocimientos diversas como son la Educación, la Antropología Social, la Psicología o la Sociología. En las escuelas del País Vasco las prácticas docentes enfocadas desde una cultura inclusiva se han ido organizando fundamentalmente siguiendo estas tres perspectivas diferentes, aunque en ocasiones complementarias:

- En base a alineamientos en torno a la red de Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002).
- Siguiendo planteamientos indicados en el Index for Inclusion (Ainscow, 2001).
- O bien planteamientos y prácticas inclusivas que surgen desde los equipos de dirección y que cuentan con el apoyo de su comunidad educativa afectando a la totalidad del centro educativo.

En este estudio nos centraremos, principalmente, en la presentación de los centros educativos del País Vasco que se han organizado en torno a esta última perspectiva. Experiencias la mayoría con una larga trayectoria y que ha supuesto la transformación, no sólo de la didáctica escolar, sino de la misma organización del centro; es por ello, que las recogemos y presentamos más adelante. Sin embargo, antes de detallar estas experiencias, hemos querido reflexionar sobre el movimiento inclusivo, su historia y sus principales características. Esto se debe a que, parece ser que si bien el concepto de inclusión a nivel teórico queda bastante claro, a la hora de ponerlo en práctica en las escuelas no ocurre lo mismo y, lamentablemente, son minoría las escuelas que transforman sus prácticas y organización escolar para adecuarse a las necesidades de la sociedad del siglo XXI.

¿Es acaso necesario volver a preguntarnos qué entendemos por inclusión en educación? A nuestro parecer la inclusión educativa es fundamentalmente creer en el valor del alumnado, del profesorado y de las familias; es decir, de toda la

comunidad educativa. Es crear y compartir espacios de aprendizaje, descubrir y aprender juntos, impulsar escuelas en donde todos y todas se sientan parte de una comunidad que avanza, que los acoge. Es tomar en cuenta la opinión de cada miembro de la comunidad y preocuparse para que cada alumno y alumna se sienta valorado e importante para su comunidad. Es proporcionar los apoyos a todos y todas aquellas que lo necesiten, no como una cuestión de déficit o hándicap físico o intelectual, sino como una necesidad que todas las personas vamos a demandar en algún momento de nuestras vidas. Inclusión educativa es bienestar de vida e implica compromiso, ética, justicia, equidad, dedicación, liderazgo, reflexión y consenso. Es apostar, en definitiva por una educación de calidad al alcance de todos y todas. Todos y todas es la clave del desarrollo del movimiento de inclusión; todos/as son todos/as los y las alumnos/as uno/una a uno/una: los y las que tienen diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje y motivaciones; aquellos y aquellas que parten de situaciones de desventaja social, discapacidad, superdotación, o con problemas de conducta; todos y todas los y las inmigrantes de distintas lenguas y culturas, de incorporación tardía al sistema educativo. Y todos y todas, por supuesto, también son las demás personas que conforman la comunidad educativa.

Por el contrario, promover una educación homogeneizadora, no cuidar la diversidad, trabajar aisladamente en las aulas, “segregar” a los niños/as etiquetados fuera de las aulas o dentro de ellas, mostrar recelos hacia las familias del alumnado o hacia otros profesores, no colaborar ni fomentar equipos de profesionales, no diseñar ni practicar aprendizajes cooperativos, funcionar con prácticas curriculares, metodológicas y relacionales excluyentes... no son prácticas inclusivas.

4.1 Las Conferencias de Jomtien, Salamanca y Dakar: palancas de inclusión

La “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” celebrada en Jomtien (Tailandia) en marzo de 1990, ofreció una visión amplia de la educación y un plan de acción que no ha alcanzado sus objetivos después de casi 30 años.

A partir de dicha conferencia se creó un Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos con el fin de propiciar iniciativas complementarias a nivel nacional y respaldarlas manteniendo el espíritu de cooperación entre países, organismos multilaterales, bilaterales y ONGs. La principal preocupación de dicha Conferencia Mundial de Tailandia fue las necesidades de aprendizaje básicas. Necesidades que cambian a lo largo de la vida de una persona y evolucionan en cada sociedad con el paso del tiempo. Se creó la idea de educación para todos centrada en el aprendizaje en su sentido más amplio, aquel que tiene lugar durante toda la vida. Fueron 155 países y 150 organizaciones los que se comprometieron a trabajar para lograr una educación para todos en el año 2000.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca (1994), planteó como áreas prioritarias: la educación preescolar, la preparación para la vida adulta, la educación de las niñas y la educación continua y de adultos. El principio rector de su Marco de Acción fue que las escuelas acogieran

a todos/as los niños/as independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

Esta Conferencia de Salamanca se caracterizó por:

- Internacionalizar el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) referido a todos/as los niños/as cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje.
- Son las escuelas las que tienen que encontrar la forma de educar con éxito a todo el alumnado. Se trabaja en lograr escuelas integradoras que desarrollen una pedagogía centrada en el alumnado, reconozcan sus necesidades y respondan a ellas.
- Para alcanzar sus fines es imprescindible la colaboración de las familias, la implicación de la comunidad y de las organizaciones de voluntarios y el apoyo de los ciudadanos.

La Conferencia aprobó el documento denominado “Declaración de Salamanca” basada en el principio de integración y en el objetivo de conseguir escuelas para todos y todas. En ella se explicitaron los principios, la política y las prácticas para dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado.

Años más tarde, el Foro Mundial sobre Educación (2000) celebrado en Dakar, Senegal, hizo un balance del estado de la educación y evaluó el progreso realizado durante la Década de Jomtien. Se señala que la educación debe estar dirigida hacia las necesidades, centrada en el/la alumno/a, utilizando todos los recursos disponibles. Sigue haciendo énfasis en el derecho a la educación para todos los colectivos y se acordó renovar esfuerzos para que antes del 2015 todos los niños y niñas pudieran tener acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de calidad. El Marco de Acción de Dakar centró la atención en la importancia de la educación de las niñas, en el aprendizaje de calidad y en la tarea de atender las necesidades de las personas que siguen estando marginadas de la educación. Los participantes subrayaron además la necesidad de una voluntad política y un liderazgo nacional enérgicos, para así aplicar los planes nacionales de manera más eficaz y provechosa.

Si se define la escuela para todas las personas como un principio democrático de igualdad y equidad, en la práctica escolar también debe hacerse efectivo el Artículo 5 del Tratado de la Unión Europea modificado por el Tratado de Lisboa (2007) que dice: “En la definición y ejecución de sus políticas y acciones, la Unión tratará de luchar contra toda discriminación por razón de sexo, raza u origen étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual”. Hablamos, como indica Mendiá (2004), del derecho a la educación para todos y todas, no sólo como un principio genérico o una proclamación de intenciones, sino el ejercicio efectivo de ese derecho que supone poner a disposición de la escuela y del alumnado las mediaciones adecuadas, los apoyos precisos, los tiempos correctos para que cada cual pueda alcanzar el máximo de su desarrollo personal, además de conseguir los niveles de cualificación precisos para encontrar un puesto de trabajo y ser un ciudadano o ciudadana con el pleno ejercicio de sus derechos y sus

responsabilidades. No nos referimos únicamente a las “políticas institucionales”, nos referimos también a las prácticas de los docentes individuales, de los equipos docentes, y de las comunidades educativas en un espacio y tiempo concretos. También la perspectiva de futuro individual y colectivo, desarrollo de la sociedad y la calidad de vida son elementos clave para pensar en la necesidad imperiosa de una escuela para todos y todas.

5. La escuela inclusiva

Como hemos señalado, la inclusión es un concepto que hace referencia al modo en que la sociedad, y la escuela como parte de ella, deben responder a la diversidad y supone en la práctica trasladar el eje de la respuesta educativa, hasta ahora focalizada únicamente en el alumnado, al contexto escolar ordinario; es decir al centro escolar y a toda la comunidad educativa.

El concepto de escuela inclusiva parte de una descripción multifactorial y no puede abordarse desde una única dimensión que la sintetice, sino que se entiende como una especie de urdimbre que sustenta una educación nueva, la escuela para todos y todas.

Su existencia será más sólida cuantos más elementos actúen simultáneamente de manera intencional. Será más consistente si es fruto de la reflexión compartida por toda la comunidad educativa y de la valoración de los avances experimentados en la propia comunidad escolar.

Hemos asumido como una posible definición de escuela inclusiva aquella que postulan autores comprometidos con la inclusión educativa como Ainscow, Booth y Dyson (2006) y Echeíta (2006): “La escuela inclusiva es aquella que garantiza que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todos”. La escuela inclusiva garantiza el derecho a la educación de todo el alumnado e implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa.

Un enfoque transformador de la escuela desde la óptica de Booth y Ainscow (2005), comporta una serie de implicaciones que se centran en: creación de culturas inclusivas, elaboración de políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas. Por tanto, según estos mismos autores, la inclusión es un indicador o factor de calidad porque supone garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado. Así pues una Escuela Inclusiva supone:

- Disponer de un Proyecto Educativo que abarque las culturas, las políticas y las prácticas del centro educativo con el fin de atender a la diversidad de todo el alumnado.
- Construir una comunidad escolar acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada persona sea valorada en todas sus capacidades y potencialidades como fundamento primordial para el éxito escolar.
- Responder a las necesidades socioeducativas de cada persona.

- Comprometerse en la superación de las barreras para el acceso y el aprendizaje de todo el alumnado y poner todos los esfuerzos en superar las limitaciones del centro a la hora de atender a la diversidad.
- Potenciar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas, en especial de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad y por lo tanto en riesgo de ser excluidos.
- Disponer de planes de mejora tanto para la institución escolar, como para el personal docente y el alumnado que permitan avanzar en esta línea de inclusión.
- Valorar la diversidad en el alumnado no como un problema sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todas las personas.
- Establecer el refuerzo mutuo entre los centros escolares y sus comunidades.
- Considerar que el proyecto se enmarca en la construcción global de una sociedad inclusiva.
- Organizar y recibir los apoyos dentro del aula para responder a las necesidades individuales de cada uno/a y de todo el alumnado.

La creación de escuelas inclusivas se apoya en dos aspectos fundamentales: construir comunidad y establecer valores inclusivos. Esta concepción plantea que todo el sistema educativo debe revisar sus formas de actuar para identificar aquellas que suponen barreras al aprendizaje.

A partir del análisis del entorno social y cultural y de la evaluación sistemática de los procesos (intervención del profesorado, adquisición de los aprendizajes, dificultades que presenta el sistema educativo) el Proyecto Educativo del Centro debe recoger, los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. El Proyecto Educativo de Centro, en una cultura inclusiva, irá encaminado a guiar las decisiones para:

- Promocionar la igualdad, la equidad y la justicia.
- Reestructurar los elementos básicos de la escuela para atender a la diversidad.
- Garantizar el aprendizaje de todo el alumnado.
- Asegurar la participación de todos los miembros de la comunidad.
- Desarrollar altas expectativas del profesorado sobre las posibilidades de todos y cada uno de los alumnos/as.

En la escuela inclusiva el profesorado, el alumnado, las familias y/o representantes legales y los agentes sociales participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos/as. El alumnado siente que “pertenecen” al centro escolar. El centro escolar es una comunidad, un contexto organizado que ofrece una experiencia acogedora, rica y diversa, en la que cada persona es conocida, reconocida y tratada como tal y participa directamente en la actividad escolar. Estos aspectos son indispensables para poder ofrecer a cada miembro de la comunidad escolar el

bienestar necesario e incentivar la participación, motivación y creatividad en cada uno y cada una de ellos y de ellas.

La labor de coordinación de este proceso recae, principalmente en el equipo directivo, quien debe liderar y asumir el compromiso del centro con el bienestar y aprendizaje de todas las personas que toman parte en la comunidad. El apoyo decidido de los equipos directivos así como el liderazgo ejercido en las escuelas es condición necesaria para remover barreras que dificultan la inclusión en el centro. Si bien ésta debe ser una tarea conjunta de toda la comunidad educativa.

El desarrollo de una escuela de estas características, demanda además de transformaciones en los roles de los miembros de la comunidad educativa, transformaciones curriculares y estructurales. Estas transformaciones se reflejan no sólo en los principios y valores recogidos en el Proyecto Educativo del Centro, sino principalmente en la organización del centro, en su didáctica y organización curricular, en la convivencia y el ambiente escolar, en las relaciones entre sus participantes, en los lenguajes utilizados y en las normas no escritas y/o protocolos con los que se actúa y se abordan o resuelven los acontecimientos.

La escuela inclusiva ha de consolidar una actitud favorable a la innovación pedagógica dentro de la comunidad escolar, en el pensamiento del profesorado y de las familias; es decir, una capacidad para reflexionar y transformar, a pesar de las resistencias que el cambio genera. En definitiva, la escuela inclusiva debe ser una comunidad reflexiva que promueva la innovación pedagógica como actitud educativa para avanzar en la mejora de vida y en el bienestar escolar de todos y todas los miembros de su comunidad educativa.

Las características de las escuelas que señalamos a continuación reúnen la mayoría de las siguientes características, si bien su práctica y proyecto educativo no es el mismo, son escuelas diferentes entre sí, pero su visión de la educación es similar:

- En relación al Proyecto de Centro:
 - o Consideran que el Proyecto Educativo de su Centro se enmarca en la construcción global de una sociedad y comunidad inclusiva.
 - o Diseñan un Proyecto Educativo para atender a la diversidad de todo el alumnado. En la escuela la diversidad no es un problema sino una riqueza, una característica esencial de la humanidad.
- En relación a la Comunidad educativa:
 - o Construyen una comunidad escolar acogedora, colaboradora y estimulante en la que el bienestar escolar de toda la Comunidad Educativa sea una prioridad.
 - o El alumnado es la pieza angular del aprendizaje, son importantes sus aportaciones cuales quieran que sean, por lo que ellos/as son importantes. Se destina tiempo y realizan muchas actividades para un profundo (re)conocimiento de y entre las personas.

- El y la docente son guías del aprendizaje del alumnado, son un apoyo para superar las dificultades que se presentan. No son la fuente de conocimiento en sí.
- En relación al currículum y la organización escolar:
 - Adaptación de la organización escolar según sean las necesidades del currículum emergente.
 - Didácticas flexibles en base a Talleres y/o Proyectos interdisciplinarios globales en vez de asignaturas estanco.
 - Agrupamiento del alumnado voluntario y autónomo. Circulación del alumnado por los talleres, circuitos y/o proyectos según sea el interés o necesidad del mismo.
 - Por último, la evaluación se realiza de manera conjunta, es el equipo docente el que realiza una evaluación holística, que abarque las competencias requeridas en base a evidencias de evaluación por medio de observación y triangulación de la información y/o aplicación de modelos evaluativos tipo “situaciones-problema” (Perrenoud, 2005; Zabala y Arnau, 2007).

5.1 Igualdad de oportunidades

Según Muntaner (2000b) la igualdad de oportunidades se fundamenta en que todos los centros están en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad que brinde las mismas posibilidades a todo el alumnado, independientemente de sus capacidades, de sus características físicas, de su sexo, raza o clase social. En este contexto, nos fijaremos en un modelo de escuela cuyas intenciones son educar a niños y niñas diferentes en situaciones de enseñanza distintas para alcanzar el máximo desarrollo y formación en cada uno y cada una de ellos y ellas. Una enseñanza que, desde una oferta básicamente común, proporcione respuestas diferenciadas y ajustadas a las necesidades del alumnado.

Entendemos la igualdad de oportunidades como la confluencia entre las diferencias de los y las alumnos/as y el respeto a las diferencias, lo cual se traduce en que todos tengan idénticas posibilidades de aprendizaje.

6. El País Vasco y la respuesta a las nuevas necesidades

Con intención de dar respuesta a estas necesidades en el País Vasco se ha presentado el plan Heziberri 2020, una propuesta del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura para continuar con la mejora del sistema educativo. En este plan se recogen las líneas estratégicas marcadas en el ámbito europeo con respecto a la educación y la formación a fin de avanzar hacia la excelencia del sistema para conseguir una sociedad justa, cohesionada y activa. La educación inclusiva parte desde una concepción del aprendizaje competencial. De poco sirve el

aprendizaje si no somos capaces de aplicarlo y experimentarlo en la situación o momento requerido. Por ello, la escuela inclusiva, tiene que proporcionar un aprendizaje integral basado en las competencias básicas, al ser éstas las claves concertadas en el seno de la Unión Europea. Estas competencias, hacen referencia expresa al aprendizaje permanente y constituyen un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto social.

Zabalza (2003: 93) indica que la planificación competencial consiste en “convertir una idea o propósito en un proyecto de acción”. Este aprendizaje por competencias es cada vez más demandado en una sociedad donde las redes, los movimientos sociales y la comunicación, han revolucionado el acceso y la producción de conocimiento (Castells, 1998). Estas necesidades sociales vienen a transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje dando paso a nuevos contextos de aprendizaje y abriendo el proceso de enseñanza-aprendizaje a otras didácticas con metodologías más activas y participativas.

Las competencias que los centros tienen que trabajar con el alumnado se dividen en dos tipos. Estas son las Competencias Básicas Transversales y Competencias Básicas Disciplinarias que contempla el Plan Heziberri 2020 tal y como se recopilan en su web¹.

a) Las Competencias Básicas Transversales son aquellas que se precisan para resolver problemas de forma eficaz en todos los ámbitos y situaciones de la vida (personales, sociales, académicas y laborales), tanto en las situaciones relacionadas con todas las áreas disciplinares, como en las situaciones de la vida diaria. Las competencias básicas transversales deben ser promovidas y potenciadas en el trabajo conjunto de todas las áreas o asignaturas y se adquieren y se aplican integrándose en todos los ámbitos y situaciones de la vida.

- Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital. Utilizar de forma complementaria la comunicación verbal, la no verbal y la digital para comunicarse de manera eficaz y adecuada en situaciones personales, sociales y académicas.
- Competencia para aprender a aprender y para pensar. Disponer de los hábitos de estudio y de trabajo, de las estrategias de aprendizaje y del pensamiento riguroso, movilizando y transfiriendo lo aprendido a otros contextos y situaciones, para poder organizar de forma autónoma el propio aprendizaje.
- Competencia para convivir. Participar con criterios de reciprocidad en las distintas situaciones interpersonales, grupales y comunitarias, reconociendo en la otra persona los mismos derechos y deberes que se reconocen para uno mismo, para contribuir tanto al bien personal como al bien común.
- Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor. Mostrar iniciativa gestionando el proceso emprendedor con resolución, eficacia y respeto de los

¹ http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_clasific/clasificacion.html

principios éticos en los distintos contextos y situaciones personales, sociales, académicas y laborales, para poder transformar las ideas en actos.

- Competencia para aprender a ser. Reflexionar sobre los propios sentimientos, pensamientos y acciones que se producen en los distintos ámbitos y situaciones de la vida, reforzándolos o ajustándolos, de acuerdo con la valoración sobre los mismos, para así orientarse, mediante la mejora continua, hacia la autorrealización de la persona en todas sus dimensiones.

b) Las Competencias Básicas Disciplinarias son aquellas que se precisan para resolver de forma eficaz problemas relacionados con ámbitos y situaciones de la vida (personales, sociales, académicos y laborales), que precisan la movilización de recursos específicos relacionados con alguna de las áreas disciplinares. Las competencias disciplinares tienen una matriz disciplinar de base y se adquieren a través de las situaciones-problema propias de alguna de las áreas, aun cuando tienen también capacidad de transferencia y son multifuncionales puesto que se pueden aplicar para la resolución de situaciones-problema relacionadas con una o varias áreas disciplinares.

- Competencia en comunicación lingüística y literaria. Utilizar textos orales y escritos, en euskera, castellano y en una o más lenguas extranjeras, para comunicarse de forma adecuada, eficaz y respetuosa con la diversidad lingüística, en situaciones propias de diferentes ámbitos de la vida. Igualmente, desarrollar una educación literaria que ayude a conocerse mejor a uno mismo y al mundo que le rodea.
- Competencia matemática. Aplicar el conocimiento matemático para interpretar, describir, explicar y dar respuestas a problemas relacionados con las necesidades de la vida, utilizando modos de pensamiento, representación y herramientas propias del área.
- Competencia científica. Emplear el conocimiento y la metodología científica de forma coherente, pertinente y correcta en la interpretación de los sistemas y fenómenos naturales así como de las aplicaciones científico-tecnológicas más relevantes en diferentes contextos, para comprender la realidad desde la evidencia científica y tomar decisiones responsables en todos los ámbitos y situaciones de la vida.
- Competencia tecnológica. Desarrollar y utilizar con criterio productos o sistemas tecnológicos aplicando, de manera metódica y eficaz, saberes técnicos y de otras ramas para comprender y resolver situaciones de interés u ofrecer nuevos productos y servicios, comunicando los resultados a fin de continuar con procesos de mejora o de toma responsable de decisiones.
- Competencia social y cívica. Comprenderse a sí mismo, al grupo del que es miembro y al mundo en el que vive, mediante la adquisición, interpretación crítica y utilización de los conocimientos de las ciencias sociales; así como del empleo de metodologías y procedimientos propios de las mismas, para actuar autónomamente desde la responsabilidad como ciudadano en

situaciones habituales de la vida; con el fin de colaborar al desarrollo de una sociedad plenamente democrática, solidaria e inclusiva.

- Competencia artística. Comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, en distintos contextos temporales y de uso, para tener conciencia de la importancia que los factores estéticos tienen en la vida de las personas y de las sociedades. Asimismo conocer los diferentes lenguajes artísticos y utilizar sus códigos en la producción de mensajes artísticos como forma de expresarse y comunicarse con iniciativa, imaginación y creatividad.
- Competencia motriz. Expresar adecuadamente ideas, valores, sentimientos, emociones a través de un comportamiento motor autónomo, saludable y creativo en los distintos ámbitos, contextos y actividades de la vida, incluyendo las actividades físicas y deportivas e igualmente interpretar y valorar las expresiones de otros y otras.

Cabe mencionar que la capacidad de una metodología activa y participativa será una condición sine qua non para que esta logre el objetivo de motivar al alumnado, tal y como han puesto de manifiesto autores como Tapia, 2005; Covington, 2000; Eccles y Wigfield, 2002; Eccles, Wigfield y Schiefel, 1998. Citando a Tapia (2005: 210) la motivación de los alumnos y por tanto el interés y esfuerzo que estos ponen a la hora de afrontar el trabajo depende de tres variables que se entiende la metodología ha de cubrir.

- El significado que para ellos tiene el conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución concede más importancia.
- Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los profesores, consideración que depende en gran medida de la experiencia de saber o no cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran.
- El costo, en término de tiempo y esfuerzo, que presienten les va a llevar a lograr los aprendizajes perseguidos, incluso considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes.

Por tanto, las nuevas metodologías deben de cambiar la perspectiva tradicional de transmisión de conocimientos para dotar al alumnado de la capacidad de indagar, investigar y poner en práctica la articulación de los conocimientos adquiridos tal y como se desprende de la práctica competencial. Esta ha de fomentar el trabajo en equipo, la conciencia propia y de la comunidad, la equidad y el derecho a ser, asegurando la inclusión de todos y cada uno de los agentes de la comunidad escolar.

6.1. Centros educativos innovadores

Algunos centros educativos han adaptado sus currículos y sus metodologías para dar respuesta a la nueva realidad social y al reto inclusivo. Los centros

educativos que se describen en los siguientes apartados son algunos de los centros que han cambiado su cultura escolar. De este modo han sido señalados por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco como centros de innovación educativa², centros que mediante la investigación educativa están demostrando que es posible innovar y dar respuesta a las necesidades de la sociedad del Siglo XXI.

6.1.1 “Goierry” y los pueblos colindantes, variedad de culturas escolares inclusivas en una pequeña cuenca

El País Vasco se encuentra en el extremo nororiental de la franja cantábrica, linda al norte con el Golfo de Vizcaya y la región francesa de Aquitania y al sur con La Rioja, Cantabria, Burgos. Aunque es un pequeño territorio, existe una gran cantidad de modelos educativos. Para ejemplificar cómo en su seno pueden encontrarse diferentes experiencias e innovaciones pedagógicas, hemos decidido poner el ejemplo de una comarca del País Vasco. La comarca en cuestión es la de Goierri. Esta comarca está ubicada en el territorio histórico de Guipúzcoa y limita al sur con Álava y Navarra, posee una extensión de 350 kilómetros cuadrados en los que viven 69.628 habitantes. La comarca la conformaban 21 municipios.

En esta comarca casi la totalidad de los municipios tiene su propio centro educativo ya sea público como en la mayoría de los casos o concertado³. En algunos casos, como en Abaltzisketa, que recogeremos en este capítulo, se trata de una escuela rural; es decir, escuelas públicas con un reducido número de estudiantes que forman parte de la red denominada “eskola txikiak” cuya traducción literaria sería “pequeñas escuelas”.

Para esta presentación hemos ordenado las escuelas en base a su orden alfabético, según la red educativa a la que pertenecen o dan nombre.

6.1.2. Antzuola Herri Eskola: Un sistema propio

Contexto de Centro: La escuela pública de Antzuola se encuentra en el homónimo pueblo de Antzuola. Pertenece a la cuenca del Alto Deba a escasos 10 minutos de Beasain y a 5 minutos de Ezkio-Itsaso, el último pueblo de Goierri. Pese a no ser parte de Goierri su peculiar historia y manera de trabajar convierten este centro en una escuela digna de mención. Esta escuela, es la única en esta localidad que cuenta con poco más de 2.100 habitantes. Es por esto que en él se recoge toda la diversidad del pueblo y alrededores. Es un centro de educación infantil y primaria

² Gobierno Vasco-Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, 2016.

³ Son *centros* educativos de naturaleza privada (no creados por la administración) pero subvencionados en gran medida por la Administración Autónoma o Central. Tienen libertad de gestión con una adaptación a ciertos condicionantes establecidos por el gobierno como límite de alumnos por clase, fechas, admisiones, etc.

donde la mayoría de los cursos tienen un único grupo con unos 20 niños y niñas por aula.

Fundamentación Pedagógica: Antzuola lleva más de 30 años consolidando un proyecto de innovación educativa y durante estos años el equipo de profesores se ha esforzado en generar un nuevo marco metodológico partiendo de las necesidades de su comunidad. La principal y más extensa literatura científica que describe el funcionamiento del centro, su fundamentación pedagógica y sus prácticas escolares, es aquella en la que se relatan diversas experiencias vividas por el propio equipo docente firmadas como Antzuola Herri Eskola (1999; 2000; 2001a; 2001b; 2003; 2004a; 2004b; 2006; 2007; 2008; 2009; 2012; 2014).

De estas lecturas, estos son los pilares fundamentales que se pueden inferir sobre los que se trabaja en Antzuola Herri Eskola:

- El bienestar del alumnado como objetivo principal.
- Buscar el desarrollo integral del alumnado respondiendo a las necesidades socioeducativas que estos tengan, atendiendo los aspectos tanto competenciales como emocionales.
- Desarrollar el proyecto educativo de manera que éste posibilite una educación accesible para todos y todas en un ambiente de confianza.
- Motivar al alumnado y reflexionar sobre sus necesidades, partiendo de sus conocimientos para dotar de sentido el trabajo que realiza.
- Trabajar con proyectos amplios y flexibles que permitan adaptarse a las nuevas necesidades emergentes en la elaboración de un proyecto.
- La idea de entender al alumno como un investigador capaz, para que éste desarrolle sus capacidades naturales.
- Valorar la diversidad como una riqueza y apoyar el aprendizaje de todas las personas.
- Trabajar con el alumnado para que éstos entiendan el valor de construir una sociedad más inclusiva y equitativa.
- Organizar el aula de manera que favorezca la autonomía y el trabajo colaborativo entre el alumnado.

En el centro educativo la participación de las familias es una práctica clave para su funcionamiento. La implicación de la comunidad da legitimidad a un proyecto que se inició gracias a la iniciativa de las familias que en su día albergaba la escuela. La libre circulación que se proyecta en el centro, se extiende a las madres y padres. Ellos pueden acudir al centro y a las aulas con el fin de ayudar, observar o preguntar alguna cuestión o duda. Para fomentar la participación de éstos, los proyectos que se desarrollan en las aulas también se presentan a las familias. De este modo siempre están al tanto del trabajo que se está realizando. Además se les da la responsabilidad de organizar todos los eventos extraescolares y/o se solicita su colaboración y participación en la elaboración de los proyectos.

Prácticas Escolares: La práctica de centro se enmarca dentro de una didáctica en base a proyectos de trabajo o de investigación. Son numerosas las publicaciones donde el profesorado relata las prácticas pedagógicas innovadoras de la escuela de Antzuola Herri Eskola (1999; 2000; 2001a; 2001b; 2003; 2004a; 2004b; 2006; 2007; 2008; 2009; 2012; 2014); donde dan a conocer distintas experiencias didáctica y cómo organizan el currículum en este centro. En ellas, el rol del profesorado no asume el rol de instrucción convencional, ni se presenta como fuente de conocimiento, sino que se entiende y expresa como un guía del aprendizaje y mediador del conocimiento, animando al alumnado a realizar hipótesis y realizar preguntas sobre las cuestiones y las dudas surgidas ante las diferentes tareas o actividades. Este profesorado da un trato a los alumnos y las alumnas como investigadores preocupadas y preocupados por una misma temática. De este modo, los proyectos de trabajo e investigación que desarrolla el alumnado integran de manera interdisciplinar todas las competencias requeridas en el currículum. El horario escolar no se organiza en base a asignaturas, ya que casi no existen como tales durante la jornada diaria y es el profesorado el que determina el tiempo que necesita el grupo para llevar a buen término las actividades que requiere el proyecto.

La elección de estos proyectos de trabajo los elige el alumnado gracias a un proceso de propuestas y presentaciones al grupo de los temas seleccionados por el alumnado. Este proceso democrático de elección del proyecto puede durar más de una semana y, en el mismo, el alumnado realiza una búsqueda de información con el fin de presentar una propuesta argumentada y atractiva. El quehacer del profesorado se centra en evidenciar los argumentos y las razones expuestas por los y las alumnas, hacer de todos la idea y trabajar para que todos los alumnos y alumnas encuentren puntos de interés en el proyecto. Este es el verdadero sentido en esta primera fase en el proyecto de trabajo.

Durante el curso escolar cada grupo realiza entre dos o tres proyectos de trabajo e investigaciones (Antzuola, 2001, 2006). Una vez consensuado el tema a investigar, el equipo de profesores, especialmente el/la Responsable Pedagógico/a del aprendizaje y el o la tutora del grupo diseñan un itinerario didáctico donde se recogen los principales aspectos y aprendizajes que requiere el proyecto de trabajo. Este itinerario didáctico se presenta, se analiza y se negocia en la asamblea del grupo. Una vez consensuada la propuesta, la secuencia queda expuesta en un lugar visible para el grupo. No obstante, estos proyectos no son cerrados; es decir, no tienen que seguir el diseño didáctico inicial y es frecuente que adopten variaciones o integren nuevas temas o investigaciones complementarias al mismo, bien por nuevos intereses o inquietudes del alumnado o bien, simplemente, por dificultades en el aprendizaje del grupo (Sasieta y Etxaniz, 2015). Todo ello, posibilita aprendizajes instrumentales presentados de manera cercana y que parten del interés mismo del grupo, dando como resultado un aprendizaje participativo y motivador para todos y todas.

Otra de las características fundamentales de esta práctica pedagógica emana de la importancia que otorga la comunidad educativa al bienestar escolar de su

alumnado. La diversidad del alumnado se articula en base a contextos de bienestar, de cooperación y de libertad de pensamiento donde nadie se debe encontrar emocionalmente amenazado y donde la adquisición del conocimiento emerge gracias a la interacción y comunicación. Esta práctica escolar permite vivir experiencias de aprendizaje que cohesionan, crean vínculos y construyen un sentido de comunidad inclusiva que emana conocimiento. Por ello, resultan especialmente importantes las relaciones que se establecen entre las personas.

Antzuola es una comunidad educativa que pretende garantizar la prosperidad y el crecimiento intelectual y social de las personas en un ambiente acogedor y respetuoso. Esta transformación de la práctica educativa parece tener sus raíces en la noción de escuelas democráticas presentadas por Apple y Beane (1997), donde el aprendizaje para la vida requiere de un proceso curricular creativo en busca de respuestas a los problemas a los que ha hecho frente la humanidad, del uso de la imaginación para responder y superar estos problemas, y de la reflexión sobre estos procesos de manera colectiva.

6.1.3. El sistema Amara Berri: Murumendi en Beasain

Contexto de Centro: Según la propia web de esta red de escuelas Amara Berri en el año 1979, en una fase de investigación previa, se inicia el Proyecto: "La globalización como proceso vital dentro de un sistema abierto". A lo largo de estos años se ha ido pasando por unas etapas de puesta en práctica, profundización y generalización que lo han convertido en Sistema. Adquiere el nombre de Sistema ya que todos los elementos (humanos, físicos, intencionalidad educativa, organización, actividades vitales, metodología, recursos, etc.) están en constante interrelación y sólo desde esa constante interacción sistemática adquiere sentido cada uno de ellos (Anaut, 2004).

En 1990 es cuando el centro Amara Berri es considerado un centro de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Hoy en día la red Amara Berri se ha extendido a lo largo de todo el territorio del País Vasco, agregándole a él otros centros en autonomías como Cataluña, Cantabria o Canarias. Puede decirse pues, que Amara Berri es un sistema con una dilatada trayectoria. Aun así mantiene una estrecha colaboración con diferentes universidades para seguir innovando y mejorando la calidad de su enseñanza.

Murumendi en Beasain es uno de los centros públicos adheridos al sistema Amara Berri en Goierri. Está ubicado en el pueblo con más habitantes de la comarca, unos 13.812 habitantes.

Fundamentación Pedagógica. Los centros de Amara Berri comenzaron a organizar sus centros por ciclos antes incluso de la llegada de la LOGSE en 1990, ya que al igual que Eskola Txikiak o Antzuola, centro del que hablaremos más adelante, entienden la diversidad como una cualidad que enriquece al ser humano y las diferencias de edades como una posibilidad de mejora del aprendizaje en las aulas.

Según viene recogido en la web de Amara Berri, en este sistema “la diferencia se considera como una cualidad y no como un factor discriminante”⁴

Tal y como explica la directora de centro Karmele Arraiza, quien en su día fue una de las precursoras junto a Loli Anaut de implantar el sistema en Educación Primaria, este centro organiza las actividades por departamentos. Ello posibilita el crecimiento personal a diferentes niveles y es un factor determinante en la conversión de la diferencia en cualidad.

Este sistema parte de una concepción del alumnado como un ser global con sus propias motivaciones e intereses, con unos esquemas conceptuales y emocionales determinados y con un potencial propio e individual. Este modo de trabajar permite que los principios en los que rigen su sistema se desarrollen dentro del aula; es decir, individualización, socialización, creatividad, libertad, globalización y normalización. Cada departamento tiene un vínculo con el mundo real. Por ello también se denominan contexto social.

Uno de los objetivos de esta escuela es el cuidado del sentimiento de pertenencia al centro escolar por parte de las familias. Para ello fomentan su participación y, en este caso, se ha habilitado un aula con un ordenador y armarios para que los familiares puedan desarrollar actividades en colaboración con la escuela. Para que las familias entiendan el trabajo que se desarrolla en el centro, en septiembre, antes del inicio del curso escolar, profesorado y dirección se reúne con las familias y explican el trabajo que se quiere realizar durante el curso escolar. En todos los ciclos educativos los familiares tienen la puerta abierta por si quisieran acudir, observar o ayudar al profesorado en su labor. Aun así, donde más se visibiliza la participación de las familias es en la web de los centros, donde tienen su propio apartado en el que mediante un blog dan cuenta de las actividades extraescolares que realizan para todos los alumnos y alumnas del centro.

La Comunidad Educativa, por medio del Consejo Escolar asume la responsabilidad y representatividad del Centro en distintas tareas.

Pese a que todos los centros indexados dentro del denominado Amara Berri Sistema poseen la misma corriente pedagógica y curricular, los centros tienen ciertas libertades para adecuarse al tamaño y la realidad del pueblo en el que se ubican. Ejemplos de ello lo encontramos en las actividades y entrevistas realizadas por el alumnado, en Beasain, por ejemplo, el alumnado entrevista a agricultores que elaboran el mundialmente conocido queso de Idiazabal, aprendiendo las labores de pastoreo tradicionales de las zonas de interior, mientras que en las escuelas ubicadas en los pueblos costeros realizan lo propio entrevistando a pescadores y trabajadores de la mar.

Prácticas Escolares: Dentro del aula cada departamento tiene diferentes “Txokos”. Los txokos son distintas áreas dentro de una misma aula en las que el alumnado trabaja distintas temáticas. Cada departamento tiene como base lo que

⁴ <http://www.amaraberrisarea.hezkuntza.net/web/guest/aniztasuna2>

antiguamente se conocía como asignatura pero dentro de un contexto que acerca al alumnado a la realidad e instrumentalidad del conocimiento de manera interdisciplinar. En el departamento de Oratoria, que tiene como base el aprendizaje de la lengua vasca, uno de los txokos es el de “bertsolaritza” o bertsolarismo (el arte de cantar en verso de manera improvisada para conversar o pronunciar un discurso, rimando y con una métrica establecida) este “txoko” además de cumplir con el principal objetivo de trabajar la lengua vasca sirve para trabajar la métrica y el ritmo, entender una parte de la cultura vasca y trabajar la creatividad, objetivos más ligados a la música o a las ciencias sociales. A lo largo de todo el curso las niñas y niños circulan una y otra vez por todos los departamentos y Txokos. Esto permite ser consciente de la evolución que uno mismo vive y por tanto que el aprendizaje sea significativo, la interiorización de los contenidos y la adquisición de las competencias establecidas.

El trabajo en el aula se enfoca siempre a la exposición y comunicación final del trabajo realizado, ya sea por medio de la radio, la televisión o las revistas del centro, dotando de un “para que” a la actividad realizada. Esto ayuda a conectar con la vida real y genera la idea de que el trabajo a realizar tiene una finalidad. Cuestión importante que ayuda a motivar al alumnado. Esta exposición también posibilita que el alumnado sea capaz de verbalizar con precisión y rigor las tareas realizadas.

La programación de las actividades y el modo de trabajar en ellas se relaciona estrechamente con unos contextos sociales estables y complementarios. El contexto social es un entorno real, físico, de situación de vida y de relación. Es un juego que parte de la intencionalidad educativa⁵. Los contextos complementarios son las actividades vitales de enfoque multidisciplinar. Gracias a ellas, las materias se interrelacionan aunque en cada contexto predomine una de ellas.

El profesorado adquiere el rol de guía y deja que el alumnado vaya aprendiendo, en la medida que interactúan y aprenden los unos de los otros. Este sistema de trabajo posibilita y fomenta en el alumnado el trabajo autónomo. En definitiva que cada alumna y alumno aprenda a autorregular su trabajo.

Se le da gran importancia al juego en las actividades ya que consideran éste es la base para que en los contextos se pueda trabajar y disfrutar. Es un marco que desarrolla la creatividad y ayuda a conectar con los intereses y motivaciones personales, a la vez que fomenta la participación. Es el medio de aprendizaje que acoge a cada persona y garantiza la inclusión.

⁵ <http://www.amaraberrisarea.hezkuntza.net/web/guest/testuinguruak>

6.1.4. *Eskola Txikiak: El caso de Abaltzisketa y las propuestas pedagógicas de Tonucci*

Contexto de Centro: El centro de Txalburu (Renacuajo en vasco) tiene 31 alumnos y está ubicado en el pueblo de Abaltzisketa, un pueblo de montaña que cuenta con 329 habitantes.

Fundamentación Pedagógica: Este centro ha puesto en práctica las propuestas pedagógicas de Tonucci dentro de un programa educativo respaldado por el Departamento de Educación. Junto con la escuela San Millán de Zizurkil se encuentra inmerso en un proyecto piloto de innovación educativa que comenzó en el año 2013. Según Ane Plazaola y Elena Laiz Sasiain, profesoras de Txalburu y San Millán respectivamente, las principales características pedagógicas que guían a estos centros son las siguientes:

El bienestar de los niños y niñas es su objetivo principal. Para ello es imprescindible dar una respuesta integral a sus necesidades, tanto emocionales como académicas, respetando su desarrollo natural así como su ritmo de aprendizaje.

La metodología de la escuela ha de ser dinámica y participativa. Se ha de disfrutar aprendiendo para que el aprendizaje sea una conquista.

La escuela ha de ser para todos y todas. Una escuela en la que se disfrute del aprendizaje, ofreciendo la oportunidad de trabajar en un ambiente de seguridad y confianza.

Dar libertad para que el alumnado sea el centro de la formación y pueda tomar parte en las decisiones que le influyen:

Si los niños participan activamente en la gestión y en la toma de decisiones escolares, como la estipulación de las reglas que se aplicarán en los recreos, el niño no se sentirá esclavo, sino un ciudadano libre y soberano, uno de los objetivos que debe perseguir una escuela democrática (Tonucci, 2002).

Hay que respetar las vivencias con las que el niño llega a la escuela y comenzar a explorar desde ellas. El aprendizaje se desarrolla a partir de sus experiencias, sentimientos y reflexiones.

En los derechos de los niños se recogen los derechos a la educación y al juego. El primero no puede quitar tiempo al segundo. Deben de ser complementarios.

En la escuela el alumnado debe recibir el amor y el apoyo que necesita para su desarrollo personal y social.

Esta comunidad educativa entiende la importancia que tiene la participación de las familias en el centro escolar. Cada año preparan formaciones tanto para las familias como para el profesorado. Posteriormente se reúnen los miembros de los dos grupos y presentan y discuten diversos aspectos recogidos en estas formaciones. Este proceso ayuda a las madres y padres a entender la labor docente y a implicarse más en la educación de sus hijas e hijos. Al mismo tiempo, ayuda al profesorado a entender mejor a sus alumnos y alumnas.

Prácticas Escolares: Cada centro de la red Eskola Txikiak otorga diferentes matices a la metodología que utiliza, esto se debe a la necesidad de dar respuesta a las particularidades del centro educativo y su entorno. En el caso de Txalburu y San Millán, el currículum se establece alrededor de talleres didácticos donde el alumnado toma parte de manera autónoma. Estos talleres son los siguientes:

- Taller de Carpintería
- Taller de Arte
- Biblioteca
- Taller de Ciencias
- Taller de Movimiento
- Huerta

La jornada escolar comienza con sesiones guiadas sobre lectoescritura y alfabetización matemática. Estas sesiones se pueden alargar durante la primera hora y media de la mañana y responden a cuestiones que conciernen al aprendizaje y a las dudas que han surgido en la comunidad ante este proyecto educativo. Al término de estas sesiones y durante la mayor parte de la jornada escolar el alumnado elige en qué taller o talleres tomará parte y qué proyectos realizará. La circulación libre por los talleres y la elección de tareas es responsabilidad del alumnado, así como la gestión del tiempo. La participación en estos talleres es registrada por el profesorado en un diario. De este modo los docentes pueden apreciar la evolución, dedicación y el aprendizaje realizado por cada alumna y alumno. Se respeta la decisión de no desarrollar ningún proyecto o tarea propia y la elección de tránsito por los diferentes talleres para ayudar a sus compañeros en la planificación, desarrollo o consecución de proyectos y tareas.

Este modo de trabajar no genera necesidad extra de atención singular a la diversidad, ya que el modo de trabajar en sí genera espacios para todos y todas dentro del marco inclusivo. En este centro educativo, los niños y las niñas de distintas edades se mezclan en las aulas porque se busca deliberadamente la diversidad. No sólo de edades también de capacidades, ya que se entiende que resulta enriquecedor para toda la comunidad educativa.

Los talleres de Arte, Ciencia, Biblioteca, Carpintería y Movimiento son espacios en los que las y los niños y niñas desarrollan proyectos que ellos planifican y acometen. Cada taller ofrece opciones diversas para las diferentes capacidades e intereses y es coordinado por un docente, el cual es el encargado de este espacio. Por ejemplo:

- En Carpintería se trabaja con madera y herramientas reales para avanzar en conocimientos sobre geometría, sistemas métricos o construcción de objetos y muebles funcionales para la escuela o casa, además de jugar con el espacio y el volumen en las construcciones con piezas de madera.

- En el taller de Arte pintan, dibujan, trabajan la arcilla o preparan los escenarios para una función de teatro, además de conocer las obras de arte y los artistas reconocidos.
- En la Biblioteca se fomenta el gozo por la lectura y la escritura. Entre otras actividades, el docente realiza lecturas para que el alumnado escuche, disfrute e interiorice ejemplos de buena lectura, algo que ayuda también en el aprendizaje de una segunda lengua (Ruiz Bikandi, 2006).
- En Ciencias realizan recetas de cocina, experimentos, investigaciones...
- En el taller de Movimiento realizan juegos, expresión corporal y actividades físicas, y se promueve la creatividad y la elección personal.

La figura del profesorado que transmite conocimientos no es un modelo válido en este entorno de aprendizaje inclusivo.

En relación a las consecuencias que se han observado derivadas de esta práctica educativa señalamos que:

El alumnado acude al centro más tranquilo y relajado que en el pasado. Se sienten felices y seguros de sí mismos, generando una mayor capacidad de decisión e iniciativa. Al realizar los proyectos y tareas que cada uno desea, y al no haber dos trabajos iguales, desaparece la posibilidad de hacer comparaciones, brindando a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de sentir que sus trabajos y ellos mismos son únicos.

Gracias a este agrupamiento heterogéneo de edades, las relaciones entre el alumnado han mejorado. Así, las ideas e hipótesis de los peques emocionan y sorprenden a los mayores, y estos últimos han desarrollado un sentimiento de hermandad y cuidado hacia los más pequeños, algo que ha generado lazos en la comunidad educativa dentro y fuera de la escuela.

Administrativamente sigue asignada una profesora o profesor tutora o tutor para que las familias tengan un referente con el que contactar, pero el funcionamiento de los talleres consigue que la evaluación del proceso de aprendizaje no corra a cargo de un único docente. En los talleres cada responsable hace sus observaciones, valora la actitud de los niños y más adelante se cotejan entre los profesores las notas de campo que cada uno de ellos ha tomado, consiguiendo con ello reducir el sesgo del observador y así llegar a ver el progreso de cada alumna o alumno de manera más objetiva.

En palabras de las dos profesoras anteriormente mencionadas, Ane y Elena, el mayor reto al que ellas mismas tienen que hacer frente es el de desaprender el modelo de enseñanza-aprendizaje vivido para no reproducirlo. Con ello, hacen referencia a cómo cuando eran pequeñas se les imposibilitaba tomar decisiones, se las juzgaba y se les coartaban sus ideas y su capacidad creativa. Quieren hacer frente a estas experiencias vividas que ha generado la cultura imperante en educación durante el siglo XX, donde los juicios de valor a modo de reconocimiento o desaprobación han sido la práctica habitual de la escuela.

Aunque valoran en gran medida la actitud positiva que la comunidad ha tomado ante esta innovación educativa, son conscientes de las dudas y preocupaciones que esta práctica genera en algunas familias. En ocasiones, se pone en duda el valor de una educación que prima el bienestar del niño o niña, debido a las dudas que genera esta metodología entre algunas madres y padres sobre el nivel competencial y de conocimientos que sus hijos pueden estar adquiriendo. En este sentido, para generar lazos más estrechos entre familia y escuela o familia y alumnos, así como entre el alumnado se organizan salidas a las casas y/o caseríos de todo el alumnado (sin entrar en las viviendas); estas actividades se realizan cada vez que se incorpora un nuevo alumno o alumna al centro educativo. Ello también permite al profesorado ubicar mejor los alumnos o alumnas y conocer sus realidades, algo que posibilita acercarse más a sus intereses.

6.1.5. Ikastolak: El caso de Jakintza y la pedagogía de la confianza

Contexto del Centro: La ikastola concertada de Jakintza en el pueblo de Ordizia, pertenece a una red de centros educativos llamados Ikastolak.

Las Ikastolak nacieron en el seno del País Vasco, y se extienden por los territorios de Navarra, la Comunidad de Castilla y León (condado de Trebiño), el territorio Vasco Francés y una ikastola en Estados Unidos (Boise). Las ikastolas surgieron con la intención de reivindicar el derecho a estudiar en Euskara utilizando esta como lengua vehicular en un momento en el euskera no estaba presente en los sistemas educativos.

La ikastola de Ordizia es un centro concertado, esto es, de carácter privado pero goza de subvenciones por parte de la Administración Central. Administrativamente tienen libertad de gestión con una adaptación a ciertos condicionantes establecidos por el gobierno autonómico como límite de alumnos por clase, fechas, admisiones, etc. Financian su oferta gracias a las subvenciones y a los abonos y donaciones de las familias y en algunos casos empresas de la zona.

Jakintza es un centro de tamaño medio que cuenta con cerca de 860 alumnos y alumnas. Dispone de dos a tres líneas por curso y se imparten clases desde la educación infantil hasta el Bachillerato.

Fundamentación Pedagógica: Las ikastolas han de cumplir con el marco pedagógico que establece la federación de ikastolas, pero al igual que las Eskola Txikiak, cada una de ellas goza de cierta autonomía para adecuar el trabajo del centro adaptando el currículum, su práctica educativa y las herramientas pedagógicas para así poder responder a las necesidades propias de su comunidad. En Ordizia, han optado por implantar la pedagogía de la confianza en Educación Infantil con la vista puesta en prolongarlo a educación primaria y la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO).

El proyecto se encuentra en su primer año de desarrollo y la escuela goza del asesoramiento de La Federación y del Dr. Rafael Cristóbal, autor del libro

fundamentos Psicológicos para una pedagogía de la confianza y de su hijo Jurgi Cristobal, primatólogo y especialista en conductas de primates.

En palabras de la directora del centro, Amaia Ayerra, son cuatro los pilares fundamentales que posibilitan trabajar esta pedagogía:

- La concepción del alumnado como protagonista del proceso de aprendizaje.
- La reestructuración del papel del docente como profesional encargado del desarrollo integral del alumnado en vez de la del profesional encargado de transferir conocimientos.
- Generar espacios abiertos y materiales diversos que permitan al alumnado y profesorado trabajar a su propio ritmo para la consecución del desarrollo integral de la persona.
- Promover un sentimiento de comunidad para que la escuela llegue a incidir en los hogares del alumnado y viceversa (importancia de la confianza).

La participación de las familias se relaciona con las actividades diarias que se realizan en el centro y las formaciones que se imparten. Cada dos meses se hacen consultas para conocer la opinión de los familiares sobre las actividades que se realizarán. Han conseguido la implicación de las familias tanto en la construcción del huerto como en la modificación arquitectónica del centro y se espera poder seguir trabajando en este sentido para generar un vínculo de comunidad entre éstas y el centro; es decir, implicación comunitaria y trabajo en equipo para la educación de los niños y niñas que asisten a este centro educativo.

Prácticas Escolares: Con el fin de adaptar la práctica escolar a esta nueva fundamentación pedagógica, se están tomando diferentes medidas para modificar los diferentes aspectos y modos de funcionar más tradicionales. Estos cambios comprenden desde cuestiones básicas como la de suprimir la bocina de entrada por una entrada libre y posibilitar, de este modo, que el alumnado pueda ir adaptándose tranquilamente a la jornada escolar. Hasta medidas más complejas que atañen a la tradicional organización del aula. Por ejemplo, se ha modificado el agrupamiento del alumnado en aulas y edades con un tutor o tutora fijo, ahora cada docente es el encargado de un espacio. En cada espacio se realiza un trabajo específico y los alumnos y alumnas tienen la posibilidad de circular libremente por los espacios que deseen y así optar por qué actividad realizar. Estos dos cambios atienden a razones basadas en la teoría del apego formulada por Bowlby (1969) y Ainsworth y Bell (1970) sobre el desarrollo socio-emocional. La entrada flexible en presencia de la persona con la que el niño tiene desarrollado el apego otorga al niño o niña la posibilidad de generar nuevos vínculos afectivos con el resto de alumnos y profesores sin perder de vista su apoyo, éste pasa a ser la base para comenzar a explorar, presente por sí el niño necesita volver al contacto físico en cualquier momento. La libertad de escoger el lugar en el que quieren estar les da la posibilidad de generar vínculos más fuertes y pasar más tiempo en el entorno en el que más seguros se sientan posibilitando que los niños generen un apego seguro.

Para asegurar el desarrollo integral del niño, partiendo de un apego seguro tal y como se ha mencionado, se otorga especial importancia al desarrollo de la inteligencia emocional. El término “inteligencia emocional” según Salguero (2001: 12) se refiere a:

La capacidad de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales de sí mismo y en los demás. Inteligencia emocional no implica acumular emociones, sino dirigir las y equilibrarlas. Por tanto no es algo que se consiga en breve, sino que se trata de un continuo que requiere de un trabajo constante y colaborativo entre familiares y escuela.

Según Salguero (2011) una de las maneras de desarrollar la inteligencia emocional la encontramos en el juego simbólico ya que éste ayuda a identificar los sentimientos y emociones propias y de las personas que rodean al niño durante este juego. Siendo una herramienta útil para resolver y compensar los conflictos personales, establecer vínculos fluidos en las relaciones interpersonales con los iguales, identificando la diversidad de relaciones y sentimientos que se mantienen con los demás. El juego dramático es un medio de expresión total en el lenguaje oral y corporal que favorece la expresión emocional. Para ello tienen en mente desechar los juguetes tradicionales y sustituirlos por materiales ecológicos como madera piedras o cartones que favorecen esta actividad simbólica. Los primeros cambios ya visibles se han basado en la reestructuración de los espacios para favorecer la libre circulación y permitir este juego simbólico en el espacio que los niños y niñas deseen.

Tal y como argumenta Salguero (2011: 3) “una de las premisas para promover que los niños/as desarrollen su inteligencia emocional dentro de la institución escolar, es que los docentes desarrollen su propia inteligencia emocional.” Para ello cuentan con formaciones periódicas de expertos en la materia.

A las tardes, los niños y niñas disponen de una incorporación escolar flexible de media hora durante la que se ofrecen proyectos que van alternándose durante el año o la posibilidad del trabajo en la huerta, un proyecto perpetuo en el que los niños van aprendiendo cómo se cultivan los productos, conocer los colores originales de los alimentos, descubrir cómo germina una semilla y como se siembran diversos tipos de semillas de flores.

Según la directora de este centro escolar, el mayor reto al que se enfrenta el profesorado de esta escuela es el de desaprender las teorías pedagógicas que estudiaron hace años, así como lo vivido en su infancia y, por el contrario, reaprender a ser maestros y maestras. Se deben de olvidar de estar continuamente hablando para escuchar las voces del alumnado. Perder el miedo a “no hacer nada”, embarcarse en la difícil tarea de ser observadores para convertirse en guías del aprendizaje de su alumnado.

La observación es un aspecto que cobra gran importancia, ya que ésta es la herramienta con la que se evaluará si el alumnado ha adquirido las competencias requeridas. Para ello cuentan con unas plantillas en las que se identifican comportamientos y sentimientos del alumnado que les darán pistas sobre qué deben

trabajar. Al reestructurar los espacios y actividades, el profesorado se coordina y coteja las observaciones hechas por cada profesor para verificar los datos recabados acerca de cada alumno. Este funcionamiento permite minimizar el sesgo de un único observador y posibilita hacer observaciones más rigurosas y neutras al contrastar las informaciones proporcionadas por los diferentes docentes.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorando las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Ainsworth, M.D. y Bell, S.M. (1970). Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño*, Vol. 1, 1978. Madrid: Alianza.
- Anaut, L. (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Antzuola Herri Eskola (2014). "La escuela de Antzuola: las personas y sus interacciones en contextos de aprendizaje inclusivos.", Oviedo "La escuela de Antzuola: las personas y sus interacciones en contextos de aprendizaje inclusivos", Características y experiencias. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiiencuentro/22encuentroceayedocumentofinaljpa.pdf?documentId=0901e72b8194fe50>. (Consulta: 2015)
- Antzuola Herri Eskola. (2012). "Mi cabeza me dice "V Jornades estatals. La Cultura Matemàtica de les Persones. Haciendo Posible una Escuela Emancipadora y Orientada al Significado, Barcelona, 18-19 mayo de 2012, en:<http://pagines.uab.cat/ice-culturamatematicapersones/content/v-jornades> (Consulta: Diciembre 2015).
- Antzuola Herri Eskola. (2009). "Utilizar Sistemas Para Representar el Mundo" IV Jornades Estatals. La Cultura Matemàtica de les Persones. Enseñar a Participar en una Conversación Cultural, Barcelona, 22 y 23 de Mayo de 2009, en:<http://documentsice.uab.cat/IVJornadesMates/index.htm>. (Consulta: Noviembre 2015)
- Antzuola Herri Eskola (2008). "Experiències primària: Un claustre que indaga i aprèn com a comunicat. L' escola d' Antzuola.", *Perspectiva escolar*, vol. 323, pp. 27-31.
- Antzuola Herri Eskola. (2007). El punto de vista crítico. III Jornades Estatals. La Cultura Matemàtica de les Persones. Una Comunidad Orientada a la Comprensión del Mundo, Barcelona, 25 y 26 de Mayo de 2007, en:<http://documentsice.uab.cat/IVJornadesMates/postersIII.htm>. (Consulta: Noviembre 2015)
- Antzuola Herri Eskola (2006). El Viaje a Marte. *Cuadernos de Pedagogía*, 355, 55-58.
- Antzuola Herri Eskola (2004a). En la escuela, lo que digo yo también es importante". *Aula de Innovación Educativa*, 132, 41-46.
- Antzuola Herri Eskola (2004b). "Una comunidad que acaba", *Aula de Innovación Educativa*, 140 (132), 40-46.
- Antzuola Herri Eskola (2003). "La cantidad y...; cantidad de significados!", *Aula de infantil*, núm. 13, 6-8.
- Antzuola Herri Eskola (2001a). "El qué, cuándo, para qué... de las matemáticas", *Aula de Innovación Educativa*, 10 (103-104), 20-24.
- Antzuola Herri Eskola (2001b). "Niños y niñas investigadoras: ¿ de qué hablamos?", *Aula de infantil*, núm. 1, pp. 7-14.

- Antzuola Herri Eskola (2000). "Gestión del Currículum y concepciones del alumnado". Cuadernos de Pedagogía, 290, 70-73.
- Antzuola Herri Eskola (1999). "Infantil y Primaria; Dos mundos independientes?". Cuadernos de Pedagogía, 282, 40-44.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas* (1a ed.). Madrid: Morata.
- Arnaiz, P. (1999). Currículum y atención a la diversidad. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coord.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (39-61). Salamanca: Amarú.
- Arnaiz, P. (1997). Integración segregación e inclusión. En P. Arnaiz y R. De Haro (Coord.), *10 años de integración en España* (313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz, P. y Soto, G. (2003). Special Education in Spain at the beginning of the 21st century: the challenge to educate in an unequal and multicultural society. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 375-388.
- Ayers, W. (1993) *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press
- Booth, T. (1999). Viewing inclusión from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for learning*, 14(4), 164-168.
- Booth, T. (1998). *Towards inclusive schools?*. London: Routledge.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusión from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T. y Ainscow. M. (2005). *Guía para la Evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. 2005.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice para la inclusión*. Bristol.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS (1990). Jomtien. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (1994). Salamanca. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- Covington, M. (2000). Goal Theory, Motivation and School Achievement: an Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-200.
- Eccles, J.S. y Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., y Shiefele, U. (1998) Motivation to Success. En Eisenberg, N (ed). *Social, Emotional and Personality Development*, (4), 1017-1095. En Domon, W (ed). *Hand Book of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

- FORO MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN (2000). Dakar. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Furter, P. (1996): *Educación y vida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata
- Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro: Paulo Freire y la pasión de enseñar*. Sao Paulo: Publisher Brasil.
- García-Huidobro, J. E. (2005) *La igualdad en educación como bien democrático y de desarrollo*. Ponencia presentada en la Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCOOREALC, Santiago de Chile, 6 y 7 de Diciembre de 2005
- García-Pastor, C. (2003). Segregación, integración e inclusión. *Bordón*, 55(1), 9-26.
- GOBIERNO VASCO. (2016). Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. En *Perfeccionamiento del Profesorado y Proyectos de Formación e Innovación Educativa*. Disponible en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dib6/es_2037/b6_formac_innova_plantilla_c.html
- Jiménez, F. y Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Mendia, R. (2004). *Paso a paso hacia una escuela inclusiva en el País Vasco*. Recuperado de http://www.rafaelmendia.com/mendia/Libros_files/salamanca10.pdf
- Moriña, A. (2004) *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Muntaner, J. J. (2000a). De la compensación a la inclusión: La organización de un modelo de apoyo en la escuela. En L. Delgado (Coord.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* (pp. 423-443). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Muntaner, J.J. (2000b): *La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 4 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>
- Naukkarinen, A. (2010) *From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185-196.
- Norwich, B. (2010) *A response to ‘Special Educational Needs: A New Look’* in Terzi, L. (ed.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum
- Orcasitas, J. R. (2004). *Retos de la escuela inclusiva en el siglo XXI*. Organización y gestión educativa. *Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 12(2), 14-18.
- OCDE. ORGANIZACIÓN PARA LA COOPRACIÓN Y EL DESARROLLO ECÓNOMICO. (2007). *Diez pasos hacia la equidad en educación*. Síntesis. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/40043349.pdf>
- Ortiz, M^a C. (1996). De las “necesidades educativas especiales” a la inclusión. *Siglo Cero*, 27 (2), 5-13.

- Ortiz, M^a C. y LOBATO, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55 (1), 27-40.
- Parrilla, A. y Susinos, T. (Dir.). (2007). La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión. Proyecto Coordinado (Sevilla y Cantabria) I+D+I Ministerio de Educación y Ciencia. Ef. SEJ. 2004-06193-C02-EDUC.
- Parrilla, A. y Susinos, T. (Dir.). (2005). La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas. Informe de Investigación. Instituto de la Mujer.
- Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Grao.
- Perrenoud, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio Siglo XXI*, 23, 223-229.
- Pijl, S.J. (2010) Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197-201.
- Ruiz Bikandi, U. (2006). Basic considerations to facilitate L2 learning to beginners. *Cultura y Educación*, 18 (2), 143-157.
- Sáez, J (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán y A. García (Coords.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el S. XXI*. Málaga: Aljibe, pp. 19-35.
- Salguero, M. J. C. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía magna*, (11), 178-188.
- Sasieta, E., y Etxaniz, P. (2015). He estado pensando y mi cabeza me dice que... *Revista Aula de innovación educativa*, 238, 24-28
- Skliar, C. (2008). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Monográfico. A propósito de la diversidad. *Kikiriki*, 89, 30-37.
- Stainback, S. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Susinos, T. y Calvo, A. (2006). Yo no valgo para estudiar. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social, *Contextos Educativos*, 8, 85-104.
- Tapia, J. (2005). Motivación Para el Aprendizaje: La Perspectiva de los Alumnos. En PÉREZ SOLÍS, M (ed.) *La orientación escolar en centros educativos* (209-241) Madrid: Secretaría General Técnica.
- Tonucci, F. (2002) Entrevista publicada en el Boletín periódico sobre el peatón en la ciudad: A pie. Primavera de 2000. Número 1. <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n19/afton.html>
- UNESCO-IBE (2008). Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED48/5) Geneva: UNESCO IBE. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/en/>
- Verdugo, M. A. (2006). *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.

- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2009). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- Wehmeyer, M. L. (2006). Autodeterminación y personas con discapacidades severas. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coord.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*, (89-100). Salamanca: Amarú.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario*. Madrid: Narcea.

Usos críticos de las tecnologías digitales para el aprendizaje dentro y fuera de los contextos institucionales de formación

José Miguel Correa

Universidad del País Vasco

Estibaliz Aberasturi Apraiz

Universidad del País Vasco

Aingeru Gutiérrez-Cabello

Universidad del País Vasco

Regina Guerra

Universidad del País Vasco

La sociedad digital ha multiplicado y expandido los entornos de aprendizaje y socialización, desdibujando los espacios y tiempos tradicionales. En la sociedad contemporánea donde la ciudadanía circula entre el mundo analógico y el virtual, la recepción de información institucionalizada y el torrente de datos multimodales que proporciona Internet, cuestiona el papel pasivo que tradicionalmente la Escuela ha atribuido a los aprendices. Las tecnologías digitales han pasado a protagonizar muchos de los cambios más importantes en nuestra sociedad, modificando y transformando sensiblemente nuestras identidades, nuestras maneras de vivir, conocer, compartir y relacionarnos. Nuestra visión, interpretación y representación del mundo viene mediatizada por las transiciones entre pantallas, atentos a las señales visuales y sonoras de los nuevos recursos digitales de la información y la comunicación.

La convivencia de los ciudadanos en estos nuevos contextos, entre estos nuevos artefactos, con sus especiales símbolos y lenguajes, demanda no solo nuevas alfabetizaciones sino también nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje para rentabilizar el enorme coste social y disfrutar al máximo de sus potencialidades y rentabilidad. Por lo que hemos vivido la emergencia de nuevas demandas hacia los docentes y las instituciones educativas para responder al reto de las nuevas necesidades de alfabetizaciones mediáticas y la implementación de estas tecnologías

en procesos de formación. Estos cambios acaecidos en los contextos educativos, promovidos e influenciados por el desarrollo de la sociedad digital, no han dejado de lado otras reivindicaciones tradicionales como la transformación de la enseñanza tradicional en nuevos procesos de innovación para responder a los retos sociales generados por el cambio permanente.

Para nosotros este texto es una oportunidad de repensar nuestra práctica revisitando algunos de los proyectos e intervenciones estratégicas del grupo de investigación e innovación docente Elkarrikertuz de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), una oportunidad de mostrar nuestro posicionamiento y los usos críticos de la tecnología en la formación de las futuras maestras.

El tradicional enfoque de enseñanza y aprendizaje crítico de los medios de comunicación se ha trasladado en el momento presente hacia una comprensión crítica de las tecnologías digitales, sus nuevas posibilidades, no simplemente para su uso y consumo sino para la producción de conocimiento y significación, es lo que nos lleva a reivindicar otra lectura de las mismas. Una perspectiva crítica que se relaciona con una concepción de lo que es el currículum y de la Escuela, de lo que tiene que ser la educación obligatoria y del compromiso docente para mantener un permanente diálogo, una conversación cultural entre lo que ocurre dentro y fuera del aula, que nos permita no solo una mejor comprensión de la sociedad contemporánea sino también de su transformación. Esta conversación cultural con los acontecimientos sociales marcan nuestras vidas, sobre el sentido de la educación y la orientación de la formación de los futuros maestros, exige un posicionamiento político de indagación permanente (living inquiry), que marca y exige un uso crítico y contextualizado de los recursos y tecnologías digitales ¿Pero qué es la indagación? Para Cochran-Smith y Lytle:

Adoptar una actitud indagadora significa que los docentes y los aprendices de ese oficio trabajan dentro de una comunidad para generar conocimiento local, prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando las conclusiones y las investigaciones de otros. Dentro de esta noción, es clave la idea de que el trabajo de las comunidades de indagación es de índole social y política –es decir, implica el cuestionamiento de los procesos actuales de escolarización; de los modos en que se construye, evalúa y se usa el conocimiento; y de los roles individuales y colectivos de los docentes a la hora de hacer efectivos los cambios. En este proceso y actitud de indagación se hallan implícitas una serie de preguntas que funcionan como una lente que permite ver y dar sentido a la práctica, analizada de un modo general: ¿Quién soy yo como profesor? ¿Qué estoy asumiendo acerca de este niño, grupo, esta comunidad? ¿Qué sentido están dando mis alumnos a lo que está ocurriendo en la clase? ¿Cómo inspiran los marcos teóricos y las investigaciones de otras personas mis propias percepciones? ¿Cuáles son las premisas que subyacen tras estos materiales, textos esquemas curriculares y documentos informativos del centro? ¿Qué estoy tratando de hacer que suceda aquí y por qué? cómo conectan mis esfuerzos como profesor individual con los de la comunidad y con planteamientos más amplios de cambio social y escolar? (2003: 70).

Schutle (2009) considera que la metodología de trabajo orientada a la “transformación” es un enfoque coincidente con la perspectiva indagadora.

Transformación, como Schutle lo define (2009: 25), es la continua evolución de la propia comprensión y perspectiva de uno mismo de cara a responder más efectivamente a las necesidades de los estudiantes. Esto requiere que los profesores piensen críticamente y cuestionen las ideas de cómo el poder y control son contruidos en el mundo y marcadas o imprimidas en nosotros mismos. Nuestro objetivo es que comprendiéndonos mejor a nosotros mismos, empecemos a comprender mejor a nuestros estudiantes, especialmente a los que se diferencian de nosotros.

Para los miembros del grupo Elkarrikertuz, indagar es desarrollar una actitud crítica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que estamos implicados. Indagar es cuestionar lo naturalmente asumido en las instituciones y procesos de formación, desvelando las relaciones sociales en la Escuela, la distribución social del conocimiento, del poder o del género. Es ser capaz de desvelar lo que Tyak y Tobin (1994) han llamado la Gramática de la Escuela o el proceso de escolarización de las identidades (Achilli, 1996); es decir, darse cuenta de las estructura y pautas regulares que organizan el trabajo de la enseñanza: las prácticas organizativas estandarizadas en la división del tiempo y del espacio, la clasificación del alumnado y su distribución en clases y la fragmentación del conocimiento en asignaturas; el rol atribuido al profesor y al alumno; la función de los libros de texto; la estructura cerrada o abierta del currículo; los límites disciplinares, la comunicación informacional y jerárquica y no relacional, la identidad del alumno como sujeto u objeto, etc. Y el papel que en todo esto tienen las tecnologías y las posibilidades que abre un uso crítico de las mismas.

La práctica del proyecto Elkarrikertuz, pretende conseguir mediante un proceso de indagación continuo desarrollar una conciencia sociocultural que nos permita desvelar las características de la cultura escolar y de los roles y ritos naturalizados que se desarrollan y nos atribuyen. Todo ello con la finalidad de romper el sello de nuestra propia encapsulación cultural como profesores y alumnos (Howard, 1999), desarrollando la habilidad para ver más allá de nuestra propia perspectiva (Hammond, 2006). El proceso de indagación se ha centrado especialmente en cuestionar desde estrategias metodológicas asentadas en nuestra práctica cotidiana de las escuelas de formación y en nuestra práctica profesional, promoviendo alternativas hasta revisar la influencia de la sociedad contemporánea, las identidades digitales y tecnologías de la identidad en las prácticas docentes.

La actitud crítica hacia nuestras prácticas tecnológicas (sus conexiones, limitaciones) por un lado para problematizar lo que aparece naturalizado, objetivo, no problemático y neutral junto con la actitud transformadora, nos permite no solo comprender con trascendencia y amplitud las condiciones donde ejercemos nuestra docencia y nuestras responsabilidades sino que nos implica en la transformación (personal y colectiva; de profesores y estudiantes) de nuestra propia experiencia.

La indagación es estimular, promover y desarrollar nuestra capacidad para la transformación: imaginar y crear otros escenarios posibles donde poder desarrollar otras alternativas. En este sentido, indagar nos orienta en la resistencia y búsqueda

de la emancipación de las estructuras establecidas en la escuela y en la construcción de alternativas posibles. No es suficiente con identificar los elementos, pautas y normas que estructuran y caracterizan la Gramática de la Escuela tradicional, sino visualizar la orientación y la implicación activa con el cambio. Es por ello que el proceso de emancipación al que nos abre la indagación, conecta con el entusiasmo del profesorado y su ilusión por el cambio y la mejora. La indagación es una tarea cooperativa, contextualizada y comprometida, porque las prácticas educativas y su innovación se construyen socialmente en la medida que compartimos histórica y situadamente su resignificación.

Uno de los primeros pasos para movilizarnos en este uso crítico es mantener una actitud de alerta ante el espejismo tecnológico y manejar una concepción del espacio de influencia tecnológico sobre nuestra identidad y cultura que trascienda comprender que nuestra responsabilidad de estudio va más allá del manejo de las infraestructuras tecnológicas en permanente renovación y que las competencias digitales a desarrollar son habilidades exclusivamente técnicas e instrumentales, y que conseguir un uso crítico de la tecnología nos exige una comprensión de lo digital que incluya también el estudio de la cultura visual (Hernández, 2005) y sus efectos sobre la constitución de nuestras identidades (Appadurai, 2003). Para Dussel (2010), la alfabetización digital debe conformar una relación crítica y productiva con las nuevas tecnologías, ayudar a promover otras lecturas y escrituras sobre la cultura que aportan las nuevas tecnologías, y pensar y explorar otros usos. Los siguientes casos de estudio seleccionados para este capítulo ejemplifican esta actitud indagadora:

- Caso I. Museos Vivos
- Caso II. Tic y Género
- Caso III. Big Bang Data

1. Caso I. El proyecto Museos Vivos⁶

El proyecto Museos Vivos⁷ fue un ensayo de pedagogía crítica, rizomática, inesperada. Es en sí mismo, la construcción colectiva de un museo abierto, participativo, comunitario, dinámico y situado en el territorio. El objetivo de este proyecto era difundir y compartir el patrimonio (nuestro arte, cultura, naturaleza, ciudadanía...) del presente o del pasado, con tecnologías y recursos digitales.

Museos Vivos compaginaba la nueva tecnología (asociada a la creación de redes sociales) y las posibilidades que brinda, con el desarrollo de la creatividad personal y social, la implicación en redes sociales y comunidades, evitando la jerarquización

⁶ Este texto se ha elaborado a partir de Correa (2011) y Correa y Jiménez de Aberasturi (2011).

⁷ Proyecto financiado por Gobierno Vasco y Comunidad de Trabajo de los Pirineos. CTP 06P1.A. 06-P03.A

y exclusión social de los menos favorecidos cultural y tecnológicamente, y promover procesos de participación social implicados en la digitalización del patrimonio.

La misión de Museos Vivos es recoger fragmentos del pasado o vivencias del presente y digitalizarlos, permitiendo recuperar parte de nuestra memoria colectiva (hablada, escrita, fotografiada, filmada) y buscar los significados patrimoniales de estas comunidades interpretativas. La base con la que construimos el museo vivo es la narrativa digital, audiovisual. Una narrativa con sentido, para recuperar la historia pasada o el presente vivo, la historia escrita o animada, en imágenes fijas o móviles, retazos del pasado o de presente que tengan significado para los usuarios. Estas narrativas digitales se comparten en redes sociales virtuales, comunidades interpretativas vinculadas con determinadas temáticas. Muchas experiencias hay en Web que recogen testimonios de sucesos históricos, y que nos ofrecen ejemplos de esta metodología que utilizamos en Museos Vivos; metodología que busca recuperar no solo parte de nuestra memoria olvidada sino de dinamizar la participación ciudadana. Era esta parte importante de su objetivo la utilización de la alfabetización digital en este proceso de participación ciudadana.

Durante estos últimos años hemos venido desarrollando diferentes investigaciones sobre Museos y Educación (Correa, 2006, Correa y Aberasturi, 2011, Correa 2011) identificando diferentes tecnologías que pudieran tener juego en los programas educativos que desarrollan los museos. Pero este proyecto trascendía el contexto del museo y se ubicaba más como un programa abierto y participativo dentro o fuera de las actividades tradicionales de los museos.

Cuando empezaron a consolidarse las aplicaciones de Internet 2.0, consideramos oportuno empezar a diseñar un proyecto que considerase estas tecnologías y se utilizasen en un programa educativo. El proyecto lo titulamos Museos Vivos y desde nuestro punto de vista recogía tres influencias muy marcadas de anteriores investigaciones que habíamos realizado y de las reflexiones y conclusiones a las que habíamos llegado.

Por un lado, la importancia del territorio en las actividades de los museos y de los programas educativos que desarrollan. Por otro lado, la importancia de la comunidad de práctica y comunidades de aprendizaje (Wenger, 2001), como un modelo coherente a la interpretación de los museos como espacios de construcción de significado social. Y por último, el uso de determinadas tecnologías que posibilitasen más la interacción social y la comunicación en vez de la exclusiva contemplación, transmisión o reproducción de lo que otros han pensado y escrito o desean comunicar; es decir, la aplicación de las tecnologías 2.0 como sostén del papel del museo como dinamizador de las actividades culturales del territorio y de la construcción del significado de las comunidades interpretativas que sobre las temáticas emergentes se constituyan.

Durante el periodo de gestación del proyecto estuvimos muy sensibilizados por la campaña que socialmente se puso en marcha, coincidente con el aniversario del comienzo de la Guerra Civil del 36, orientada al desenterramiento de las víctimas de este periodo histórico. De ahí nuestro interés en trabajar con la Sociedad de Ciencias

Aranzadí, que entre las diferentes actividades relacionadas con esta temática organizaba diferentes cursos sobre la Guerra Civil.

La importancia del territorio como museo ha sido una constante en nuestros trabajos de investigación. El territorio como fuente de investigación y de estudio, como recurso y fundamento de los programas educativos de los museos, frente a otras concepciones anteriores de los museos como escaparate o vitrina de objetos preciosos o fragmentos culturales. Por eso el título de Museo Vivo, que hace referencia a una realidad cambiante, donde está ubicado, que nos nutre de cuestiones y centros de interés donde centrar nuestro aprendizaje.

1.1. Propuesta pedagógica

Museos Vivos es un buen pretexto para orientar nuestra mirada y actividad educativa hacia las posibilidades que brinda la comunidad. También podemos añadir que es una estrategia de aprendizaje donde el alumno tiene que identificar historias, relatos, sucesos significativos en su comunidad y compartirlos. En este programa de aprendizaje, los participantes se convierten en autores, añadiendo a la relevancia del tema estudiado, las voces de los protagonistas de la comunidad, quienes se hacen presente en sus producciones culturales y audiovisuales a través de sus relatos.

La tarea para quienes participan en este programa, era hacer su propia aportación, un vídeo o entregable digital que recogiese sus ideas y valores, para poner en valor lo que para nosotros es patrimonio. Superada la concepción napoleónica del museo como repositorio selectivo de la cultura, el programa Museos Vivos, desde posiciones más postmodernistas, anima a los participantes a ser autores y protagonistas activos en la recuperación y puesta en valor del patrimonio comunitario.

La idea explícita es que todos somos sujetos de Museos Vivos; todos tenemos algo que contar y todos somos sujetos históricos. Nuestra comunidad y sus miembros guardan memorias, valores deseables que merece la pena mostrar, rescatar, intercambiar, conmemorar. La tecnología nos puede ayudar a compartirlos y la alfabetización digital nos permite participar en este proceso.

Sin haber un modelo explícito de calidad narrativa, es cierto que una buena historia sería aquella que permite escuchar voces de personas implicadas, tratando un tema de relevancia social contrastado, un hecho histórico, un problema social... donde el relato digital narrativo tiene una introducción, un desarrollo y un final que se recoge incorporando elementos como música, grabaciones, videos o fotografías. Pero donde hay lugar a la resonancia y una invitación a la reflexión sobre la relevancia social de aquello que pretendemos poner en valor y compartir sea un suceso histórico (de la guerra, de una catástrofe natural), un paisaje o ciertos protagonistas. De aquí el valor del interés y relevancia comunitaria.

Los participantes pueden trabajar con máquinas de fotos, teléfonos móviles, cámaras de vídeos y con diferentes programas de edición de video. Como resultado se han diseñado y desarrollado un conjunto de entregables que se han recogido en la

plataforma Museo Biziak⁸. La tarea final es la elaboración de un vídeo, centrado en un tema de interés comunitario. Las historias que se pueden contar son de muy diferente género. Pueden ser por ejemplo: narrativas históricas o narrativas de compromiso social y denuncia, etc. Todos somos sujetos de Museos Vivos, todos tenemos algo que contar y ser sujetos históricos.

1.2. Tareas y actividades

La tarea era hacer nuestra propia aportación, nuestro vídeo o entregable digital que recogiese nuestra idea, que pusiese en valor lo que para nosotros es patrimonio. La tarea empezaba invitando a una reflexión sobre el valor sociocultural de nuestro entorno y de nuestra historia. También hablábamos de museos, de cómo han evolucionado y de lo que contienen. Desde el modelo de museo napoleónico, donde se presentaba al gran público los grandes tesoros culturales de las conquistas imperiales, hasta los actuales eco-museos sostenibles por las comunidades y de los museos digitales. Y reflexionábamos sobre cómo ciertas tecnologías permitían participar y hacer evolucionar el propio concepto de museo acercando al ciudadano el protagonismo de implicarse en la identificación y significación de los bienes comunitarios.

La idea implícita era que todos somos sujetos de Museos Vivos... todos tenemos algo que contar y de ser sujetos históricos. Nuestra comunidad y sus miembros guardan tesoros, memorias, valores deseables que merece la pena compartir, rescatar, intercambiar, conmemorar. Y la tecnología nos puede ayudar pero además, la alfabetización nos permite participar en este proceso trabajando en esta dirección.

Sin haber un modelo explícito de calidad narrativa, es cierto que una buena historia sería aquella que permite escuchar voces de personas implicadas, tratando un tema de relevancia social, un hecho histórico, un problema social, etc., donde el relato digital narrativo tiene una introducción, un desarrollo y un final. Pero donde hay lugar a la resonancia y una invitación a la reflexión sobre la relevancia social de aquello que pretendemos poner en valor y compartir. Es decir, aquel recuerdo histórico (de la guerra, de una catástrofe natural) o este paisaje, o ciertos protagonistas.

Como orientación de la tarea y para centrar las diferencias experiencias se propuso que las propuestas de trabajo girasen en torno a estos temas:

- Cambio, transformación e innovación social y cultural.
- La identidad de la mujer –con una perspectiva histórica–, una oportunidad de reflexionar sobre las claves constitutivas del rol femenino. Identidad de la mujer vasca en el siglo XXI.
- Itinerarios en la naturaleza.

⁸ La traducción de “Museo Biziak” al castellano es “Museos Vivos”

- Bienes culturales del día a día.

Como resultado se han diseñado y desarrollado un conjunto de entregables que se han recogido en la plataforma Museo Biziak (Figura 1) (<http://museobiziak.ning.com>). La tarea final ha sido la elaboración de una narrativa digital –un vídeo, en la tres de los cuatro talleres de trabajo (de tres a cinco minutos)– centrada en un tema de interés comunitario. En el otro grupo, el entregable final ha sido un vídeo o un objeto desarrollado con material plástico (bidimensional o tridimensional: carteles, camisetas, instalación, collages, dibujo) que posteriormente se han digitalizado.



Fig. 1. Portada de la plataforma digital del proyecto Museo Biziak.

La mayoría de las temáticas han estado relacionadas con aspectos históricos o de transformación medioambiental. Los participantes han trabajado con máquinas de fotos, móviles, cámaras de vídeos y con diferentes programas de edición de video como Movie Maker, Photo Story o Kultura. Con soltura han ocupado los foros, han hecho comentarios, han personalizado sus páginas web en la plataforma.

Las historias que se han contado son de muy diferente género. Ha habido narrativas históricas, de compromiso social y denuncia. Nos las han contado en plan bronco y duro o romántico. También ha habido tristeza. Pero mucha satisfacción, por haber concluido presentado y compartido su vídeo y por pertenecer a una comunidad donde se ven las caras y se reconoce el trabajo del otro.

1.3. La voz de los participantes

Durante años hemos escuchados historias que sucedían en otra época. Creo que ha sido muy intenso escuchar a mi amona contar lo que otras veces ya nos había relatado. Me dio mucha alegría, de una manera tan fácil, dar vida a las historias que tantas veces le había oído contar a mi amona.

Por eso, cuando propusiste el tema enseguida pensé que podía hacer algo con las historias de mi abuela y después de pedir la opinión de mi grupo me fui a hablar con ella. Me contestó de esta manera: “tengo tantas historias para contar, todas reales, vividas por mí!!!” Aquel fue un momento maravilloso, me dio unas enormes ganas de reír mientras grabábamos.

Aparte de contar historias de forma maravillosa, mi abuela ha escrito una parte bastante importante de su vida. Esto es, ha hecho su autobiografía desde el comienzo de la guerra civil. Por lo tanto, sus textos ha sido el tesoro más preciado, imagínate la importancia que ha tenido para mí el desarrollo y producción del vídeo. Además, en este último mes se ha caído dos veces y ha tenido un bajón impresionante quizá sea imposible volver a grabar con ella otra vez. Sin embargo, el día aquel de la grabación, otras tres historias más le grabamos y con eso espero hacer otro montaje.

Pero ahora me sentía capaz de escuchar, de visualizar y de sentir sus palabras. Este proyecto ha despertado unas sensaciones familiares dormidas. A pesar de que tiene 96 años, siempre ha tenido muy buena memoria y siempre ha contado de una manera muy atractiva e interesante los acontecimientos que le sucedieron en la guerra civil. Ha sido impresionante, ver los ojos llenos de lágrimas de mi abuela, ordenar las viejas fotografías, recordar los pasajes dormidas en el seno familiar. El vídeo que hemos hecho lo ha visto toda mi familia y me han dicho que todos tienen una copia. Se ha convertido en el tesoro de la familia. No se me ha ocurrido pensar si era coherente o no con el perfil de la asignatura, desde el principio me atrapó la idea. Me ha gustado la idea de los videoclips, el reto de construir una historia cercana y digitalizarla, he visto que tenía sentido, mucho sentido para mí y que suponía un reto.

Al principio nos costó comprender que lo que se proponía era saltar el muro de la escuela, de tener la oportunidad de pensar por nosotros mismos. Tratamos de comprender la idea y de buscar en nuestra historia personal alguna resonancia de la propuesta. El proceso de elección fue muy interesante revisando las propuestas de cada uno. Luego les convencí de mi interés por desarrollar la historia que hemos contado y todos arrimamos el hombro.

Era un tema que a todos nos ha tocado de cerca. Todavía en la mente de nuestros mayores está muy presente las vivencias de la guerra civil, con parientes muertos o exiliados, o incluso en los medios de comunicación se habla de fusilados, de levantamiento de fosas, de campos de trabajo que se hacen en pueblos para recuperar

los esqueletos y restos de los cuerpos enterrados. No necesitamos justificar su importancia, tiene un peso propio.

Personalmente lo viví con cierta intensidad, ordenar las fotografías con mi abuela no fue fácil. Es muy mayor, pero la cabeza la tiene lúcida aunque hay veces que es peor porque ves que sufre y le aturden los recuerdos. No comprendía muy bien lo que hacíamos, lo que quería. No era la primera vez que oía hablar de esta historia, pero siempre sé que se ha mantenido muy viva en la cabeza de mi amona. Este incidente y cuando tuvieron que exiliarse a Francia y separaron a la familia, internando a los dos hijos –mis tíos– más pequeños en Nanclares de la Oca– mientras mi amona ya viuda iba con los mayores cerca de Burdeos. Para mí era compartir un problema real.



Fig. 2. La Guerra Civil en Noja (<https://youtu.be/OYl0q6LrH2U>).

¿Indagar? Esto ha sido indagar en mis orígenes y además soy consciente de que de no haber hecho este video el recuerdo desaparecerá con mi amona. Para mí –que entré en la universidad por mayores de 25 años– esta experiencia ha supuesto un cambio radical. Al principio me sentía temerosa de la tecnología, insegura, torpe. Pero poco a poco le he ido cogiendo el truquillo. No me parece que sea una contradicción para una futura maestra de educación infantil haber desarrollado una propuesta como ésta. El trabajar en un futuro próximo con niños pequeños, no quiere decir que tengamos que renunciar a pensar y a comprometernos socialmente. Desde mi punto de vista hay ciertas habilidades que deberían de estar siempre presente

como es el comprometernos con proyectos e iniciativas que nos digan algo a nosotros mismas.

Aprender por proyectos nos ha descubierto una dimensión más atractiva de la enseñanza. A menudo parece excesivamente disciplinar y rígida la enseñanza de los conocimientos en las aulas universitarias, siempre repetimos las mismas secuencias y nos terminamos cansando. Muchos profesores pretenden supuestamente hacer trabajos cooperativos: llegan con fotocopias o artículos para leer, reparten y a debatir. Un día y otro más de lo mismo y al final te cansas. El protagonismo que hemos disfrutado durante este curso puede ser algo innovador. También la motivación del profesor.

Tecnológicamente ha sido muy sencillo, pero muy atractivo. Componer una historia como esta ha supuesto un reto para el equipo y para mí también. Mis torpezas iniciales las he superado gracias a la ayuda de los otros miembros del grupo. Pero por momentos, se nos olvidaba lo de la asignatura y nos perdíamos en suposiciones y disfrutábamos con lo que íbamos consiguiendo.

Ha sido llamativa la diferencia entre los que ya tenían competencias tecnológicas y los que como mi caso, que todo ha sido nuevo. Algunos le han dado más importancia a los recursos tecnológicos (han tenido objetivos más artísticos) y otros, en cambio, que han dado prioridad a la historia o narración. Las dos me parecen positivas.

Sin embargo, en mi caso, para ser capaz de contar algo he visto la tecnología como instrumento. Esto es, le doy más importancia a lo que se cuenta (al ámbito pedagógico) y he estado intentando cómo hacerlo, de un modo claro, entendible y ordenado. Por eso sé que todo lo estudiado será valioso en el ámbito de la enseñanza y en otros ámbitos también pero me dará más juego, por ejemplo al desarrollar contenidos un punto de riqueza, para que se comprenda más fácil, utilizando los recursos audiovisuales.

Por otro lado, cierto que Moodle tiene unas posibilidades parecidas pero con la otra plataforma (Ning) todo ha estado a la vista. Moodle es más como el libro de texto. Además Ning es más completa, tiene integrado diferentes posibilidades con blogs, videos, fotos,... La motivación del profesor y el trabajo diario nos ha permitido sentirnos realmente en una red social. Al principio se me hacía complicado y no entendía demasiado bien el procedimiento-incluso tuvimos problemas para subir las imágenes. Pero una vez aprendido todo funcionó muy bien.

El trabajo cooperativo está en la base de nuestras actividades, pero la principal diferencia positiva ha sido la de la red social, poder ver y compartir con los otros miembros del grupo clase sus producciones, sus trabajos.

Por todo ello, estoy más que contenta con todo lo que he estudiado en tus clases. Ya soy profesora de Educación Infantil y estoy segura de que me será muy válido.

1.4 Valoración de la experiencia

Los recursos audiovisuales han tenido un impacto decisivo en la investigación y en el aprendizaje. Son herramientas fundamentales que transforman nuestra manera de comunicar y representar la realidad y el significado que le atribuimos. Las imágenes cambian nuestras maneras de representar el mundo. Vivimos ya largas

décadas donde el sistema de comunicación prioritario es el audiovisual. Ha cambiado nuestra manera de aproximarnos a la realidad, de conocer el mundo y también ha cambiado cómo nos implicamos en estos procesos. Un cambio decisivo ha sido en las maneras de comunicar el conocimiento.

Nuestra manera de conocer y de comunicar el conocimiento se transforman profundamente con la presencia de tecnologías digitales. Como hemos podido observar en el caso que hemos presentado, la autora trasciende los límites tradicionales de representación y comunicación del conocimiento y explora de forma creativa nuevas posibilidades comunicativas. Intentando superar los límites agotados de la escritura tradicional, las imágenes se vuelven reflexivas. Este caso nos permite visualizar un cambio de perspectiva en la relación del sujeto con el conocimiento. Hay un cambio de perspectiva en lo que es relevante para conocer, irrumpe una dimensión dialógica. Lo relevante y legítimo pasa de ser contenido de los libros y textos a estar situado socialmente y pasa a legitimar otras fuentes de conocimiento, autorizando a otras voces. Esta dimensión dialógica del conocimiento le lleva a incorporar las voces de los ciudadanos protagonistas a su documento audiovisual. Esta multivocalidad legitima la voz de los ciudadanos, que tienen la palabra y es el autor, quien buscando otra relación con el conocimiento y en cómo se produce busca, recoge, representa y trasmite las palabras de estos protagonistas.

El autor juega con la imagen, con el audio, con el color, explora todas las posibilidades comunicativas audiovisuales. Aun con pocos recursos técnicos la autora construye un mensaje multimedia, consiguiendo transmitir no solo la descripción de unos hechos sino también emocionar. Sitúa el aprendizaje liberándose de tabúes, afrontado valientemente lo no dicho, haciendo objeto del aprendizaje lo relevante socialmente. Este ejemplo, ayuda a comprender el papel tan importante de lo audiovisual y de la alfabetización digital en la construcción del conocimiento, para ser capaz no sólo de comprender mensajes de este tipo sino para comunicar y crear conocimiento utilizando estos nuevos lenguajes. También es importante el contexto de visualización, el espacio donde se comparte el video. Este espacio compartido de la red social. Que pone al alcance de la comunidad extendida el mensaje que se ha creado.

En la medida que integramos las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma normalizada ayudamos a transformar la relación que se establece con el conocimiento. El caso narrado ha sido esclarecedor, los recursos audiovisuales permiten recoger imágenes y contenidos diferentes. Tanto los recursos sonoros como los visuales informan de manera significativamente distinta a como lo hacen los textos escritos. No podemos olvidar en las producciones audiovisuales el color y también el silencio como herramienta de comunicación de valor inigualable.

Más allá de la temática que refleja un compromiso con una tarea urgente de recuperar de la memoria colectiva el recuerdo suprimido, queda el ejemplo de cómo se enriquece la propuesta pedagógica y se despliega un abanico novedoso de

contextos y recursos para el aprendizaje que exige al aprendiz familiarizarse con nuevos lenguajes audiovisuales y escenarios virtuales.

¿Puede todo esto ayudar a transformar sustancialmente las prácticas culturales y a generar nuevas maneras de representación y acceso a los significados? Indudablemente este cambio se ha empezado a dar y será irreversible para la representación y nuestra relación con cultura. Dotar de herramientas de comunicación y escenarios de intercambio y difusión de sus mensajes es capacitar a las personas para la participación cultural. En si, esta propuesta tiene cierto carácter transgresor en la medida que escapa a los cauces tradicionales de legitimación de lo que es o no valioso para la comunidad y de lo que debe de considerarse un bien cultural. Esta participación está abierta a formalizarse en múltiples y variadas propuestas creativas. Experiencias como las que hemos descrito reflejan nuevas prácticas culturales, nuevas maneras de representación y la utilización de estrategias comunicativas más allá del uso exclusivo de la palabra. La fotografía y el video se constituyen en herramientas fundamentales para la construcción de narrativas representativas, identitarias y comunitarias.

También nos abre un panorama variado de propuestas investigadoras centradas en la utilización de los medios audiovisuales, recepción y negociación de significados y construcción y desarrollo de la identidad en comunidades de práctica virtuales.

Estas nuevas herramientas de comunicación extienden la comunidad primitiva de aprendizaje que se veía reducida a la Escuela. Amplía el margen de receptores a una comunidad más extensa gracias a las posibilidades que el medio Internet pone a nuestro alcance. Y todas estas posibilidades se ofrecen sobre todo mucho más en el ámbito de la educación no formal, más allá de los muros de las Escuela, su currículum y la edad de escolaridad obligatoria.

Tanto los recursos tecnológicos de producción audiovisual como los contextos virtuales de comunicación tienen una importancia fundamental en la transformación de los roles de los aprendices y del propio sentido de la finalidad de la Educación. Transformando los medios de aprendizaje, las formas de comunicación y los propios contextos donde realmente se realizan los intercambios comunicativos.

2. Caso II. ¿Cómo aprendo a ser maestra? Tic y género y narrativas visuales de las futuras maestras.⁹

Desarrollamos esta experiencia de creación artística con dos grupos de alumnas de la asignatura titulada “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Infantil”, de segundo curso de la titulación de Maestra de Educación Infantil durante el curso 2013/2014.

⁹ Correa, J.M. (2015). ¿Cómo aprendes a ser maestra? TIC, género y narrativas visuales de futuras maestras de educación infantil REIRE, 2015; 8 (2), 256 – 268.

En una primera fase del curso, mientras los diferentes grupos de trabajo cooperativo identificaban y planificaban sus proyectos, invitamos a varias maestras de Educación Infantil para compartir sus experiencias de aprendizaje con TIC en sus aulas de Educación Infantil. Esto nos dio pie a comenzar el curso y a desarrollar actividades en grupo que se narraban en los portafolios digitales de las alumnas¹⁰.

En los comienzos del curso, mientras alumnas y profesor nos conocíamos y compartíamos metas, yo orientaba la puesta en marcha de la asignatura y dialogaba con el alumnado, organizado por grupos de trabajo. Esta nueva situación significaba que ellos eran los que trabajaban, recogían los datos, hacían las tareas, etc. dentro y fuera del aula. Paralelamente, en sus portafolios digitales narraban lo que iban haciendo. Ellos eran responsables de lo que tenían que hacer, así como de ir documentándolo. Yo sugería por dónde ir, qué hacer, qué habría que consultar, etc. Mi papel en el aula era un rol más propio de orientador de su trabajo, que de un profesor tradicional que transmite los contenidos recogidos en una guía docente. Incidía, así, en la importancia de la organización del grupo y de la asunción de sus propios objetivos.

Al mismo tiempo invitaron a participar en la exposición “¿Cómo aprendo a ser maestra?” en la que se vinculaba como motivo de la creación artística, la identidad, el género y la tecnología. Esta exposición nos ofrecía un contexto y unas tareas con finalidades menos académicas, relacionadas con repensar nuestra identidad docente y el propio compromiso social y personal de las futuras maestras.

Hay una parte silenciada en la relación entre TIC y género y es necesario indagar sobre esta distribución desigual de usos y competencias para problematizar esta división y exclusión que aparece en el imaginario social invisibilizada. Ello quizás se deba al hecho de que silenciar la relación diferenciada entre género y TIC contribuye a naturalizar producciones culturales y representaciones de la realidad, a la par que ocultar las estrechas relaciones entre política y tecnología. Convertir la relación entre género y TIC en contenido curricular de esta asignatura contribuye a problematizar intelectual, política y socialmente la formación de profesoras de educación infantil, socavando ciertas representaciones naturalizadas sobre la tecnología. Como comentaba Marina, una participante del grupo:

Hoy, en clase, Josemi nos ha explicado más detalladamente las próximas tareas a las que nos vamos a enfrentar. “¿La tecnología está relacionada con el género?” ha soltado Josemi. Sin pensarlo le he dicho que no, pero claro, cuando me ha dicho “¿y la plancha?”, ahí ha sido cuando me he dado cuenta, y claro que sí, la tecnología está muy relacionada con las cuestiones de género” (Sáez, 2014).

La participación en esta exposición artística tendría, en primer lugar, la finalidad de documentar las actividades llevadas a cabo por los estudiantes y profesores. Por otro lado, buscaba reflexionar sobre los procesos constituyentes de la identidad docente, desdibujando los límites disciplinares y buscando esos puntos de sutura, en el contexto extenso de la relación con las disciplinas académicas, en la medida de

¹⁰ <http://josemiguelcorrea.blogspot.com.es/2014/05/portafolio-haur-grupos-2014.html>

embarcarnos en procesos creativos. Además, al difundir esta experiencia de creación artística con la comunidad, en un contexto no universitario como era la Casa de Cultura de Aiete, rompería ciertos límites tradicionales universitarios, con lo cual nos acercaríamos a la comunidad y a la idea de compartir nuestro trabajo universitario en otro contexto social.

Una serie de preguntas, que presento a continuación, orientaban mi indagación tanto al planificar esta experiencia, como durante su desarrollo ¿Puede una propuesta de este estilo ser compartida y servir como experiencia de aprender juntos? Y también: ¿Cómo articular el desarrollo de un proyecto compartido, con otros profesores que superando las limitaciones tradicionales de aula, asignatura y grupo de alumnos posibiliten el aprender juntos?

2.1. ¿Cómo aprendo a ser maestra?: una situación de diálogo y encuentro

El objetivo de esta exposición artística era recoger un conjunto de trabajos artísticos elaborados por maestras y futuras maestras de Educación Infantil en torno al proceso de aprendizaje de ser maestras, en concreto, sobre la relación entre el género, la tecnología y la identidad docente. El interés del grupo organizador era ofrecer un contexto de experiencia que favoreciera la reflexión sobre esta temática y su comunicación con otro tipo de lenguajes, apartándonos en este caso de lo exclusivamente textual. Desde la asignatura “Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Infantil”, pretendíamos dar al tema una finalidad comunicativa y reflexiva.

En nuestro caso, plantearme la relación identidad-género-TIC como eje vertebrador de los trabajos artísticos suponía una oportunidad para planificar de otra manera mi docencia mediante la búsqueda de relaciones de colaboración con otros profesores y profesoras, para de este modo poder sacar adelante la participación de mis alumnas en la exposición artística. Esta estrategia rompe con el individualismo de la relación profesor-grupo y permite que las colaboraciones mejoren la calidad de la experiencia formativa.



Fig. 3. Cartel de la Exposición ¿Cómo aprendo a ser maestra?



Fig. 4. Instalación en la Casa de Cultura de Aiete.

De cara a favorecer la creación de las narrativas visuales para la exposición, les propuse realizar tres actividades orientadas a fomentar un proceso reflexivo de conexión personal con sus vivencias personales. La primera actividad consistía en la identificación de momentos críticos a lo largo de la vida y en la redacción del valor que había tenido para ellas ese incidente. La segunda actividad era la elaboración de un mural digital con Digital.ly en el que debían representar qué tipo de maestra querían ser.

Mireia (Murillo, 2014), alumna del curso y participante en la exposición con una obra colectiva, nos narra a continuación el proceso de planificación de la obra creativa:

Hoy hemos acudido al aula de psicomotricidad con el profesor de TIC para realizar una puesta común junto con las compañeras, analizando todo lo aprendido hasta el momento.

La verdad es que nos ha parecido un ambiente muy apropiado para hablar, charlar y dar opiniones, ya que, además de ser un grupo pequeño, nuestra colocación circular daba pie a la comunicación y a la confianza ¡Qué decir de la comodidad de las colchonetas y los cojines del aula de psicomotricidad!

Durante la charla se han debatido ideas muy interesantes. Hemos debatido sobre la necesidad de las TIC en el aula de infantil, sobre el papel de las escuelas a la hora de preparar a futuras generaciones, sobre la importancia de la formación de los docentes, sobre las diferencias visibles entre los centros educativos en torno a las TIC y la influencia que el entorno en el que se encuentran tiene en cuanto a lo mencionado, sobre el individualismo que acarrea las tecnologías, sobre la relación de educación y género y, para finalizar, el maestro nos ha introducido en un tema muy interesante que la mayoría no nos habíamos planteado hasta el momento: la relación de género y educación.

Muchas de nosotras no nos habíamos ni planteado que las tecnologías tuvieran más relevancia en un género que en el otro; pero, mirando a nuestro alrededor, nos damos cuenta de que es posible. Creemos que lo tecnológico está más relacionado con el hombre que con la mujer; desde que son pequeñitos ya vemos a niños con máquinas mientras que las niñas siguen jugando con muñecas y pulseras. Lo vemos también en las asignaturas obligatorias en las que los niños son más propensos a disfrutar en tecnología y en informática, mientras que las niñas se decantan más por las artes y la música. Continuamos con el bachiller ¿Cuántas niñas hay en bachiller tecnológico? ¿Cuántos niños hay en bachiller de ciencias sociales? Mirando a nuestro alrededor ¿Cuántos chicos vemos en la Escuela de Magisterio? ¿Cuántas chicas vemos en informática, o en estudios relacionados con las tecnologías?

Creemos que es algo sobre lo que debemos reflexionar y algo que debemos cambiar en la sociedad; por eso, es muy importante el trabajo que realizaremos en un futuro, ya que tenemos un poder indiscutible para manipular las mentes de los más pequeños, para que poco a poco cambie el chip de género de la sociedad, porque ellos serán la futura sociedad. También debemos conseguir que vean más que género, raza, color, cultura, etc. que vean a personas, con sus cualidades y con sus defectos; pero, al fin y al cabo personas.

El tema en el que nos introdujo fue el que dio lugar a la charla que vendría después de mano de Estitxu (profesora de Educación Artística en la Escuela de Magisterio). Ella ha sido la encargada de darnos a conocer una exposición que se realizará en Ayete (San Sebastián), en la que se expondrán algunas de nuestras obras, obras que realizaremos durante los próximos días y relacionadas con las tecnologías y el género.

Dicho esto, nos ha dejado un tiempo para llegar a un acuerdo en grupos pequeños sobre cuál será nuestra obra. Rápidamente nos hemos juntado mis compañeras de grupo y yo con muchas ideas en mente; pero no nos ha costado llegar a un acuerdo mutuo. Hemos decidido hacer una única viñeta en la que se refleja a una familia, los padres y los dos hijos (una chica y un chico). La familia está celebrando el cumpleaños de los pequeños. En la mesa de la sala han colocado el regalo rosa para la chica que envuelve una muñeca de última moda y el regalo azul del chico que esconde una tableta tecnológica de última generación. Los padres les dicen a los niños que en la mesa están sus regalos; pero, lo que menos se imaginan es que la niña acudirá al azul y el niño al rosa. Los padres ante esta reacción de los pequeños se muestran sorprendidos, les asombra que el pequeño se dirija a lo rosa mientras que la pequeña lo hace hacia el azul.

Esta es la viñeta que hemos diseñado para reflejar nuestra idea, viñeta que trabajaremos y modelaremos para un mejor resultado (ver Figura 5).

Detrás de esta imagen hay una crítica social. Una crítica a nuestra manera de ver el género ¿Por qué tiene que coger la niña el regalo rosa y no el azul? ¿O por qué tiene que coger el niño el azul y no el rosa? Los niños no entienden de colores y géneros, les gusta más uno u otro, sea por la razón que sea, y no somos nadie para educarlos de la misma manera que nos han educado a nosotros. En cuanto al contenido de los regalos, ¿por qué el niño no puede ser feliz con la muñeca? ¿O por qué la niña no puede jugar feliz con la tableta infantil más moderna del mercado?

A partir de la primera socialización, en la segunda, intervenimos nosotras, las docentes, y tenemos un papel muy importante a la hora de transmitir estas ideas. La sociedad tiene que dejar de lado estos pensamientos y estas asociaciones de tecnología y género, o educación y género (Murillo, 2014).

De esta manera, gracias a la motivación generada en los talleres y el compromiso para crear obras para la exposición, nos embarcamos en un juego con la imagen, la tecnología, los estereotipos y nuestras propias subjetividades cuestionando a través de nuestras creaciones artísticas muchas representaciones naturalizadas del género, la identidad docente y la tecnología.

Por último, tras finalizar, la coordinadora de la exposición seleccionó los trabajos más interesantes y montamos la exposición artística, en la Casa de Cultura de Aiete, en San Sebastián. La exposición estuvo abierta durante el mes de mayo y durante la primera semana de junio. Para la clausura invitamos a los participantes a compartir su experiencia y dialogar sobre su obra. En la Figura 5, podemos ver una de las paredes de la sala de exposiciones con alguna obra colgada y en la Figura 6 podemos ver un momento del intercambio entre los invitados el día de la clausura.



Figura 5. Boceto de la viñeta artística del grupo de Mireia.



Fig. 6. Sesión de diálogo e intercambio.

2.2. *¿Ha sido este un proyecto que nos ha permitido aprender juntos?*

Este ha sido un proyecto que nos ha permitido aprender juntos. Para mí, creo que esta experiencia ha supuesto un desafío como docente. Hemos seleccionado este tipo de proyectos porque exigen creatividad, colaboración con los compañeros, manejo de diferentes herramientas tecnológicas, reflexión e indagación.

Las relaciones de colaboración se han dado tanto a nivel de profesores del mismo curso, como de otros cursos y de diferentes departamentos. Esto ha supuesto una modificación de la forma tradicional de pensar la formación de nuestros alumnos, que suele estar más centrada en iniciativas que impliquen a un grupo de un curso. Esta propuesta ha sido transversal y ha aprovechado la iniciativa de diferentes profesores de asignaturas y departamentos diferentes.

El alumnado del mismo curso ha trabajado en grupo y ha compartido la finalidad con otros alumnos de cursos diferentes, al compartir la exposición, y sobre todo ha sido autor. Si una de las funciones de la Universidad, como sugiere Hernández (2011), es generar nuevas formas de aprender que quiebren la hegemonía de la repetición y de la copia, explorar las condiciones que nos ofrece la exposición artística nos ha permitido alejar ese peligro y reivindicar otro tipo de relación. Han conseguido una autoría basada en la reflexión y en la colaboración.

También ha habido un matiz diferente de colaboración con la comunidad al sacar fuera de la Universidad esta exposición y ubicarla en una Casa de Cultura de un barrio, al alcance de más miradas más allá de las exclusivamente universitarias. Entendemos que es positivo que la actividad universitaria rompa con el espacio tradicional del aula universitaria mediante la exploración de otras localizaciones que permitan acercarnos más al trabajo comunitario.

Embarcarnos en este proyecto, que está muy conectado con las necesidades de mis alumnas, nos ha movilizado preguntas, hemos hecho conexiones y estimulado a través de las producciones artísticas otras maneras de relacionarnos con el conocimiento y de indagar y cuestionar la realidad educativa y donde vivimos.

Repensar el género ha sido una invitación a la indagación y a revisar estereotipos sobre el género y sobre cómo construimos nuestra relación con la tecnología. Este aspecto reflexivo y también colaborativo es coherente con una relación pedagógica del aprender juntos.

Es necesario para profesores y alumnos aceptar la situación de vulnerabilidad que exige la transformación de la relación pedagógica. Así, es preciso verbalizar las contradicciones que en el alumnado produce la herida del deseo de aprender y responsabilizarse, y en el profesorado la fragilidad de transitar a nuevos roles.

El diálogo tiene que ser la búsqueda del sentido compartido, de lo que se hace. Creo que se ha acertado tanto promoviendo el trabajo autónomo del alumnado como con la centralidad del problema del género, tan significativo en la vida de nuestras alumnas.

Los participantes nos implicamos con todos nuestros sentidos, nadie cuestionó que fuese extraño participar con sus trabajos en una exposición artística. Se promovieron reflexiones profundas, establecimos conexiones interesantes. Nos envolvió un tema candente y próximo, y además pusimos en práctica un montón de competencias digitales y creativas. Todo ello me hace pensar que, como tantas veces, el problema de los límites disciplinarios para la construcción de un currículum democrático está en la mente de los propios profesores, no en las mentes y los corazones de nuestros alumnos.

3. Caso III. El proyecto Big Bang Data¹¹

El proyecto Big Bang Data, inspirado en la exposición artística del mismo nombre expuesta en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (http://www.cccb.org/es/exposicio-big_bang_data-45167). En una sociedad mediatizada por las interacciones tecnológicas, nuestro rastro, reputación on-line e identidad digital, se construye en un contexto donde Internet ha intentado sostener el mito de la democratización, igualdad de oportunidades y la privacidad de la red. Uno de los problemas relacionados con el momento de uso intensivo de las tecnologías que nos está tocando vivir es el de la vigilancia y el control en Internet y un espacio de investigación asociada a la mercantilización y transformación de nuestras identidades como es el conocido con el nombre de Big Data. Este proyecto lo desarrollamos con futuras maestras de educación infantil en la Universidad del País Vasco, en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián.

En este proyecto las actividades y reflexiones propuestas giraban en torno a tres preguntas destacadas

- ¿Cómo se construye una identidad digital profesional para educadores en el ámbito universitario?
- ¿Cómo se desarrolla una visión crítica de la tecnología educativa?
- ¿Qué aportan los actuales títulos de Grado y Posgrado en el desarrollo profesional del futuro educador digital?

Esta experiencia que hemos titulado Proyecto Big Bang Data, profundiza el argumento de alfabetizar digitalmente al alumnado subrayando la importancia que en la vida y la escuela tienen las tics, compaginando la formación y alfabetización digital de las futuras maestras con el desarrollo de una perspectiva crítica sobre las mismas. La elaboración de contranarrativas artísticas que promueve esta experiencia de aprendizaje pretende no solo desvelar y desnaturalizar las narrativas de neutralidad, libertad, igualdad o democracia, asociados a internet y el mundo digital, sino dejar en evidencia la manipulación, la vigilancia y el control de los nuevos

¹¹ Esta parte está basada en la siguiente publicación: José M. Correa, E. Aberasturi-Apr aiz (2015). Redes sociales e identidad digital docente. Experiencias de aprendizaje de futuras maestras de educación infantil a partir de la exposición artística Big Bang Data Opción, 31, 311 - 333

medios digitales, defendiéndonos de la colonización de la promesa digital. Además la dimensión artística de la reflexión busca promover múltiples contrarelatos, generar preguntas más que dar repuestas y hacer vivo un diálogo que escape al control del poder hegemónico, evitando filtrar información valiosa sobre nuestra manera de entender la red y posicionarnos. Esta perspectiva descolonizadora lejos de neutralizar la capacidad de aprendizaje de las futuras maestras o favorecer el abandono del uso de estas tecnologías, les motiva en mayor medida en su alfabetización y en la adquisición de competencias digitales. En el proyecto Big Bang Data, que es un proyecto de aprendizaje basado en artes, se reflexiona colectivamente a través de la creación artística sobre nuestro posicionamiento ante el actual fenómeno de explosión de datos que se conoce con el nombre de Big Data.

3.1 *Objetivos*

- Asociar la reflexión sobre el papel de la tecnología y su influencia cotidiana en la sociedad contemporánea al trabajo de indagación y producción artística.
- Acercarnos al estudio del Big Data, un fenómeno que caracteriza la sociedad contemporánea que nos toca vivir, tratamos de desnaturalizar el entorno técnico-instrumental desde donde se ejerce la vigilancia y el control, mediante un proceso colaborativo de indagación.
- Responder al desafío de enseñar lo que no se sabe explorando la figura del Maestro Ignorante de Ranciere.
- Explorar otras formas de conocimiento más liminales, en un contexto de formación caracterizado por letras y números.
- Continuar aplicando la metodología del aprendizaje por proyectos basados en la indagación artística en la formación de maestras de educación infantil e investigadoras.

Las preguntas que guiaban nuestra indagación-creación fueron:

- Centrar la atención del alumnado sobre los peligros y problemas de la red, de las tecnologías y de los nuevos contextos, ¿neutraliza su capacidad de aprendizaje y promueve el abandono del uso de las tecnologías digitales, o les motiva en mayor medida en su alfabetización y desarrollo de competencias digitales?
- ¿Qué limitaciones y posibilidades nos puede ofrecer el aprendizaje basado en metodologías artísticas en la construcción de la identidad digital de las futuras maestras de educación infantil?

3.2. *Participantes*

En el proyecto han participado 33 alumnas de segundo curso de la Titulación de Educación Infantil de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de

San Sebastián, en la asignatura Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Infantil.

3.2.1. Desarrollo de la experiencia

Este proyecto es una parte central de la asignatura de Tecnologías de la Información y comunicación en la Educación Infantil en la Escuela de Magisterio de San Sebastián. Han participado 33 alumnas de dos grupos prácticos de la asignatura de 6 créditos (1 crédito teórico y 5 créditos prácticos). La asignatura diseñada por talleres contaba con un taller de planificación pensado para negociar las actividades prácticas que tienen que negociar. Como fruto del taller de planificación, por un lado se acordó trabajar en el diseño y desarrollo de un taller tic para niños y niñas de educación infantil para impartir en el aula de Educación Infantil y/o en la Escuela de Magisterio. Por otro lado, a las alumnas de esta asignatura se les ofreció la oportunidad de participar en la experiencia del proyecto Big Bang Data. Este proyecto tenía como finalidad familiarizarse con los peligros relacionados con el control y la privacidad de internet y de las redes sociales y de elaborar junto con un texto reflexivo, un artefacto que representase su posicionamiento ante el fenómeno del Big Data. Los artefactos elaborados por los alumnos, de ser seleccionados, formarán parte de una exposición artística que sobre la Escuela del Siglo XXI, se va a celebrar durante 2016 en la Sala de Exposiciones del Centro Carlos Santamaría de la Universidad del País Vasco, en San Sebastián, Campus de Gipuzkoa.

Los trabajos había que hacerlos en grupo. Los grupos se constituían libremente y se sugería que fuesen de 4 o 5 personas, aunque alguno de ellos estaba constituido por seis y otro por 3 personas. Entre las actividades académicas de la asignatura las alumnas tenían que publicar un blog, donde ir narrando y documentando las diferentes actividades. Entre ellas la participación en el proyecto y la documentación de la elaboración del artefacto.

Para la elaboración del texto reflexivo y el artefacto se les propuso una tarea de visionado de vídeo y textos. Una introducción a lo que es el Big Data (el análisis masivo de datos para sacar el máximo provecho de ellos y tomar mejores decisiones en el futuro) visionando una selección de vídeos y la lectura de un artículo sobre el problema como punto de partida. Además de la dimensión reflexiva del visionado, lectura de texto y diálogo, la elaboración del artefacto debía de reunir una característica: incorporar un circuito electrónico simple y elementos conductores (plastilina o tinta conductora elaborados por ellas mismas en la línea de *Do It yourself*), como parte del trabajo de introducción y sensibilización al uso de materiales de robótica alternativos a las de otras casas comerciales como Lego y utilizables en el contexto del aula de educación infantil.

Las actividades seleccionadas para el desarrollo del proyecto (Tabla 1) fueron:

Tabla 1. Actividades seleccionadas para el desarrollo del proyecto

Visionado documental	RTVE (2014). <i>¿Qué es el Big Data?</i> http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/big-data-inteligencia-datos-frente-espionaje-internautas/2246228/)
Visionado del documental	Pinillo, J. M. (2014). <i>La promesa digital</i> . (https://www.youtube.com/watch?v=zeywLcJ3cPI)
Lectura	Gordillo, F. (2014). <i>¿Qué debe de preocuparte del Big Data?</i> http://www.teknlife.com/reportaje/que-debe-preocuparte-de-big-data/
Diálogo con posiciones críticas	Fueyo, A., Fano, S.: <i>Las redes y los datos: una perspectiva crítica</i> . https://www.youtube.com/watch?v=sodf4UAHh2s&feature=youtu.be (últimos 30 minutos).
Visita virtual	Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (2014). <i>La exposición artística Big Bang Data</i> . http://www.rtve.es/alacarta/videos/la-aventura-del-saber/aventura-del-saber-big-bang-data/2822809/)
Visionado	CCCB (2014). Open datos para el bien común. http://www.cccb.org/es/video-big_bang_data_open_datos_para_el_bien_comun-46588
Artefacto	Elaboración de un artefacto con materiales de robótica low cost (plastilina y/o tinta conductora) y electrónica creativa (circuito simple) para expresar su posicionamiento (artístico-narrativo) ante el Big Data. La producción de este trabajo artístico, era necesario ir documentándolo, ir guardando evidencias y publicarlas en el blog de la asignatura, que las alumnas tenían que ir desarrollando como portafolio digital de la asignatura. La elaboración del artefacto con materiales low cost puso en juego las competencias del grupo para el aprendizaje Do it yourself. En esta línea elaboraron plastilina y tinta conductora por su cuenta, buscando información en Internet.
Entregable	Esta visualización de los vídeos, lectura de texto, elaboración de artefacto finaliza con la elaboración de un <i>texto reflexivo</i> del grupo de trabajo recogiendo las impresiones, valoraciones y posicionamientos críticos sobre el Big Data.

3.2.2 Artefactos y reflexiones¹².

a) Cerebro (ver Figura 7). Este cerebro lo hemos realizado con plastilina haciendo churros y uniéndolos para darle forma. Posteriormente le añadimos unos churros más de plastilina conductora para que los leds que se encuentren en el cerebro que hemos formado se enciendan. Al acabar de crear el cerebro, lo pusimos encima de un cartón junto con una frase escrita a mano en un papel y sujeta con unos palillos para elevarla. Frase: "Nosotros creamos la tecnología, no dejemos que nos controle"¹³.

¹² Los trabajos y textos están en los blogs de las alumnas:

<http://josemiguelcorrea.blogspot.com.es/2015/04/portafolios-tic-en-e-infantil-20142015.html>

¹³ <http://naldablancom.blogspot.com.es>

b) La caja crítica (ver Figura 8). Nuestro proyecto Big Data consiste en una caja crítica, la cual conlleva un gran contenido ético y moral¹⁴. Este contenido se muestra mediante un juego, el cual lo explicaremos a continuación. La caja consta de cinco parejas, dos positivas, dos negativas y una que se considera neutra. Estas parejas son las siguientes:

1. Uso ético + confianza.
2. Consciencia crítica + eludir el engaño.
3. Uso irresponsable + atentado contra la privacidad.
4. Ingenuidad + inconsciencia.
5. Tipo de persona + tipo de consecuencia.

c) Proyecto. Con este proyecto, nosotras hemos querido plasmar la importancia de las tecnologías hoy en día, y sobre todo, la influencia que tienen sobre nosotros. Como bien veis (Figura 9) hay un hombre sentado en el salón de su casa con tres dispositivos tecnológicos enfrente. Que estos objetos sean el doble de grandes que el hombre significa que tienen un gran impacto sobre los humanos. Muchas veces no nos damos cuenta pero estamos totalmente controlados e incluso crean dependencia pero las necesitamos para nuestro día a día¹⁵.

d) Reloj (ver Figura 10). En este mundo en el que la tecnología está evolucionando cada día, nosotras hemos querido recapacitar sobre el cambio que hemos vivido en las últimas décadas a lo que a tecnología se refiere. Es por eso que hemos querido plasmar en una misma esfera la Tierra y el tiempo. Para ello, hemos utilizado un reloj de verdad, que hemos dividido en dos partes. La esfera de la derecha representa el propio reloj, y la esfera de la izquierda es el mundo, siendo la parte superior Europa y la inferior África. De este modo, hemos querido representar el desarrollo que ha tenido la tecnología en las últimas décadas y la desigualdad que hay entre continentes a la hora de hablar de tecnologías. Para mostrar cuales han sido los inventos, hemos puesto imágenes en cada número del reloj, siendo el número 1 uno de los primeros inventos y el 11 uno de los más recientes. Hay que decir, que en el número 12 es un signo de interrogación, ya que hace referencia a la incógnita del futuro¹⁶.

¹⁴ <http://alasa26.blogspot.com.es>

¹⁵ <http://jonelahi.blogspot.com.es>

¹⁶ <http://lurpuente.blogspot.com.es>

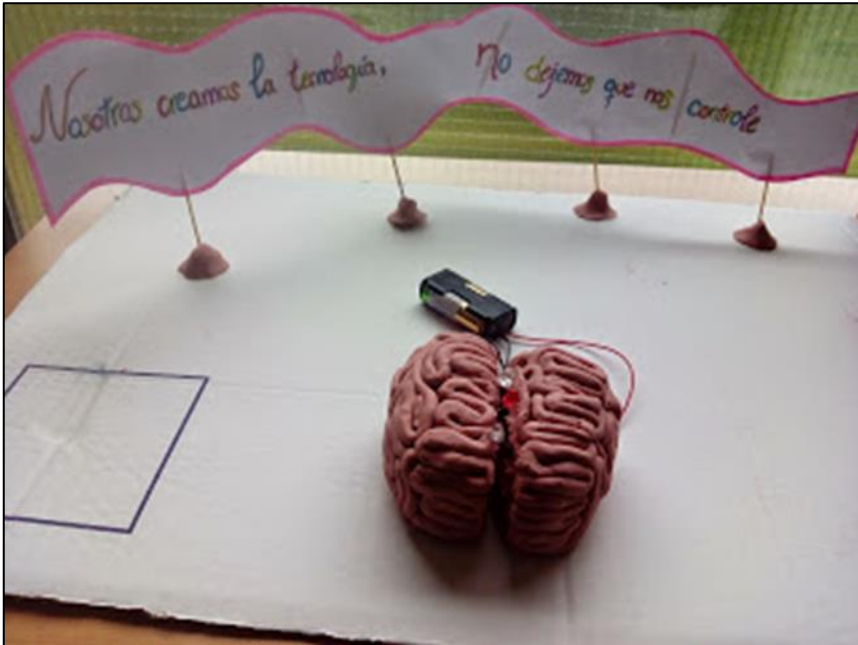


Fig. 7. Imagen del artefacto denominado "Cerebro"

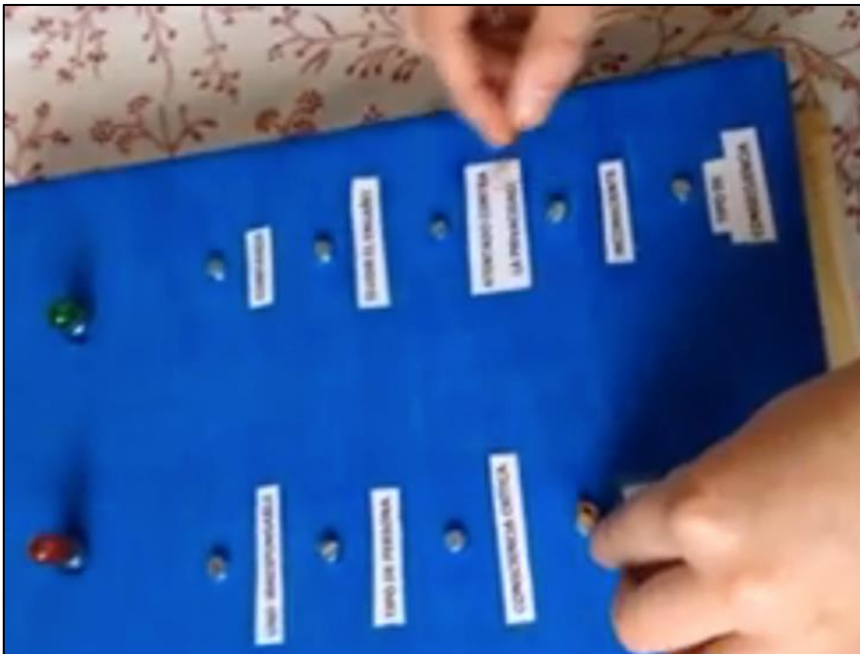


Fig. 8. Imagen del artefacto denominado "la caja crítica"

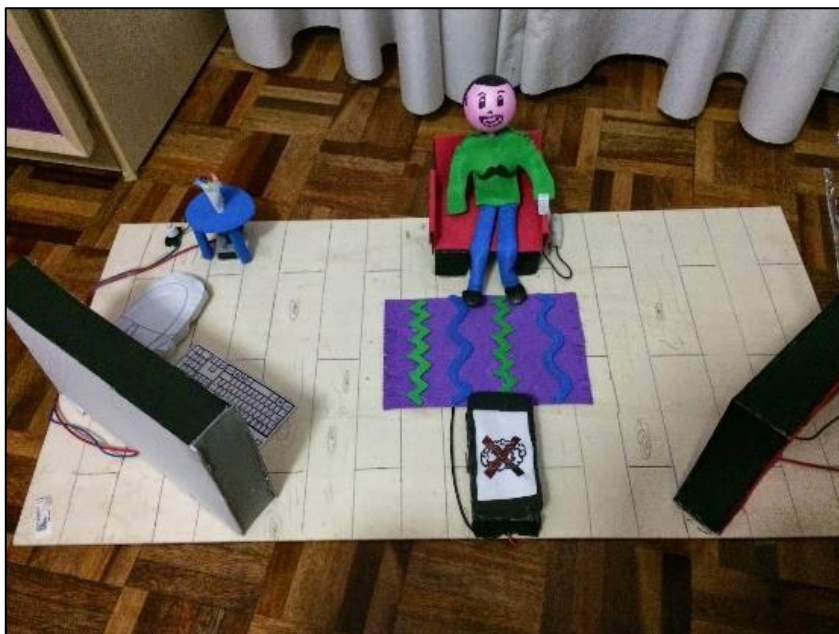


Fig. 9. Imagen del artefacto denominado “Proyecto”



Fig. 10. Imagen del artefacto denominado “Reloj”

e) Lobo feroz. Como veis en la imagen (Figura 11), mediante las figuras tradicionales que a la gran mayoría de los europeos, nos han perseguido desde la infancia hasta el día de hoy; Caperucita Roja y el Lobo feroz, que representan la inocencia y las intenciones oscuras; hemos querido simbolizar una serie de situaciones que se viven en torno a las redes sociales.

Acostumbrados a que la inocencia de Caperucita, le lleve a caer en las redes del malvado lobo, hemos querido continuar y transformar la historia, haciendo una representación artística postmoderna, donde hemos querido crear un impacto visual en que el espectador tenga la posibilidad de dejarse llevar por su propia percepción del mundo digital y no digital.

En nuestra expresión artística de la represión digital, las huellas están atadas con cadenas que se ascienden por el cuerpo de caperucita hasta acabar en su vientre, y concluyen con un gran candado, que tiene las llaves ubicadas en las mismas cadenas. Por otra parte, las huellas están sujetas con imperdibles para concienciar al espectador de que la gran mayoría de nuestros movimientos en la red, dejan huella y son imperdibles¹⁷.

f) La nube. Hemos querido representar una metáfora de hoy en día. La nube, donde se guarda toda la información de las redes sociales, como de internet, se convierte en lo que nos da vida (Figura 12). Ya que en el mundo real, el agua es una fuente de energía muy grande.

Las cajas, que son las gotas de lluvia que caen de la nube, son las redes sociales. Las que hemos puesto, creemos son las más usadas: Facebook, Blogger, YouTube y WhatsApp. Dentro de las cajas está el circuito eléctrico. El circuito lo hemos realizado con bombillas led y pintura conductora.

Bajo las cajas está la hierba. Que como podéis ver, está contaminada con residuos, tales como, plástico, papel, pulseras de plástico, bolsas, latas, etc.

En general, con el póster queríamos representar la sociedad de hoy en día. Es decir, lo que nos debería alimentar, la nube y las gotas, nos está contaminando¹⁸.

g) Mundo (ver Figura 13). Nuestra idea era crear algo entorno a una bola del mundo con luces, tuvimos varias ideas y al final optamos, por una bola del mundo, unas linternas, unos ojos... Resumiendo, de todo los datos que podemos crear diariamente, solo una pequeña parte está a nuestro alcance. Pero, ¿sabemos quién utiliza esos datos?, ¿y para qué se utilizan? Pues no, no sabemos quién los maneja, pero lo que sí sabemos es que una vez hemos soltado algo en la red, deja de ser nuestro y pasa a ser de ellos¹⁹.

¹⁷ <http://ziripurdi.blogspot.com.es>

¹⁸ <http://uxueruiz.blogspot.com.es>

¹⁹ <http://maitanemendizabal.blogspot.com.es>



Fig. 11. Imagen del artefacto denominado “Lobo feroz”



Fig. 12. Imagen del artefacto denominado “La nube”



Fig. 13. Imagen del artefacto denominado “Mundo”

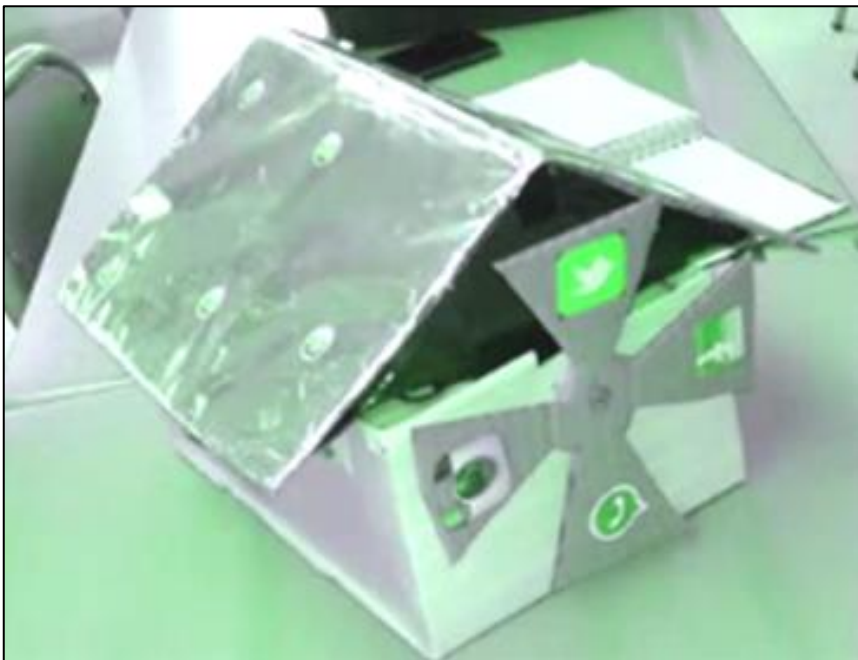


Fig. 14. Imagen del artefacto denominado “Molino”

h) Molino. Decidimos reflejar la invasión que producen en nuestras vidas las nuevas tecnologías, por ejemplo, las redes sociales (Figura 14). Las redes sociales, han tenido una evolución muy rápida, y a causa de esto hemos llegado a un punto donde no sabemos vivir sin ellas y en el que todo gira alrededor de ellas.

Con la intención de reflejar esta idea en nuestro proyecto, decidimos colocar diversos símbolos de varias redes sociales en cada una de las aspas que forman el molino. Así, cuando el molino empieza a girar, reflejará la locura que muchas veces conlleva el abusivo uso de las redes sociales.

Para conseguir este resultado, lo primero que hicimos fue la recolecta del material necesario. Así, reunimos; una caja de cartón, celo, una pequeña linterna, trozos de cartón, un ventilador pequeño con motor, cola, los símbolos de las redes sociales y las ganas de construirlo²⁰.

4. Valoración de la experiencia

Una de las preguntas que orientaban nuestra indagación era que difundir la falta de neutralidad de la red y los procesos de manipulación a la que estamos sometidos como usuarios, lejos de inhibirnos o desmotivarnos en el uso de los medios, nos desafiaba en el aprendizaje y adquisición de competencias digitales y en la elaboración de contranarrativas que cuestionasen la fiabilidad, la seguridad y el bienestar anunciado por una promesa digital ampliamente extendida y reforzada por el discurso hegemónico de los medios de comunicación.

Las futuras maestras demostraron su capacidad de elaborar contranarrativas que den cuenta de los peligros del control, de la vigilancia masiva, de la falta de democracia de forma directa y explícita o a través de metáforas como en el caso de los artefactos construidos.

Metodológicamente hemos intentado diseñar una experiencia basada en compaginar la reflexión dialogada en pequeños grupos con la elaboración de artefactos que representen un posicionamiento de las alumnas con la finalidad de promover la construcción de contranarrativas que quebrasen la invisibilidad del control y la vigilancia que se ejercen con las tecnologías y especialmente con Internet.

Estamos de acuerdo con Ricardo Sánchez (1989) cuando plantea que hay diferentes maneras de enseñar a investigar y que estas son diferentes en función de que sean sociólogas, historiadoras o maestras, pero que un principio a tener en cuenta es que a investigar se aprende abandonando las prácticas transmisivas y proponiendo actividades propias de investigación. El resultado ha sido satisfactorio en la medida que la elaboración de artefactos ha promovido la reflexión conjunta. Y ha servido para recoger datos significativos. Contranarrativas que sugieren y nos llevan a

²⁰ <http://jonirastorza.blogspot.com.es>

formularnos preguntas sobre las intenciones y mensajes implícitos. Contranarrativas que más respuestas a los problemas, estimulan un diálogo. Contranarrativas que sin mostrar todas las creencias que sustentan nuestros posicionamientos incitan a romper ciertos relatos sin desvelar todas nuestras cartas, sin mostrarnos fielmente y sin mostrar todas nuestras intenciones. Ejecutando un acto de resistencia modesta, pero evitando ponernos en un estado de vulnerabilidad innecesario al mostrar nuestras voces, creencias, intenciones o deseos que puedan ser escrutados, analizados e investigados.

Esta experiencia ha puesto en evidencia tanto la importancia de un enfoque crítico en tecnología educativa, que representen muchas voces, matices y texturas del mundo digital como la relevancia de afrontar la desmitificación de la tecnología como neutral y mostrar una imagen ambiciosa y múltiple, desde diferentes perspectivas de lo tecnológico. Es importante ofrecer la posibilidad de construir un discurso crítico sobre el Big Data, extensible a otros medios y fenómenos comunicativos digitales, abordarse por medio de estrategias metodológicamente provocadoras que cuestionen el orden y las explicaciones establecidas sobre la privacidad, la desigualdad que genera la red y también la necesidad de emancipación en este terreno. El aprendizaje basado en proyectos artísticos, en este sentido, se ha mostrado como una fuente reflexiva sobre el papel de la tecnología en la sociedad contemporánea que nos está tocando vivir y las nuevas formas de control social.

Y que la formación de investigadores o maestras-investigadoras en tecnología educativa debe de abordarse

5. Conclusiones

Hemos pretendido mostrar determinadas experiencias de formación de futuras maestras, estratégicamente seleccionadas para dar cuenta de un uso crítico de la tecnología. Prácticas que reflejan un posicionamiento en la enseñanza y que persiguen ofrecer experiencias de aprendizaje a las futuras maestras no solo que les permitan vincular el dentro y fuera de la Escuela, sino también que las imaginen como una parte integrante y decisiva de la ciudadanía crítica.

Estos casos de estudio seleccionados para este capítulo han intentado mostrar cómo trabajar una actitud indagadora. Han sido experiencias que se han articulado en la práctica tratando de promover un conjunto de valores y competencias que posibiliten esa participación social y abran el cauce permanente de diálogo entre la Escuela y la Comunidad. Este modelo de utilización crítica de la tecnología vendría definido por un conjunto de características que resumirían nuestro modelo de intervención. Concretándolas estas serían.

- Potenciar la expresión utilizando diversos lenguajes (audio, visual, musical, corporal, simbólico, textual...).
- Mostrar las posibilidades educativas de trabajar con colectivos y comunidades más allá de las paredes universitarias.

- Explorar y compartir la sospecha hacia lo tecnológico y la perspectiva anticonsumista tan paradójica en proyectos tecnológicos.
- Insistir en problematizar lo naturalizado, social y tecnológicamente.
- Incorporar elementos mediadores (películas, profesores invitados, visitas a museos o centros de innovación) al proceso de aprendizaje de las asignaturas.
- Todas estas experiencias y proyectos de aprendizaje se han montado a partir de un foco de interés que ha servido para articular el curso basándonos en la indagación colaborativa.
- Nos hemos aprovechado de una interpretación experimental del currículum.
- La colaboración como clave de la relación pedagógica.
- Mantener un protagonismo central de las tecnologías, sobre todo digitales, pero un significado pedagógico, personal y existencial de las experiencias.
- Buscar soluciones creativas, y disruptivas en los resultados de los trabajos.
- Reivindicar la autoría del alumno, potenciando la subjetividad de los aprendizajes.
- Promover un compromiso social de intervención.

Referencias

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad socio-cultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- Appadurai, A. (2003). *Archive and Aspiration*. En J. Brower y Mulder, A. (eds.) *In-formation is Alive*. Rotterdam, V2 Publishing (disponible en: <http://www.scribd.com/doc/20132175/appadurai-archive-and-aspiration>)
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica (pp. 65-79). En Lieberman, A. y Miller, L. *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Correa J.M. y Jiménez de Aberasturi, E.(2011). *Proyectos Museos Vivos: Participación social y alfabetización digital (255-273)*. En Mikel Asensio y Elena Asenjo (editores), *Lazos de luz azul*. UOC: Barcelona.
- Correa, J.M (2011). *Antropología Audiovisual y Tecnología Educativa*. En A. Bautista García Vera y Honorio M. Velasco Maillo editores), *Antropología Audiovisual: Medios e investigación en Educación*. Madrid: Trotta.
- Correa, J.M. (2008). *Museos y tecnología: más que objetos y visitas virtuales*. *Comunicación y Pedagogía*, 231-232, 48-52
- Correa, J.M. (2015). *¿Cómo aprendes a ser maestra? TIC, género y narrativas visuales de futuras maestras de educación infantil*. *REIRE*, 8 (2), 256 – 268.
- Correa, J.M. y Aberasturi-Apraiz, E. (2015). *Redes sociales e identidad digital docente. Experiencias de aprendizaje de futuras maestras de educación infantil a partir de la exposición artística Big Bang Data*. *Opción*, 2015; 31, 311 - 333
- Dussel, I. (2014) *¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea*. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24), 1-21.
- Hernández, F. (2005). *¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?* *Educação y Realidade* 30(2), 9-34.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Schulte, A. K. (2009). *Seeking integrity in Teacher Education. Self Study of Teaching and Teacher Education Practices*, vol 7. Springer: Dordrecht
- Tyack, D. & W. Tobin (1994). *The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?* *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Innovación educativa: propuestas desde la complejidad

Jaime Yanes Guzmán²¹

Lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta (Eurípides).

1. Introducción

Con su mirada lineal cartesiana, la gran mayoría de los habitantes del planeta están provocando una profunda crisis en todas las esferas de nuestro mundo, amenazando con ello incluso su propia existencia. Entender esta crisis nos obliga a comprender las actuales propiedades de nuestra sociedad y el entorno en que vivimos de manera distinta a como se ha hecho hasta el momento. Los hechos que afligen a nuestra sociedad no pueden seguir siendo observados en los diversos centros académicos y sus aulas de manera aislada unos de otros, desvinculados entre sí. Por el contrario, una sociedad compleja nos obliga a entender los sucesos del orbe con nuevas abstracciones científicas que nos proporcione una idea mucho más cercana a la realidad. Esto nos exige generalizar la totalidad de los hechos posibles de conocer a través de conceptos, categorías y leyes que reflejen los vínculos esenciales, internos de los fenómenos y sus relaciones externas con los demás hechos.

El pensamiento complejo debe introducirse en las instituciones educacionales con el fin de entender las leyes de la naturaleza, la sociedad y el cosmos. La importancia de esta nueva forma de pensar hace posible la actividad práctica consciente de los y las estudiantes y sus profesores. De esta manera, aprendices y tutores buscarán entender las cosas en su devenir, en su auto movimiento, en su complejidad, en su desarrollo, en sus transformaciones permanentes, comprendiendo de esta manera los pasos de una forma a otra de todos los objetos y sucesos. La lógica compleja o dialógica es la interdependencia de todos los conceptos y las transiciones mutuas entre ellos. Y esta dialógica surge desde el terreno de la actividad práctica de

²¹ Licenciado en Ciencia Política. Doctor en Filosofía, Bulgaria 1985. Doctor en Pensamiento Complejo, México, 2015. Presidente Academia de Estudios e Investigación Complexus Edgar Morín, Chile.

los discípulos. Aproximarnos en el aula a este nuevo paradigma del pensamiento nos permitiría sortear de mejor manera la actual crisis que vive la sociedad planetaria.

2. La crisis de la educación

Uno de los orígenes de la crisis actual de la educación en Chile y en Latinoamérica, se encuentra, según Osorio (2012), en que los saberes institucionalizados en las ciencias separan la cultura científica de la humanista, provocando con ello una escisión entre la vida humana, la vida del planeta y del universo. Ello se expresa con mucha fuerza en la currícula de las profesiones tradicionales universitarias.

Buganza y Sarquis (2009) agregan que esta ruptura entre ciencia y cultura se ha consumado en los sistemas de educación superior actuales. Los departamentos de ciencia y los departamentos de cultura en las instituciones universitarias se han separado. La ciencia no tiene acceso a la cultura humanista de carácter social, y ésta al prestigio de la ciencia autodenominada como “exacta”. Ambas culturas aparecen como antagonicas, de espaldas una hacia las otras, ignorándose mutuamente. A partir de esta situación de divorcio entre ambas culturas, el sistema educacional ha pretendido transformar a los actuales profesionales en sujetos de conocimientos supuestamente capaces de observar su entorno objetivamente, independiente de su propio pensamiento, incapacitados para trasponer epistemologías de primer orden, cartesianas, a otras de segundo grado, complejas.

Ambos autores plantean que el conocimiento re-presentacionista es una de las características de la epistemología de la ciencia clásica que predomina en todo el sistema de formación profesional de nuestros países. Han transformado a nuestras sociedades, denuncias, en organizaciones con un paradigma que puede reflejar en una imagen la copia fiel de su entorno real, transformándolo como presupuesto filosófico del conocimiento. En este marco, el sujeto es pasivo, como el espejo para percibir esa realidad exterior. Locke (1982: 110, tomado de Osorio, 2012) lo señala de la siguiente manera:

Nuestra observación [...] es la que abastece a nuestro entendimiento con todos los materiales del pensar. Cuando las ideas simples se ofrecen a la mente, el entendimiento no puede rehusar tenerlas, ni alterarlas cuando están impresas, ni borrarlas para hacer otras nuevas, de la misma manera que un espejo no puede rehusar, alterar o destruir las imágenes o ideas que los objetos puestos de él producen.

Hawking (2007), aseguraba además que desde este enfoque re-presentacionista, lineal, cartesiano era posible evaluar y medir la realidad y para ello era necesario un conjunto de condiciones iniciales, una cantidad determinada de causas que son las que definen el comportamiento de los sucesos con casi absoluta certeza. Tenemos entonces un profesional hiper-especializado con mentalidad pre-cuántica que plantea que la existencia de determinadas causas provocaba determinadas consecuencias y que las mismas causas provocaban situaciones iguales, es decir, en condiciones idénticas, los resultados deberían ser también idénticos. Los objetos son observados

aislados, sometidos a leyes objetivas universales. Todo suceso es pensado por el profesional en plenitud ontológica y autosuficiente en su ser, sin capacidad de auto-transformación, como entidad cerrada, constituyente de sus propias propiedades sin ningún tipo de participación del entorno.

De esta manera, la ciencia clásica configura la currícula del actual sistema educacional planetario en general, y de nuestro país en particular, con un enfoque legaliforme que se expresa fundamentalmente en una metodología cartesiana de lenguaje fundamentalmente matemático, verificable desde la lógica y la contrastación experimental. Esta metodología que incluye hoy día a la interdisciplina y la multi-disciplina como una forma de suavizar la rigidez de esta forma de pensar de las disciplinas profesionales, prevalece en la formación de los actuales estudiantes, transforma a la razón como único fundamento del conocimiento científico. Es una metodología que entiende a la naturaleza como una máquina perfecta posible de conocer a través de sus fundamentos o leyes invariables primigenias que la sustentan. Se piensa que el universo no cambia y puede ser explicado también por leyes simples. Este paradigma está formando a miles y miles de profesionales que separan el pensar como proceso de lo que es pensado, logrando, según Maturana y Varela (1990) separar artificialmente la vida como conocimiento y el conocimiento como actividad fundamental de la vida. Ello mantiene la formación de estos profesionales, entonces, en una situación que les impide navegar con una epistemología de segundo orden, dañando seriamente con esta posición los contenidos curriculares de los alumnos y profesionales actuales.

Esta situación está provocando una seria crisis en la formación de los profesionales en Chile y Latinoamérica. Las universidades forman a sus actuales egresados (Yanes, 2012) con invariantes de contenidos que sintetizan un modo de actuación con un objetivo de trabajo muy limitado. Se les entrega una formación teórica de corto alcance, sistémica solo en la cercanía de los problemas que trata, con un ordenamiento teórico inmediato relativo a su “objeto” a fin a la profesión, con una currícula muy rígida y estricta, que no se sale en lo fundamental de lo que encarna en la práctica. El título profesional se entrega en la perspectiva de un oficio concreto, de un empleo sesgado.

Esta nueva circunstancia ha puesto al mundo frente a ignorancias globales divulgadas por el propio sistema educacional oficial. Fortaleció en el profesional un pensamiento mutilado, un reduccionismo donde predominan los elementos sobre la totalidad de los componentes complejos, un binarismo que transforma todo en verdadero o falso, una causalidad lineal que ignora los bucles retroactivos y un maniqueísmo que todo lo reduce a lo bueno o a lo malo. Profesionales, en definitiva, formado en el sistema de enseñanza superior ajenos a los avatares llenos de incertidumbres del planeta y sus sociedades humanas. Esta disyunción predominante en las actuales universidades con sus departamentos, facultades y escuelas profesionales desvinculadas entre ellas como departamentos estancos, no es capaz de entender los problemas reales de la vida, y más bien perpetúan irracionalidades

de muchas de las políticas que se aprueban. Ello está en la base de la crisis ecológica, social, política y ética de la humanidad.

Frente a estas debilidades del profesional, la propuesta innovadora es que hay que recuperar la concepción de Licenciatura, entendido como un grado académico de entre cuatro y seis años de duración necesaria para continuar postgrados en maestrías y doctorados. La Licenciatura tiene una currícula más generalista que se imparte en facultades, desarrollándose en torno a un área del saber, no de un oficio o profesión limitante. Implica una formación global de determinados procesos en relación a fenómenos socio-culturales más amplios. Permite análisis de sucesos no sólo desde la cercanía de los problemas que observa, sino que desde la totalidad de la que forma parte, con una visión holística, transdisciplinar y sistémica compleja. Tiene además una fuerte formación en modelos pedagógicos de aprendizaje, paradigmas metodológicos y epistemológicos que permitirían generar una nueva visión de los problemas planetarios.

3. La crisis cognitiva y la revolución del pensamiento

En la base de la crisis de la humanidad según Morín (2011: 142), existe una crisis cognitiva. Sostiene que “nuestro modo de conocimiento no ha desarrollado suficientemente la aptitud para contextualizar la información e integrarla en un conjunto que le dé sentido”. Es una crisis cognitiva sistémica porque la ciencia que hoy predomina en la educación tiende a estudiar la realidad, indagando sólo sobre el carácter científico supuesto de las distintas ciencias, su funcionamiento, sus fines de investigación y no la complejidad sistémica de esa realidad. Es una epistemología que no teoriza sobre la ciencia misma, a pensar lo pensado, manteniéndose por ello como epistemología de primero orden. Estamos sometidos, según este autor, a la fragmentación y la compartimentación del conocimiento, a disciplinas que no se comunican, con predominio de la hiper-especialización que rompe el tejido complejo de lo real, y con un predominio de lo cuantificable que sólo busca asegurar en el sistema educacional lo que algunos llaman la “cientificidad” a través de la medición, ocultando otras formas de evaluar. La profesión expresa teórica y prácticamente esta forma de pensar.

Como reacción a esta situación, se está produciendo en la actualidad en los centros académicos una revolución del pensamiento que se inicia, al parecer, de forma desordenada. Ello nos permitirá innovar en el sistema educacional, haciendo posible pensar los problemas individuales y colectivos en su complejidad, en el marco del tejido común de todas las cosas. Esta nueva manera de ver nos facilitaría aceptar la ambigüedad y ambivalencia de la vida, aunar términos que se nos muestran antagónicos y de esta manera comprender la complejidad de la vida en sociedad. Es necesario introducir todas las formas de la racionalidad: teórica, crítica, autocrítica, científica para enseñar una concepción complejizada de todas esas racionalidades, haciendo entender sus retroacciones por sobre la fragmentación disciplinar.

El pensamiento complejo aplicado a educación, ofrece a los educandos caminos de aproximación a la realidad con ciertas estrategias que mostrarán su eficacia en el caminar mismo dialógico de los aprendices acompañados de sus tutores. Es un caminar lleno de inventivas, cuyas metodologías se van poniendo a prueba en el andar que va inventando permanentemente nuevos principios en su estrategia de aproximación a lo nuevo por saber.

Morín (1999) plantea innovaciones en el sistema educacional que implica que el conocimiento debe ser entendido como un universo abierto, donde el azar y la necesidad se entrelazan en un sistema flexible hasta saltar a un nuevo estadio de complejidad. Esta nueva forma de pensar debe enfatizar en el enfoque total no parcializado de los problemas, poniendo en primer plano la interrelación mutua de los distintos subsistemas. La creación de nuevo conocimiento es propia del cognitivismo sistémico.

El proceso del conocimiento está sustentado en la actualidad en un entorno de comunicaciones veloces compuesto de complejos y diversos lenguajes. Ello permite abrir lo existente a otras posibilidades, ampliando los sucesos a lo que puede suceder. El conocimiento debe ser capaz de introducirse en la esencia de la época, con su carga de contradicciones y tendencias, con sus transformaciones, a través de los procesos dialógicos del desarrollo, en otra época nueva, en un nuevo tiempo. Saber en la actualidad es innovar y cambiar sin cesar. Los estudiantes deben ser formados en el sentido de que el desarrollo del conocimiento debe enseñar a saber, cómo conocer más, aprender cada uno de sí mismo, ser capaz de explicar, conocer, comprender y prever lo que viene. Debe desarrollar alumnos y alumnas que tengan visión sistémica, holística, estratégica, de futuro, innovadores, de manejo de complejidades e incertidumbres, generadoras de cambios culturales profundos en todos los ámbitos del saber y del hacer.

Se debe comprender lo que es el conocimiento y el conocimiento del conocimiento. La capacidad de observar la observación en el sujeto le permite enfrentar a éste riesgos permanentes de error y de ilusión que están siempre presente en la mente humana. Como señala Morín, hay que armar cada mente en el combate vital por la lucidez.

El mundo contemporáneo ha permitido además, que el conocer en el aula se realice con herramientas tecnológicas que ha creado para cada estudiante un cúmulo de información, transformando al mundo de hoy día en una red de relaciones donde interactuamos a través de un gigantesco sistema hipermedial, sino el más grande, el único que ha movido las estructuras de la Sociedad. Saber en la actualidad para estudiantes y profesores implica la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales utilizando las tecnologías de la información. Se debe desarrollar, como dice Morín, la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto.

Debemos desarrollar, según Morín (1999: 7), “una reflexión que facilite dicho debate en el marco del proyecto transdisciplinario ‘Educación para un futuro

sostenible”. Será una polémica donde el saber científico intente situar la condición humana destapando, siguiendo a este autor (1999: 8) “profundos misterios concernientes al Universo, a la Vida, al nacimiento del ser humano. Aquí se abre un *indecidable* en el cual intervienen las opciones filosóficas y las creencias religiosas a través de culturas y civilizaciones”. Para lograr estos cambios, Morín señala que hay que apelar a todo tipo de instituciones existentes: no gubernamentales, a las empresas de negocios e industriales, al mundo académico, a las Naciones Unidas, a las instituciones financieras para invitarlos a que tomen medidas para transformar la educación que permita un futuro viable a la humanidad.

4. Una epistemología de segundo grado

Innovar en educación para enfrentar con éxito su crisis obliga desarrollar una epistemología de segundo grado. Sotolengo y Delgado (2006: 58) señalan que el tratamiento hermenéutico, a diferencias del fenomenológico o de primer grado, no desconecta ni al sujeto ni al objeto, agregando que

penetra desde su interior en la *sui generis* (circularidad hermenéutica) de objetividades-subjetividades (aclarándolas críticamente), penetración que no se abstrae de las operaciones de constitución a *posteriori* de esas objetivaciones y subjetivaciones (ideológicas, religiosas, sociológicas, éticas, etc. u otras realidades de su inconsciente individual-biográfico).

Con ello logra provocar una mutación en los estudiantes, profesionales y profesores al redimensionar el objeto, provocando una contextualización mutua, tanto del sujeto como del objeto desde el contexto de la praxis donde estos sucesos suceden. Ambos autores aclaran que la mutación en los alumnos y alumnas consiste en que ya no son espejos cognitivos que reflejan la realidad tal cual es. Ya no hay una supuesta razón de por medio que argumenta la objetividad como ubicua, como lista y acabada de una vez por todas, idéntica en todos los observadores en todas las partes del mundo donde el mismo suceso se observe, dejando en condiciones de llegar y tomar esas objetividades en las salas de clase tradicionales.

Por el contrario, el sujeto es el resultado de un proceso de constitución mediatizado por el contexto donde se desenvuelve desde que nace hasta que muere. Pero su consciente tampoco es transparente. Alumnos y profesores deben comprender que hay constituyentes opacos creados por el inconsciente de cada uno de ellos y de todos los observadores, pero además articulados entre ellos, en una *praxis* intersubjetiva.

El objeto también es redimensionado en el enfoque hermenéutico. Se hace una clara diferencia entre los objetos del saber y las cosas sabidas. Estos objetos del saber son entendidos sólo como constructos teóricos en cuya constitución juega un rol fundamental la intersubjetividad desde el contexto en que se realiza. La realidad es ontológicamente creativa, y desde ella están emergiendo otras complejidades que no siempre son predecibles. En este marco, los alumnos pueden aportar su parte de

creatividad. Con ello redimensionan constantemente el objeto al ser tratado hermenéuticamente.

Pero la perspectiva hermenéutica necesita de otra propiedad para que se diferencie realmente de la gnoseológica y fenomenológica. Para que esta perspectiva se materialice es necesario, un tercer miembro mediador o historicidad, que impida que efectivamente los sujetos que observan desconecten la relación objeto-sujeto y los contenga dialécticamente a ambos. Esta mediación, según Sotolongo y Delgado (2006: 54), la realiza “la praxis cotidiana humana, que conjuga en sí mismo los aspectos objetivos y subjetivos del quehacer cotidiano de los seres humanos”.

Como hemos señalado, todo proceso cognitivo se encuentra inmerso en la intersubjetividad. Pero también el objeto o suceso investigado está interconectado con otros sucesos u objetos, entonces lo que se investiga es un objeto interconectado, es decir, una inter-objetividad. Ambos procesos, inter-subjetividad e inter-objetividad son comprendidas en la *praxis* cotidiana de los observadores. Nos acercamos a una verdad contextual, que emana de la omnijetividad, es decir, de ese proceso generador de inter-subjetividades e inter-objetividades que los aprendices deben comprender, los cuales son los contextos de *praxis*, que es la interpretación de toda experiencia de la verdad en los marcos de la historicidad que la constituye, su contexto desde donde toda verdad se configura.

¿Desde dónde emerge el conjunto de informaciones que son la base de los conocimientos de un aprendiz? La actual sociedad ha generado a un aprendiz (alumnos y alumnas) que trae a la mano siempre nuevos conocimientos. La realidad que sirve de base a sus conocimientos es su propio cerebro (Campbell, 1997), y la noosfera con la totalidad de la información que es difícil de caracterizar, porque tiene apariencias de ser una realidad vacía, que mantiene oculta a los aprendices y tutores mayoritariamente esa información, pero se trata de una vacuidad que es la fuente de todos los conocimientos. Podemos entender el cerebro del aprendiz y todos los cerebros que configuran la noosfera como un lugar de amplias zonas oscuras de apariencias vacías desde donde se origina toda la información, dinámica y transitoria, desvaneciéndose muchas veces, siendo reabsorbida otras veces esta información por este mismo vacío en un continuo nacer y morir como manifestaciones transitorias de datos e ideas sin identidad fundamental.

Pero esas verdades los aprendices la deben contrastar con la praxis cotidiana para decantarlas como tales verdades. La epistemología de segundo orden exige tener presente los comprometimientos sociales del saber de estudiantes y profesores que dieron origen a esta verdad. Estos comprometimientos sociales que generan tanto la inter-subjetividad como la inter-objetividad son cambiantes porque el mundo es creativo. Ello obliga a los estudiantes a la contrastación permanente de los sucesos y verdades para sostener su validez en el tiempo.

La perspectiva hermenéutica articula todos los enraizamientos ontológicos que trascienden las subjetividades hologramáticamente, según Sotolongo y Delgado (2006: 58), “con la totalidad del *socium* del que forma parte –parte al mismo tiempo

constituyente y constituida– indisoluble”. Este carácter hologramático²² muestra a los aprendices una sociedad dinámico-compleja, donde cada subjetividad es contentiva de la totalidad. Esto implica reconocer la creatividad ontológica del mundo, la índole contextual situada del saber y de la *praxis* humana. Según estos autores, ambas condiciones determinan “la perspectiva epistemológica hermenéutico-contextualizante de los comprometimientos sociales del saber” (pp. 58).

Hay una interacción entre el todo y sus partes. Sotolengo y Delgado (pp. 59) sostienen que esta relación ha ido “poniendo de relieve un cúmulo de modalidades de “causalidad-inter-niveles”, “causalidad circular” o “causalidad compleja” como “la responsable del emerger espontáneo -auto-organizante- de órdenes superiores de complejidad (cualitativamente nuevo), a partir ya sea del desorden o de un orden inferior de complejidad. La vida se auto-organizó, emergiendo del mundo no-vivo; lo vivo racional (los seres humanos y la sociedad) se auto-organizó, emergiendo de lo vivo no racional”. Pero la causalidad compleja debe ser entendida en la sala de clases como un fenómeno que se caracteriza porque los objetos y el pensamiento son sensibles a su entorno, a su historia, es contextual, específica y “situada”, a su propia vacuidad. Sujeto y objeto -estudiantes y objetos que investigan- son sistemas abiertos al entorno, intercambian masa, energía, información, sentido que va creando complejidad permanentemente. Pero es distinta a la causalidad de primer orden, que es universal e idéntica para todo momento y lugar. Por el contrario, la causalidad compleja es una causalidad auto-organizante que nos señala una dialógica de paridad ontológica del orden y del desorden, del equilibrio y el desequilibrio, como asimismo de la paridad epistemológica de la predictibilidad y la impredictibilidad.

Esta epistemología de segundo orden supone también, como ya lo hemos señalado antes, una dialógica de los contrarios donde la transformación se ejecuta a través de una mediación como complejidad sistémica del pensamiento dialógico. Esta dialógica entre contrarios debe ser explicada por los tutores como una epistemología de segundo orden cuando se asume contextualmente esa transformación. Esas mediaciones contextuales permiten que se conjuguen, según Sotolengo y Delgado, manifestaciones en el interior de ambos contrarios, transformándose mutuamente. Además se producirían desdoblamiento de tales mediaciones en un nuevo par de contrarios dialógicos, con su propia mediación, y así al infinito. En este marco, según estos autores, se genera una perspectiva reflexivista compleja con un

²² Holográfica (realidad) (Lapiedra): Forma natural de interconexión indivisible de los componentes de la realidad, que hace que todas las partículas estén comunicadas entre sí, con un trasfondo de realidad difícil de conocer. Esto nos permite desarrollar teorías denominadas de red o entrelazamiento, en que nada es fundamental. Y como lo existente está en red, cualquier explicación puede partir de cualquier parte.

sujeto en proceso permanente de autoconstrucción y de construcción de sus condiciones de existencia a través de la práctica, de la interacción sujeto-objeto. En la perspectiva reflexivista compleja, se enfatiza el momento relacional, de articulación, de coproducción conjunta de la realidad (pp. 63).

5. El pensamiento transdisciplinar

Buganza y Sarquís (2009) plantean que la teoría de la transdisciplinariedad²³ es un pensamiento de segundo grado que aparece recientemente como una respuesta filosófica a los descubrimientos de la física cuántica, al surgimiento de las nuevas ciencias de la información y al desarrollo de la teoría general de sistemas a partir de la segunda mitad del siglo pasado. Es un proceso en marcha e inacabado. Según estos autores, la transdisciplina plantea de manera urgente un cambio de visión del ser humano y su sociedad frente al potencial destructivo de una ciencia sin conciencia, creativa y destructiva que hoy domina a la sociedad mundial poniendo en serios aprietos incluso a la vida de nuestra especie en el planeta.

La crisis planetaria que vive la humanidad está generando en la población mundial grandes movimientos sociales que critican con fuerza la situación actual que generan las políticas de los gobiernos. Esta nueva situación social y política busca cuestionar las políticas clásicas de gobiernos, las decisiones de las transnacionales y muchos de los acuerdos de organismos internacionales que afectan la vida de la humanidad y demás seres vivos. Al mismo tiempo, estos grupos sociales emergentes empiezan a tomar conciencia que la racionalidad clásica con la cual se ha construido la vida social de los países, ya no permite ni entender el mundo en que vivimos, ni proponer cambios sustantivos para cambiar la amenaza crucial a que ha sido sometido el planeta. La exigencia es crear una nueva forma de pensar en especial en el sistema educacional planetario en relación a nuestro mundo, con una epistemología distinta que favorezca entregar una nueva dimensión de la vida.

Se empieza a entender el carácter sistémico dinámico de las actividades de lo humano, asumiendo y reconociendo las interacciones no sólo de los constituyentes de los sistemas, sino que de miles de sistemas que interactúan como una gran red que permite que la vida continúe. El sistema educacional debe abandonar con mayor

²³ Para entender la transdisciplina, tutores y aprendices tienen que avanzar más allá de la ruptura sistémica. Es necesario comprender también la ruptura epistemológica de segundo orden, es decir, la dinámica interna de un objeto. Ella busca romper la noción de sujeto separado del objeto, incluyendo en cambio lo que se denomina actividad objetivadora del sujeto, ampliando los límites de la objetividad. La transdisciplina indica “ir más allá” de las disciplinas, trascenderlas. Las disciplinas no son capaces de dar cuenta de la interacción sujeto-objeto y de la trascendencia del primero. Si las disciplinas establecen campos de indagación de fragmentos del cosmos, la naturaleza y la sociedad, la transdisciplina trata de comprender el mundo desde la unidad del conocimiento, desde la totalidad como diálogo de perspectivas, como diversidad, no como unificación.

decisión el análisis de los objetos y sucesos por separado, y por el contrario, aprendices y tutores deben empezar a entenderlos como una red, un enjambre de interacciones de emergencias inciertas y contradictorias en el suceder de los sucesos en futuros de apariencias caóticas. Martínez (2003: 129-130) señala que “en los seres vivos, y sobre todo en los seres humanos, se dan estructuras de un altísimo nivel de complejidad, las cuales están constituidas por sistemas de sistemas”. “La naturaleza, [señala este autor], es un todo polisistémico que se rebela cuando es reducido a sus elementos. [...] porque, así reducido, pierde las cualidades emergentes del “todo” y la acción de éstas sobre cada una de las partes”.

Este todo polisistémico, agrega Martínez, “nos obligan a adoptar una metodología transdisciplinaria para poder captar la riqueza de la interacción entre los diferentes subsistemas que estudian las disciplinas particulares”. Y esta Transdisciplinaria no es simplemente la suma de varias disciplinas o multidisciplinaria. Se trata, según Martínez, de que en este proceso cognitivo se exija “respetar la interacción entre los objetos de estudio de las diferentes disciplinas y lograr la transformación e integración de sus aportes respectivos en un todo coherente y lógico”.

Esta nueva racionalidad transdisciplinaria va más allá de la unidisciplinaria, de la multidisciplinaria y de la interdisciplinaria tan común hoy día en nuestros sistemas educacionales. Se busca, según Martínez, superar la fragmentación del conocimiento erróneamente a través de la hiperespecialización²⁴. Hay que innovar en la sala de clases, proponer una nueva forma de organizar el pensamiento para comprender lo que está en-redado por las múltiples interconexiones, rechazando el supuesto aislamiento de los fenómenos, como se plantea en la epistemología de primer grado ya analizada y que justificaba el pensamiento simplificador, disyuntor/reductor de la complejidad de lo real.

No se trata de estigmatizar la separación de saberes que conlleva la hiperespecialización, sino que de entender que esta disyunción predominante en las actuales universidades con sus departamentos, facultades y escuelas desvinculadas entre ellas como departamentos estancos, no es capaz de entender los problemas reales de la vida, y más bien perpetúan irracionalidades de muchas de las políticas que se aprueban. Por el contrario, la transdisciplinaria como una de las bases de una nueva visión en el paradigma educacional, es una forma de organizar el conocimiento científico que articula de nueva manera los saberes. Esta nueva forma

²⁴ Hiperespecialización (Morín): Frente a la sobreabundancia de información, a la fragmentación y a la compartimentación descontextualizada del conocimiento en disciplinas que no se comunican, no integradas en un conjunto que le dé sentido, la hiperespecialización rompe el tejido complejo de lo real y el predominio de lo cuantificable oculta las afectividades de los seres humanos. Estamos en presencia de un pensamiento mutilado, un reduccionismo donde predominan los elementos sobre la totalidad de los componentes complejos, un binarismo que transforma todo en verdadero o falso, una causalidad lineal que ignora los bucles retroactivos y un maniqueísmo que todo lo reduce a lo bueno o lo malo.

de ver debiera aproximarnos a una mejor comprensión en el sistema educacional de la realidad que vivimos para posibilitarnos una manera distinta de habitar la tierra en esta era planetaria.

El enfoque transdisciplinar trasciende el paradigma disciplinar porque supera al objeto y la ontología que hizo posible los saberes especializados, permitiendo comprender de una manera diferente a la investigación disciplinar, la realidad y al sujeto pensante que son parte de una misma realidad. Nicolescu (1996: 37) señala que

la *Transdisciplinariedad* comprende, como el prefijo “trans” lo indica, lo que está, a la vez, *entre* las disciplinas, *a través* de las diferentes disciplinas y *más allá* de toda disciplina. Su finalidad es la *comprensión del mundo presente*, y uno de sus imperativos es la *unidad del conocimiento*”.

La física clásica es una filosofía científicista que concibe un solo nivel de realidad, con un enfoque reduccionista donde prevalece un vínculo encadenado de causas y efectos mecanicista, planteando además que los sucesos y objetos permanecen desvinculados unos de otros. Este ha sido el enfoque base desde lo cual se han construido los modelos pedagógicos durante más o menos tres siglos. La transdisciplinariedad considera, por el contrario, que cada fragmento de la visión piramidal del conocimiento no es una pirámide entera. Este espacio entre los objetos de las disciplinas y más allá de ellas, la transdisciplinariedad lo supone lleno como el vacío cuántico, vacío que reúne todas las potencialidades de la emergencia de nuevos sucesos. Es una visión holística de la realidad a través de un pensamiento ecologizado. Nicolescu (1996) hace una similitud por extensión con las potencialidades de las partículas cuánticas hacia las galaxias que determinan el surgimiento de la vida en el Universo. El conocimiento transdisciplinar buscan la comprensión multidimensional y multirreferencial de la realidad, desarrollando y fortaleciendo el “conocimiento del conocimiento” como una característica fundamental de la epistemología del pensamiento complejo, con el fin de avanzar en la unidad del conocimiento en la búsqueda de una nueva racionalidad. Esto significa que los diferentes niveles de realidad son posibles de conocer porque a su vez existen diferentes niveles de percepción que incluye zonas de no-resistencia a esa percepción. El sujeto transdisciplinario es configurado a partir de estos niveles de percepción y sus zonas complementarias de no-resistencia.

Nicolescu (1996: 37-38) agrega que

la estructura discontinua de los niveles de Realidad determina la *estructura discontinua del espacio transdisciplinario* que, a su vez, explica por qué la investigación transdisciplinaria es radicalmente diferente de la investigación disciplinaria, siendo a su vez complementarias. La investigación disciplinaria concierne, a lo sumo, a un solo y mismo nivel de Realidad, de hecho, en la mayoría de los casos comprende fragmentos de un único y mismo nivel de Realidad. En cambio, la Transdisciplinariedad se interesa por la dinámica generada por la acción de varios niveles de Realidad a la vez. El descubrimiento de esta dinámica tiene que pasar por el

conocimiento disciplinar. La Transdisciplinariedad, sin ser una nueva disciplina o una nueva hiperdisciplina, se nutre de la investigación disciplinaria que, a su vez, se explica de una manera nueva y fecunda por medio del conocimiento transdisciplinar. En este sentido, los investigadores disciplinarios y transdisciplinarios no son antagónicos, sino complementarios.

Esta investigación transdisciplinar, a diferencia de la disciplinar, debe centrar su atención en el aula, en la investigación de los diversos niveles de realidad y la interacción que ellos provocan en uno o más sucesos u objetos. Es esta su manera de comprender el mundo a través de un indiviso conocimiento humano. El enfoque transdisciplinar provocará una transcendental revolución en la educación, porque busca en la investigación superar el paradigma disciplinar y su único nivel de realidad. Por el contrario, pretender comprender que lo que nos constituye supera las barreras demarcatorias de las disciplinas, y para su comprensión entre los estudiantes pasa por desarrollar multicapacidades para construir una visión compleja de la realidad en la cual nos formamos y vivimos.

La realidad, según Nicolescu, es todo aquello que en nuestras imágenes y abstracciones, e incluso formulaciones matemáticas tiene dificultad para ser representadas. Los estudiantes y profesores deben comprender que la realidad es accesible a nuestros conocimientos pero con un nivel de resistencia para ser efectivamente representada, incluso habrá parte de ella que permanecerá siempre oculta a nuestra visión humana, pero que paradójicamente nos constituye, nos configura pero no con la claridad innegable de la representación. Las formulaciones matemáticas preocupadas de su consistencia interna, también tiene dificultades para integrar los datos de esa realidad que se muestra esquiva.

Nicolescu (pp. 24) nos advierte que es necesario

dar una dimensión ontológica a la noción de Realidad, en la medida en que la Naturaleza participa del ser del mundo. La naturaleza es una inmensa e inagotable fuente de misterio que justifica la existencia misma de la ciencia. La Realidad no sólo es una construcción social, el consenso de una colectividad, un acuerdo intersubjetivo, también tiene una dimensión *trans-subjetiva*, en la medida en que un simple hecho experimental puede arruinar la más bella teoría científica.

Agrega este autor que también:

hay que entender por nivel de Realidad un conjunto de sistemas invariantes a la acción de un número de leyes general [...]. Esto quiere decir que dos niveles de Realidad son *diferentes* si al pasar de uno a otro, hay una ruptura de las leyes y ruptura de los conceptos fundamentales.

Porque aún no se ha logrado encontrar postulados matemáticos que asegure el paso riguroso de un mundo al otro. Las leyes de un determinado nivel no son autosuficientes para comprender lo que sucede en un nivel correspondiente. Los

sistemas pedagógicos tradicionales no asumen esta inestabilidad, indeterminismo de la forma de conocer.

Podemos deducir del pensamiento de Nicolescu que cada nivel de realidad posee un espacio y tiempo que son diferentes de un nivel a otro, asumiendo entonces la existencia de estructuras reales multidimensionales y multirreferenciales. Estudiantes y tutores deben entender que en esta realidad cuántica coexisten la pluralidad compleja y lo que Nicolescu llama unidad abierta. Compleja porque todos los niveles de realidad existen al mismo tiempo. El sistema educacional debe asumir como uno de sus fundamentos, la existencia de un nuevo principio de la relatividad que nos permitiría comprender que muchos componentes de la realidad son realidades diversas el mismo tiempo constituyendo un mundo complejo, por ejemplo, para entender religión, política, arte, etc. Esta complejidad socio-ideológica de las diversas realidades entendidas en su conjunto, podría cambiar la perspectiva de muchos de sus componentes.

La estructura abierta de esta complejidad de la unidad de los niveles de realidad, significa que siendo la tipología de los distintos niveles de realidad finitos, el conocimiento de cada uno de ellos es infinito. Es decir, como señala Nicolescu, podemos encontrarnos con que la distancia tipológica finita, puede contener un número infinito de niveles de realidad. Es aquí cuando las disciplinas dicen cosas diferentes al mismo tiempo de un nivel de realidad, teniendo a la vez conocimientos disciplinares en diversos niveles de realidad. Pero estos conocimientos suceden a partir de los diferentes niveles de percepción de cada uno de los sujetos. Aquí también hay zonas de resistencia y no- resistencia a la percepción de lo real. En este último caso, nos encontramos con zonas de lo irrazonable, de lo indecible, del misterio que nos constituye. Los niveles de percepción son los niveles de realidad del sujeto y los niveles de realidad, son los niveles de realidad del objeto. La consciencia que cruza diferentes niveles de percepción, debe corresponderse con el flujo de información que cruza a través de los diferentes niveles de realidad. Aquí se produce el isomorfismo conceptual como correspondencia entre los niveles de realidad y los niveles de percepción. Esto debe ser asumido por los sistemas pedagógicos que imperan en la formación educacional actual.

Esta realidad tiene una connotación pragmática, ontológica, lógica y epistemológica. La realidad pragmática se vincula con todo aquello que se resiste a ser expresado en nuestras imágenes, descripciones e incluso en posibles postulaciones matemáticas, pero que es posible conocer. Nicolescu (1996: 23) afirma que “la física cuántica nos ha permitido descubrir que la abstracción no es sólo un intermediario entre nosotros y la Naturaleza, una herramienta para describir la realidad, sino una de las partes constitutivas de la Naturaleza”. En la física cuántica, el formalismo matemático es inseparable de la experiencia. Resiste a su manera, tanto por su preocupación de auto-consistencia interna como por su necesidad de integrar los datos experimentales sin destruir dicha auto-consistencia.

Desde el punto de vista ontológico, significa que la naturaleza, según Nicolescu (1996: 23)

Los niveles de realidad, como ya lo señalamos, debe ser comprendido por los investigadores en el sistema educacional, como el vacío cuántico, vacío “lleno” que permite esta propiedad ontológica de la existencia de potencialidades emergentes en ellos generadores de nuevos sucesos como las partículas cuánticas que a la larga permiten la emergencia de la vida en el cosmos.

Desde este supuesto teórico pedagógico-epistemológico, se plantea un nuevo tipo de causalidad. Pero esta causalidad es a escala cuántica de lo infinitamente pequeño y breve. Buganza y Sarquís (2009: 46) indican que

frente a la continuidad y certidumbre mecánica del mundo macroscópico, el mundo subatómico ofrece un panorama inexplicable para la física newtoniana, discontinuo, probabilístico. Una nueva causalidad debe existir en la escala cuántica: la escala de lo infinitamente pequeño e infinitamente breve. Una cantidad física tiene, según la mecánica cuántica, varios valores posibles, afectados por probabilidades.

Nicolescu (pp. 21) señala que a pesar de la probabilidad de varios valores posibles, en realidad

en una medida experimental, se obtiene un *sólo* resultado para la cantidad física en cuestión. Esta brusca abolición de la pluralidad de los valores posibles de una “observable” física, por medio del acto de medida, tenía una naturaleza oscura, pero indicaba claramente la existencia de un nuevo tipo de causalidad”.

Sólo muchas décadas después se puede aclarar esta nueva causalidad, según Nicolescu, con el teorema de Bell y con experiencias además de gran precisión. Esta nueva concepción metodológica de causalidad de la mecánica cuántica a través del postulado de la no-separabilidad, a diferencia de la física clásica, sostiene que dos objetos continúan interactuando a pesar de la distancia en que se encuentren. La no-separabilidad como enfoque pedagógico, es un concepto que parte del supuesto que el todo, un suceso, una colectividad siempre es más que la suma de sus partes. Hay en ellos una interacción que va mucho más allá de las propiedades de los individuos por separado y que nos muestra la no-separabilidad ni de los colectivos humanos, ni de la subjetividad y tampoco de los objetos. Existe una inter-subjetividad e inter-objetividad que así lo demuestra, como ya lo hemos planteado anteriormente.

Buganza y Sarquís (2009: 48) agregan que si

uno acepta una nueva causalidad global que concierne al sistema de todas las entidades físicas en su conjunto, la paradoja se diluye. Sólo hay que reconocer la “sinergia”: una colectividad siempre es más que la suma de sus partes. Pero este principio fundamental no puede ser apreciado desde cualquier posición no holística, que presupone lo observado como un conjunto de partes interdependientes entre sí, donde el investigador trata de considerar la forma en que todas estas partes trabajan, se afectan y condicionan mutuamente en forma simultánea; de ahí que se deba considerar el fenómeno estudiado como un todo.

La sinergia como modelo pedagógico debe ser enseñada a los estudiantes como posible de observar cuando emerge un nuevo fenómeno en los marcos de un todo que se puede apreciar funcionando, porque la realidad no está fragmentada sino unida por vínculos que no siempre son fáciles de percibir.

Podemos concluir que en el sistema educacional, la unidad unidimensional del pensamiento clásico puede ser reemplazado con el enfoque transdisciplinario por una realidad multidimensional, donde existen un cierto número de niveles de Realidad. Estos niveles cuando son adyacentes están conectados por la lógica del medio incluido. Hay una coherencia entre estos diferentes niveles de realidad, una auto consistencia, que en el mundo cósmico pareciera que rige su evolución a través de un flujo de información que todo lo atraviesa, de un nivel de Realidad a otro nivel. Pero esta descripción de la coherencia entre los diversos niveles de Realidad no supone una teoría completa, cerrada en sí misma. Es una estructura teórica abierta de la unidad de los niveles de Realidad. Y es abierta porque cuando ella recorre varios pares mutuamente excluyentes, la teoría que permitió ese recorrido se agota y es necesario construir nuevas teorías que eliminen las contradicciones. Esto nos lleva a descubrir nuevos niveles contradictorios situados en un nivel distinto de Realidad. Y así, cada comprensión de niveles superiores de Realidad conducirá a los estudiantes hacia la construcción de teorías aún más unificadas, proceso que continuará indefinidamente sin producir jamás una teoría completamente unificada. Es la base del desarrollo del conocimiento, que es siempre abierto y se mueve a través de una flecha como rastreo permanente en la transmisión de información de un nivel a otro cada vez más complejo y unificador, pero sin posibilidad de construir una teoría completa final.

Las transformaciones que las teorías de la complejidad y transdisciplinariedad podrían provocar en el sistema educacional planetario, permitiría a los aprendices y tutores establecer en el aula vínculos entre las personas, hechos, imágenes, sucesos, acontecimientos, representaciones y diversas acciones, entre otros, lo que nos permitiría entender mejor el Eros del aprendizaje constante, permanente, de toda la vida, porque la creatividad de los seres humanos se basa en esta forma de ver la realidad que los envuelve como algo en permanente vinculación de todos los sucesos, de esta interacción permanente, de la búsqueda de conocer todos los niveles posibles de realidad.

6. La propuesta moriniana en educación

Giddens (2008) señala que con la incorporación de las TIC's en la educación se ha producido un distanciamiento entre el suceder del suceso y el tiempo y el espacio. Esta situación, según él, es la base de la naturaleza crecientemente dinámica del aprendizaje en la modernidad. Se produce, entonces, un desanclaje²⁵ en la comprensión de los fenómenos sociales por estudiantes y profesores. Hoy existen

²⁵ Desanclaje (Giddens): En la sociedad del conocimiento y la innovación se produce un distanciamiento entre el suceder del suceso y el tiempo y el espacio, caracterizando con ello la naturaleza dinámica creciente de la modernidad. Se crea debido a la producción constante de conocimientos de las personas y de los grupos sociales en espacios globales no determinados llamada noosfera.

medios de comunicación que fomentan relaciones comunicacionales entre los que no están en el mismo lugar, entre “ausentes”. Los espacios locales son penetrados por las redes de relaciones que se generan a mucha distancia de ellos. Surge lo que denomina como “espacio vacío”, representación del espacio sin referirse a un lugar local específico. El autor que comentamos afirma que el proceso de desanclaje corta las conexiones entre la actividad social global y su vínculo con las singularidades en los sucesos locales.

Frente a esta nueva situación es necesario una nueva forma de pensar. Hay que enfatizar en el enfoque total no parcializado de los problemas, poniendo en primer plano la interrelación mutua de los distintos subsistemas. Una de las características actuales del proceso del conocimiento es que alumnos y profesores, están sometidos a un entorno de comunicaciones veloces compuesto de complejos y diversos lenguajes. Los estudiantes guiados por sus tutores deben ser capaces de introducirse en la esencia de esta nueva época, con su carga de contradicciones y tendencias, con sus transformaciones, provocado por los procesos dialógicos del desarrollo intermediados por tecnologías de las comunicaciones. Entonces, saber en los estudiantes debiera ser sinónimo de innovación y cambio sin cesar. El conocimiento debe enseñar a saber cómo conocer más, aprender cada uno de sí mismo, ser capaz de explicar, conocer, comprender y prever lo que viene. Debe desarrollar alumnos y alumnas que tengan visión sistémica, holística, estratégica, de futuro, de manejo de complejidades e incertidumbres, generadoras de cambios culturales profundos en todos los ámbitos del saber y del hacer.

En este marco, el libro *los Siete Saberes para la Educación* presentado por Morín (1999) a la UNESCO es fundamental para terminar con lo que Giddens denomina “desanclaje”. Se debe comprender en primer lugar lo que es el conocimiento y el conocimiento del conocimiento. Morín plantea que hay que evitar las cegueras del conocimiento que se manifiestan en el error y la ilusión. La educación no puede permanecer ciega ante lo que es el conocimiento humano con sus imperfecciones, incertidumbres, dudas, que están siempre presente en la mente humana. El conocimiento del conocimiento debe presentar a los estudiantes el conocer como lo que realmente es. Preparar a los alumnos para la lucidez, saber de las características mentales y culturales del conocimiento humano que no nos haga temer arriesgar el error y la ilusión.

El conocer hoy día implica herramientas tecnológicas que ha creado para cada estudiante un cúmulo de información, transformando al mundo de hoy día en una red de relaciones donde interactuamos a través de un gigantesco sistema hipermedial, sino el más grande, el único que ha movido las estructuras de la sociedad. Saber hoy día implica la necesidad de promover en la inteligencia de los alumnos y alumnas, un conocimiento capaz de abordar los problemas globales fundamentales, utilizando las tecnologías de la información para inscribir en un contexto y en un conjunto adecuado, los conocimientos parciales y locales. Esto nos permite entender el vínculo entre las partes y la totalidad, las relaciones e influencias mutuas,

entendiendo con ello los sucesos en sus contextos y complejidades. Ello permite limitar el desanclaje denunciado por Giddens.

Morín señala que hay que enseñar la condición humana: su integridad como ser físico, biológico, cultural, social e histórico. La innovación en la educación debe propender a reconocer la unidad y la complejidad de todo lo humano, debe planearse integrar nuevamente todo lo que concierne a lo humano, superar lo que las ciencias especializadas ha desunido, y con un enfoque monista, convocar de nuevo la unión de lo diverso, los lazos intrínsecos entre lo social, lo económico, lo tecnológico, lo ético y otras esferas de la vida, la relación dialógica entre lo universal, lo particular y lo singular que aparece hoy día desvinculado por la irrupción violenta de estas tecnologías en la vida humana.

Morín (1999) enfatiza en la enseñanza de la identidad terrenal del género humano, su destino planetario, la complejidad de la vida en el planeta, y sobre todo su tremenda crisis ecológica que enfrenta a todos los humanos, a la disyuntiva de la vida y la muerte en una misma comunidad de destino.

En su libro, Morín también nos induce a enfrentar la incertidumbre. El desarrollo actual de la educación debería apostar a la comprensión de lo que este autor señala como las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas. Ello permitiría a la humanidad la superación de muchos de sus problemas a través del diseño de estrategias para enfrentar lo desconocido, lo inesperado, lo incierto usando la información pertinente que este mundo conectado tiene a través de sus diversos nodos. Aprenderíamos a navegar, como señala Morín (1999: 51) “en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza”.

Otra forma de provocar cambios en la enseñanza será asumir también la propuesta de Morín de acceder a la comprensión, de educar para la comprensión, de inducir a la comprensión mutua. Para ello es necesario el cambio de mentalidad, y ello es tarea de la educación en todos sus niveles para que las relaciones humanas salgan de esta situación de barbarie en que se encuentra cuando algunos reciben los beneficios fastuosos de la información, la ciencia, el saber, la tecnología, sumiendo al mismo tiempo a las grandes mayorías de la población planetaria en profundos estados de marginalización. Para ello es necesario destruir sus bases perniciosas como los racismos, las xenofobias y los desprecios en general. Ello sería el camino que abre la puerta a una paz definitiva de toda la especie humana.

Poner en el centro de la educación lo que Morín denomina una antropo-ética que busca respetar profundamente la condición humana de carácter ternario en su triple relación de individuo-sociedad-especie. Hay que construir una profunda democracia con un control mutuo –señala Morín– de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad. Agrega el autor que todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana. La gran tarea que tenemos por delante, señala Morín es desarrollar la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal.

Morín señala que hay que enseñar esta condición humana: su integridad como ser físico, biológico, cultural, social e histórico. La innovación en la educación debe buscar reconocer la unidad y la complejidad de todo lo humano, debe planearse integrar nuevamente todo lo que le concierne, superar lo que las ciencias especializadas ha desunido, y con un enfoque monista, convocar de nuevo la unión de lo diverso, los lazos intrínsecos entre lo social, lo económico, lo tecnológico, lo ético y otras esferas de la vida, la relación dialógica entre lo universal, lo particular y lo singular que aparece hoy día desvinculado por la irrupción violenta de las tecnologías en la vida humana.

Al mismo tiempo hay que enfatizar ante alumnos y alumnas la identidad terrenal del género humano, su destino planetario, la complejidad de la vida en el planeta, y sobre todo su tremenda crisis ecológica que enfrenta a todos los humanos, como señala Morín, a la disyuntiva de la vida y la muerte en una misma comunidad de destino.

7. El método complejo

La reforma de la educación implica una transformación del método. Morín et al. (2003: 17) señalan que

el método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente.

El método, señalan Morín et al., (2003: 68) “es reaprender a aprender en un caminar sin meta definida de antemano. Reaprender a aprender con la plena conciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo y de forma indeleble la marca de la incertidumbre”.

Esta forma de entender el método y aplicarlo a la sala de clase con educación compleja obliga a que los aprendices usen todas sus cualidades en el proceso de aprendizaje, utilizando arte y estrategia y la aplicación de *aleas*²⁶ tanto en el objeto como por el sujeto para progresar. El *alea* se despliega con fuerza estratégica frente a obstáculos y a la diversidad natural en la búsqueda de caminos para alcanzar sus fines. El *alea* implica riesgos e incertidumbre en la búsqueda del conocimiento por los aprendices, que utilizada con arte nos aproxima al descubrimiento científico. Esto se diferencia a la idea, según Morín, del método de Descartes, “quién a lo largo de toda su obra subraya la necesidad de proceder, en toda búsqueda o investigación, a partir de certezas establecidas de una manera ordenada y no por azar” (p.17)

²⁶ *lea jacta est* (también escrito *Alea iacta est* o *Allea jacta est*) es una locución latina de uso actual que significa “se echó el dado”, “el dado fue echado” o “la suerte está lanzada” o, más propiamente en español, “la suerte está echada”.

Según Feyerabend (1989), pensar que un método fijo pueda abarcar en un momento dado toda la riqueza empírica, la opacidad e impredecibilidad del mundo físico y social, es una ilusión profunda que engaña a los estudiantes, y que solo está sostenida sobre una confianza excesiva ante el hombre y el valor de su razón triunfante. Morín agrega que los dispositivos humanos de conexión y apertura al mundo exterior sólo representan un 2% del aparato biológico humano, convirtiendo a este héroe cartesiano de la realidad clásica en verdadero autista cognoscitivo, limitando al extremo con ello el éxito de la investigación científica.

Hay que mostrar a los estudiantes y profesores que el conocimiento científico absolutizado se revela a la vez imposible e ilusorio. Más bien, son los mismos objetos de estudio los que imponen al científico cual es el marco de pertinencia para estudiarlos, o sea el método correcto que conviene usar, caso por caso y de forma evolutiva. Pero aun entendiendo que toda investigación debe partir de postulados y no de investigaciones experimentales, las primeras además siempre se encuentran cercadas en algún momento de su desarrollo, por anomalías o perturbaciones del entorno que no se corresponden con ellas. Pero no sólo se presentan cercadas, sino que además ya han sido en alguna medida interpretadas por anteriores investigadores. Estas contradicciones deben ser señaladas a los aprendices, porque se presentan aún en el mismo momento en que se plantean los fundamentos teóricos de la investigación. Pero si no fuera así, en algún espacio del trayecto de lo investigado y aprobado como circunstancialmente “la verdad”, se ve entorpecida en su desarrollo por estas perturbaciones. Los educandos deben comprender que no hay hechos desligados de otros hechos, puros, y que es esta la razón por lo cual la ciencia se transforma en compleja, caótica, llena de vaivenes impredecibles a simple vista, y el método en un aparente anti-método.

Hay que recordar que Feyerabend sostiene que no hay saltos en el vacío cuando se producen los descubrimientos, porque hay lógica y racionalidad en ellos, se construye sobre ciertas coherencias. ¿Qué hacer entonces? Feyerabend recuerda a Popper en sus aciertos para definir lo que es racional y lo que es irracional. Nos indica que es racional superar una teoría cuando ella –válida en un momento– entra en fuerte conflicto con la realidad que nos circunda. Irracional sería mantenerla. Pero el autor que analizamos nos recalca con fuerza que la ciencia es transformada por muchos malos académicos e investigadores en mitos, en religión no discutida, en dogma aceptado obligatoriamente, en *buena nueva* que permanece años y años ordenando un mundo que ya cambió, ciegos a lo que sucede en el entorno, sordos a los cambios constantes de la realidad.

Morín hace además una propuesta compleja para reformar la educación: propone una ruptura paradigmática e invita a tutores y aprendices a una reintegración de las tres dimensiones consustanciales de la vida humana en su globalidad –ciudadano, individuo, científico– y concebir, como alternativa al pensamiento lineal, la perspectiva de una democracia cognitiva, en forma de amplio foro trans-disciplinario, trans-generacional y trans-categorial que permita el encuentro regular

de perspectivas múltiples acerca de un mismo problema colectivamente definido. Morín (1999: 125) apunta a que

la llamada para la democracia cognitiva no es solamente la llamada a clases nocturnas, escuelas de verano, universidades populares. Es la llamada para una democracia donde el debate de los problemas fundamentales ya no sería el monopolio de los solos expertos y sería llevado a los ciudadanos.

Tampoco es un llamado al abandono de la ambición científica ni invitación a la procrastinación intelectual, es decir, abandonando la realidad, evitando penetrar en ella. Ni menos el pensamiento complejo supone abandonar la búsqueda del método científico, incluso bajo el modo de la aventura permanente, según Feyerabend, de que “todo se vale”.

Un método innovador no se define antes de la investigación, sino que durante ella, “en el momento en que el término vuelve a ser un nuevo punto de partida”, en que el cierre se vuelve a transformar en comienzo, en apertura, como un bucle circularizado, los métodos vienen al final, con una vuelta al comienzo con más sabiduría. Esta forma de ver el método permite combatir lo que Nietzsche (citado por Ander-Egg, 1995: 126) llama el “espíritu de gravedad”, que consistía en la convicción de que las actuales estructuras de la sociedad y su jerarquía de valores son algo indiscutible. En consecuencia, todo lo que no se acomoda, no se ajusta o no se adapta a lo ya existente constituye una anormalidad, una desviación, una manifestación patológica. Es un culto supersticioso a lo establecido y la instalación en el conformismo.

En el caso de los proyectos y programas educacionales, la mirada moriniana del método busca superar sus rígidos esquemas en secuencias preestablecidas que encadenan al investigador. Esta forma de mirar debe ser cambiada por otra, estratégica, innovadora, que esté presta a modificar su acción en la medida que surgen los acontecimientos o la información. Morín (2003: 193) agrega que el meta-método complejo cuestiona las reglas, no las establece; no plantea una trayectoria de éxito, sino que la cuestiona; y, además, incorpora saberes que aparentemente se encuentran fuera del campo de la ciencia, aquella sabida por la experiencia de los participantes u observadores de un proyecto-estrategia. Morín busca el rigor, no la rigidez, en los marcos de una determinada estrategia, incluyendo proyectos y programas en los marcos de esta meta-metodología.

Morín plantea que el método científico a utilizar en la sala de clases debe partir de la ignorancia, del caos, de las incertidumbres. Debe rechazar esta autoestima insoportable e inútil de los científicos modernos que disimula su ignorancia en un acto en que grita a todos como el más cierto, voceando que es propietario del conocimiento absoluto, ocultando este mal conocimiento de lo conocido y del conocedor.

Frente a esta ignorancia que se viste de saberes absolutos se propone para aprendices y tutores una estrategia de investigación pluridimensional, un meta-paradigma complejo, un anti-método que busque construir nuevos saberes en realidades contextualizadas adecuadamente. En esta contextualización, en primer

lugar el observador-investigador —estudiantes y profesores— es introducido en la indagación sobre la base de la intersubjetividad como evaluación de estos nuevos saberes. Luego, la tarea consiste en transformar los enfoques analíticos de disyunción de la realidad en planteamientos sistémicos con un análisis de las partes en los marcos de la totalidad, de interrelaciones dinámicas. Frente al cartesianismo que presenta el método como un procedimiento estandarizado, Morín lo fundamenta como un *hic et nunc* (aquí y ahora) vinculado a las condiciones de su desarrollo singular. Esta es una doble contextualización de la labor investigativa de una estrategia en educación.

El método complejo introduce en el aula la re-flexibilidad que fomenta en los aprendices su auto-consideración, la meta-sistematización del pensar. El pensamiento reflexivo en la alianza tutor/aprendiz permite enfrentar ciertas alternativas insuperables, según Morín, no esquivando problemas sino que situándolos en contextos más adecuados que permite mediar en la búsqueda de nuevas alternativas. Lo anti, lo contradictorio supera la disociación generada por el antagonismo y no pierde ni sus cualidades destructivas ni constructivas.

El nuevo método complejo es central en un aprendiz que busca en el aula, que investiga, que innova, que piensa, que su propia experiencia y la de sus compañeros de aventura en el conocer entienden que no son inequívocas, cuando no se confunde datos e información con conocimientos, cuando la lógica ya no es perfecta, cuando se duda de la propia ciencia, cuando por fin aprendices y tutores comprenden que conocimiento es la organización de esos datos e información a la luz de su propia experiencia y formas de pensar.

Este método innovador es más claro cuando se entiende que la teoría no es definitiva, y por el contrario está abierta e inacabada y ella se critica provocando saludables incertidumbres y tensión necesaria en el proceso del conocer, con áreas grises que les provocan siempre a los aprendices innumerables interrogantes. Podemos afirmar junto con Morín (p. 18) que

en situaciones complejas, es decir, allí donde en un mismo espacio y tiempo no sólo hay orden, sino también desorden; allí donde no sólo hay determinismos sino también azares; allí donde emerge la incertidumbre, es necesaria la actitud estratégica del sujeto frente a la ignorancia, al desconcierto, la perplejidad y la lucidez.

Morín señala que no es posible fundar un proyecto de aprendizaje para alumnos y alumnas como un saber “definitivamente verificado y edificado sobre la certidumbre” (p. 20). Agrega que “el fundamento de nuestro método es la ausencia de todo otro fundamento” (ídem). Cita además a María Zambrano quién afirma que hay una relación entre el método como camino y la búsqueda de conocimientos como travesía que genera conocimientos y sabiduría. Esta autora señala, según Morín,

la peculiaridad de un método-camino para transitar la experiencia de la pluralidad y la incertidumbre [...] no sólo para la realización de lo posible, sino para el sentir de lo imposible, para el anhelo de lo que no se puede alcanzar y para la esperanza de lo que no se puede esperar” (pp. 20-21).

Morín nos dice que Zambrano señala que la experiencia es a priori y el método a posteriori, pero que el método seguramente debe haber estado desde un principio en determinadas experiencias. Es en cierto sentido un andar perdido del sujeto investigador que tiene ribetes de libertad. Y el método llega, pero al final (Nietzsche, citado por Morín, p. 22). Es decir, la estrategia para el andar es un viaje de la experiencia que no se inicia con un método, sino que se busca el método, llegando éste al final, como ya se señaló. Es un constante reaprender a aprender “en un caminar sin meta definida de antemano” (p. 68).

Morín (2003: 43) señala que todo método y la construcción de paradigmas son inseparables.

Toda actividad metódica está en función de un paradigma que dirige una *praxis* cognitiva. Frente a un paradigma simplificador caracterizado por aislar, des-unir y juxtaponer proponemos un pensamiento complejo que religue, articule, comprenda y a su vez, desarrolle su propia autocrítica.

El paradigma, agrega Morín, gobierna los usos metodológicos y lógicos del pensamiento investigador. Pero es el pensamiento complejo el que tiene que vigilar el paradigma para evitar la fragmentación y la desarticulación de los conocimientos. Y es así porque el pensamiento complejo siempre articula, relaciona, contextualiza, no reduce los objetos investigados a las ideas, no racionaliza, trata de transformar la inteligencia teórica en práctica. El pensamiento complejo en el aula lleva a los aprendices de la mano a la creación poética, colocando las ideas antagonistas al lado de las ideas geniales y poéticas, en un movimiento recreador, que fluye sin cesar a partir de conocimientos ya sabidos por el camino de los conocimientos por saber.

8. Conclusión

Innovar en educación es una de las tareas principales de nuestros países en Latinoamérica. Estos cambios permitirían desarrollar una nueva forma de pensar entre los estudiantes en todos sus niveles de formación, en los profesores y en los profesionales en general. Esto crearía una nueva situación cultural, científica y tecnológica que nos permitiría entender mejor los problemas críticos que hoy día sumergen a nuestras naciones en el subdesarrollo, y ayudar a superar las profundas crisis ecológicas y de cambio climático que amenazan la vida de millones de seres humanos.

Transformaciones innovadoras de esta envergadura obliga a nuestros pueblos y gobiernos a modificar sus visiones de la vida social, y contraer paradigmas no muy conocidos en la cultura actual de nuestra sociedad. Exige con urgencia alcanzar una mirada distinta basada en el pensamiento sistémico, transdisciplinar, holístico y complejo, basado en todas las ciencias de punta que hoy día imperan en el mundo. Lo anterior permitirá construir una nueva epistemología, superando de una vez por todo el pensamiento tradicional cartesiano e ingenieril basado en la física clásica newtoniana.

Referencias

- Ander Egg, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Argentina: Editorial Lumen.
- Buganza, J., Sarquís, J. (2009). La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu. *Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis – Argentina* Año X – Número I (19/2009) pp. 43/55.
- Campbell J. (1997). *La Máquina Increíble*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Feyerabend, P. (1989). *Diálogo sobre el Método*. España: Paidós.
- Giddens, A. (2008). *Consecuencias de la Modernidad*. España: Alianza Editorial.
- Hawking, W. St., (2007). *A Hombros de Gigantes*. Barcelona: Editorial Crítica. Edición Ilustrada.
- Lupasco, S. (1951). *Le principe d'antagonisme et la logique de l'énergie. Prolégomènes à une science de la contradiction*. Paris: Hermann & Co.
- Martinez, M. (2003). Transdisciplinariedad: un enfoque para la complejidad del mundo actual. *Conciencia activa*, 21(1), 107-146.
- Maturana, H. & Varela F. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento*. Madrid: Debate.
- Morín, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción de Mercedes Vallejo-Gomez UNESCO
- Morin, E., Ciurana, E, R., Motta, R. (2003). *Educación en la Era planetaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morín, E. (2011). *¿Cómo vivir en tiempos de crisis?* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nicolescu, Basarab. (2006) La transdisciplinariedad. Manifiesto. Múnaco: Editions du Rocher.
- Nicolescu, B. (2006). Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. Primera parte. *Revista Visión docente con-ciencia*, (31), 15-31.
- Nicolescu, B. (2006). Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. Segunda parte. *Revista Visión Docente Con-Ciencia*, (32), 14-33.
- Rocher. Disponible en: <http://basarab.nicolescu>.
- Nicolescu, Basarab. (1996). La Transdisciplinariedad. Manifiesto. Multiversidad Mundo Real Edgar Moría Edición 7 Saberes. Traducción Mercedes Vallejo Gómez. México
- Osorio García, S. N. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 20(1), 269-291.
- Sotolongo, P., Delgado, C. (2006). Capítulo III. La Epistemología Hermenéutica de segundo orden. En publicación: La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. Red de Bibliotecas virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la red CLACSO <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20III.pdf>.
- Yanes, J. (2012). <http://www.pensarlopensado.com/2012/05/la-profesion-y-la-disciplina-en-la.html> Recuperado el 20 de junio 2014.

Cambiar la escuela para cambiar nuestras prácticas pedagógicas. En busca de un perfil de liderazgo docente

Pablo Castillo Armijo

Universidad de Talca

Claudio Martínez Momberg

Fundación Misiones de la Costa-Osorno

1. Motivación y objetivos del trabajo

El estudio sobre el liderazgo docente nace a partir de la inquietud de indagar en proyectos de cambio y mejora educativos, en especial de aquellos que la comunidad científica internacional ha reconocido como exitosos en la obtención de resultados de aprendizajes y de mayor inclusión social. Es así que la experiencia de voluntario al interior de una escuela pública española que desarrolla el proyecto educativo de Comunidades de Aprendizaje (CCA) dará curso a indagar en profundidad aspectos de innovación que poseen estos proyectos inclusivos.

Bajo este contexto nos preguntamos sobre las nuevas formas de liderar que tendría esta escuela, partiendo de la evidencia teórica que nos señala al liderazgo pedagógico como el segundo factor en la mejora educativa, luego de las actuaciones del profesor en el aula (OCDE; 2009).

Nuestras preguntas de investigación fueron:

- ¿Qué significados y valoraciones le atribuyen los miembros de la comunidad de aprendizaje al concepto de liderazgo pedagógico?
- ¿Es posible identificar capacidades y actitudes específicas del liderazgo en proyectos inclusivos y participativos como es el caso de Comunidades de Aprendizaje? De ser así, ¿cuáles serían esos perfiles?
- ¿Qué influencia tiene el liderazgo en la motivación del centro para emprender y mantener el proyecto de Comunidad de Aprendizaje (CdA)?
- ¿Qué componentes formativos deberían introducirse en la formación de los miembros de la CdA que fueran de utilidad para su posible función de liderazgo?

A partir de esas preguntas definimos nuestros objetivos y la estrategia de obtención de información a partir de un estudio de caso cualitativo y orientado en una perspectiva dialógica con los actores, es decir, de contraste permanente de las subjetividades surgidas a partir de los datos y las observaciones. Este estudio correspondió a una investigación desarrollada durante los años 2011 y 2014 al interior de un Centro Público de Educación Infantil y Primaria adscrita al proyecto de CdA ubicada en la comarca de Granollers, Cataluña. Dicha investigación fue financiada por el gobierno de Chile a través de su programa de Capital Humano Avanzado, Becas Chile-CONICYT y guiada bajo el programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Facultad de Educación, de la Universitat de Barcelona, España.

2. El liderazgo docente y su relación con la innovación

El aumento de la diversidad socio-cultural en la actual sociedad globalizada provocado por movimientos migratorios, apertura de fronteras, creación de espacios comunes de intercambio comercial y social, crea nuevos conflictos a los Estados en todo orden. Es así que los retos educativos de fines del siglo XX en relación a la masificación, equidad y calidad educativa comienzan a ser insuficientes en este siglo XXI. Las actuales necesidades declaradas por los principales actores educativos (familias, estudiantes, profesores y administradores) transitan hacia la gestión de la diversidad, la resolución de conflictos, la implementación de tecnologías 2.0 en procesos de innovación y creatividad en el aula, la construcción de comunidades efectivas de aprendizaje, en suma la adquisición de competencias y habilidades específicas requeridas para la actual sociedad del conocimiento.

El diagnóstico educativo y social sobre el papel de la escuela parece ser lo más estudiado en conferencias y foros internacionales que siguen señalando continuas exclusiones, abandono escolar, desescolarización, situaciones de violación a los derechos fundamentales de las personas y discriminaciones que se desarrollan al interior en algunos centros educativos de Estados democráticos, con una mirada en especial a la organización y gestión escolar como elementos determinantes en la búsqueda y consecución de calidad educativa para todos los estudiantes, reconociendo que la institución escolar es uno más de los factores que contribuyen al éxito académico y escolar. Estas contradicciones evidentes son parte de la compleja tarea de educar y educarnos en el nuevo paradigma de la complejidad, pero que no nos deben llevar a detener nuestras acciones de transformación que surgen de vez en cuando y que son necesarias de relevar y sostener en el tiempo. “El cambio en la educación es fácil de proponer, complicado de llevar a la práctica y extraordinariamente difícil de sostener” (Hargreaves y Fink, 2008:15).

La ilusión artificial de transformar la educación de manera homogénea en un corto tiempo y de forma descontextualizada, debe dar paso a que las experiencias de éxito sean conocidas y socializadas. Los reales cambios pasan primero por la innovación que “fundamentalmente se centra en la acción educativa que se lleva a cabo en el aula: la innovación puede incidir en varios aspectos, pero especialmente

lo hace en los curriculares (contenidos, objetivos, metodologías, evaluación...)” (Murillo et al., 2002: 18). El actual debate educativo debe darse al interior de las aulas, en los claustros de maestros, en las reuniones de apoderados, en contacto con toda la comunidad y a partir de la reflexión, diálogo y cooperación por parte de profesores, alumnos, y también de las familias y directivos, que posibilitarán reales logros educativos. Los años de las grandes reformas impuestas al sistema educativo deben quedar atrás y dar paso paulatinamente a que las actuales políticas comiencen a reconocer los avances que se dan en la cotidianidad de las aulas, de las escuelas y comunidades que se han decidido a transformar sus realidades.

Los cambios educativos no sólo debe ser la obtención de resultados medibles y cuantificables, ya no basta hablar de promoción o reprobación, sino que preguntarnos por la integralidad del sujeto que aprende, sobre su satisfacción y de sus sueños, donde la escuela realmente sea un valor agregado a la familia y la sociedad en su conjunto. El cambio de perspectiva ha pasado a reconocer que las grandes políticas públicas necesitan un gran componente humano en cuanto a compromiso y motivación para llevar la reforma al aula. El esfuerzo mancomunado entre los actores del proceso a partir de un buen trabajo y con claros objetivos congruentes con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), marca el nuevo camino de realizaciones para el mundo educativo.

Gairín (2004) nos aporta los desafíos que conlleva el sentido de mejora en un centro educativo actual, que pasan por cambiar el paradigma en los procesos de gestión, donde las respuestas creativas e innovadoras a problemáticas antiguas como emergentes hacen la diferencia en resultados de calidad. Para el autor, ya el control y la norma no son la marca diferenciadora de gestiones escolares actuales, ya que las demandas sociales actuales les exigen desenvolverse en un medio en continuo cambio y de gran complejidad.

Los retos en la sociedad del conocimiento comienzan a trascender a las políticas micros del centro educativo, donde la gestión para el cambio y mejora escolar pasan a considerarse ejes claves y sustantivos de ahora en adelante: “El cambio educativo depende de lo que el profesor haga y piense: es tan simple y tan complejo como eso”. (Fullan, 2002: 141). Una escuela que asume la tarea de mejorar es aquella donde todos sus integrantes plantean sus metas en objetivos comunes, incluidos aquellos roles que muchas veces parecen ser antagónicos como son los profesores y directivos.

Constituir Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), denominadas por Fullan y Hargreaves (1999) “culturas de trabajo cooperativo”, debe ser la característica de las escuelas eficaces que han logrado importantes avances en la construcción de ambientes sanos para el desarrollo profesional y el aprendizaje de los alumnos.

Es así que no es de extrañar que la OCDE (2005; 2009) señalara como primer gran factor de transformación hacia la mejora educativa las actuaciones de los docentes y en un segundo lugar la gestión y el liderazgo directivo. Por tanto, los

nuevos retos de las escuelas serán consolidar liderazgos inclusivos, participativos y pedagógicos.

Es así como el proyecto de mejorar el liderazgo escolar de la OCDE (2009) identificó cuatro áreas de acción claves, que pueden ayudar a la práctica del liderazgo escolar a mejorar los resultados escolares. Esas áreas destacan la necesidad de:

- Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar, concentrándose en funciones que pueden mejorar los resultados escolares.
- Distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo.
- Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz a lo largo de diferentes etapas de la práctica.
- Hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados.

Este análisis y propuesta de la OCDE (2009) es respaldado por especialistas en temas de gestión escolar, es así que Antúnez (2000) establece la necesidad de develar las reales tareas e interacciones que desarrollan cotidianamente los directores y directoras escolares, ya que permanece en relativa ignorancia la dimensión que puede o no ejercer un líder escolar: “Parece ser, pues, que las decisiones de las personas que desempeñan tareas directivas se toman más por intuición, por sensaciones y corazonadas que como resultado de diagnosis y análisis” (Antúnez, 2000: 40).

Bolívar (2012) reconoce un tránsito evidente hacia nuevas formas de gestionar la escuela de la mano de un liderazgo más democrático y extendido y que poco a poco comienza a recaer en otros actores, como serían los profesores:

El liderazgo pedagógico se entiende como un grupo de gente que aprende y trabaja junta en una Comunidad Profesional de Aprendizaje con un sentido de propósito compartido. Es una escuela vivida como comunidad, los docentes comparten el liderazgo y la toma de decisiones, tienen un sentido compartido de acción, participan en el trabajo colaborativo y aceptan su responsabilidad por los resultados de su trabajo (Bolívar, 2012: 15).

El constituir Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) según Fullan y Hargreaves (1999) será el nuevo camino hacia escuelas más eficaces y que aseguren reales aprendizajes de los estudiantes y de los actores que se comprometen con nuevos roles de colaboración y trabajo profesional. Cada comunidad educativa deberá adquirir las capacidades suficientes para asumir las distintas tareas que requiere el liderar una escuela, es por ello que Antúnez (2000) destaca la importancia de la formación continua que deberán tener los profesores líderes, incluyendo la reflexión común sobre sus prácticas pedagógicas (Imbernón, 2005). Las nuevas competencias a desarrollar en los profesores obligan a un reconocimiento de su labor profesional en ámbitos de la dirección y gestión del centro educativo dotándolo de la autoridad suficiente para desempeñar reales funciones de liderazgo (Bolívar, 2012).

Estas condiciones óptimas donde el profesorado pueda desarrollar toda su acción educativa, incluyendo la de un liderazgo pedagógico, deberán darse en centros educativos con un real proyecto de inclusión (Essomba, 2006; Murillo, 2010; Sarto y Venegas, 2010). La tendencia actual de conceptualizar el liderazgo con características de distribución (Hargreaves y Fink, 2008) apunta a una nueva forma de entender la escuela que es descrita por Murillo (2010) con las siguientes características:

- Cultura de colaboración a partir de un compromiso e implicación efectiva de todos los miembros de una comunidad, de manera tal que el liderazgo esté presente en todos los niveles.
- Que los que detentan el rol de autoridad democraticen las decisiones a partir de prácticas distribuidas, descentralizando el poder.

La construcción de una escuela inclusiva que siga los anteriores postulados nos llevaron a conocer el proyecto de Comunidad de Aprendizaje que a continuación describimos de forma contextual y explicativa del fenómeno del liderazgo pedagógico, en especial el liderazgo del profesor.

3. Referentes del contexto del estudio de caso

La escuela pública Lledoner inicia sus actividades el curso 2005, a partir de la necesidad creciente de matrículas en la ciudad de Granollers, Comunidad Autónoma de Cataluña (España). Nace con un par de cursos de preescolar (Pre-Kinder) y con la idea de impulsar el proyecto de Comunidad de Aprendizaje (CdA), el cual se fundamenta en la participación de familias y voluntarios dentro del proceso educativo de los estudiantes y una idea conjunta de transformación y mejora del contexto social inmediato a la comunidad.

Existe dentro de la escuela un enorme sentido de pertenencia al proyecto educativo que ellos libremente han decidido soñar y construir, y para lograr sus metas necesitan cambiar ciertos funcionamientos y estructuras internas de la organización. Es así como se puede distinguir una organización descentralizada del poder, basada en procesos de gestión democráticos y participativos que permitirán que muchos actores puedan asumir roles protagónicos de liderazgo. Esta estructura horizontal de gobierno tiene por misión brindar el máximo de apoyo a las actividades pedagógicas y extraescolares de la escuela para lograr mejores aprendizajes de todos los miembros de la comunidad.

La estrecha vinculación entre familia-escuela y entorno crean un modelo de escuela abierta con procesos deliberativos en la toma de decisiones, creando relaciones interpersonales igualitarias basadas en los mejores argumentos. Esta filosofía es denominada por sus actores y comunidad científica internacional como aprendizaje dialógico, el cual fomenta una participación directa y de corresponsabilidad en los aprendizajes de los estudiantes en primer lugar y en los propios miembros de la escuela que colaboran y se enriquecen de la experiencia de educar. Las distintas voces que se dan cita dentro de esta comunidad de aprendizaje

son validadas por todos los actores, y es así que todos los estudiantes, profesores, padres, madres, personal administrativo y de servicio y voluntarios externos tienen derecho a expresarse en la misma medida que el equipo de dirección. La participación y colaboración se transforman por tanto en la manera de articular la comunicación y el diálogo, sea ésta en función de construir acuerdos en cuanto a la mejora como también para resolver problemas de la forma más expedita.

La manera ejecutiva de llevar a la práctica estas orientaciones comunicativas y participativas se logran a partir de la creación de comisiones mixtas de trabajo, donde se distribuyen las múltiples funciones sociales, económicas, formativas, administrativas que requiera gestionar la escuela. Cada comisión mixta es integrada por profesores, apoderados y voluntarios, y se organizan en base a un plan de gestión general que marca la comisión gestora, que es la que toma los acuerdos más generales de funcionamiento en la escuela y que posee la característica de ser triestamental. En esta comisión mixta participan representantes de los apoderados y familias voluntarias, de los profesores y del equipo dirección, es la máxima instancia para la toma de decisiones, muy parecido a lo que serían los consejos escolares chilenos (Ley 19.979, Decreto 24/ 2005), pero con mayores atribuciones y autonomía pedagógica y financiera.

Otro de los aspectos importantes a consignar de la comunidad de aprendizaje estudiada se refiere a las metodologías de enseñanza y aprendizaje innovadores que presenta y que junto a la estructura de organización participativa constituyen los principales fundamentos de cambio y mejora educativa que aporta este tipo de proyectos de transformación. Estas metodologías innovadoras e inclusivas, están pensadas para grupos heterogéneos de estudiantes, donde no se discrimine por el mayor o menor conocimiento que posean ni por los capitales culturales de sus familias ni menos por su lugar de procedencia ni credo ni idioma. Bajo esta perspectiva de máxima inclusión y aceptación de la diversidad es que todos los integrantes de la comunidad pueden colaborar en el aprendizaje de los estudiantes, creándose espacios formales destinados a aquello.

El primero de esos espacios de inclusión pedagógico son los Grupos Interactivos (GI) donde el profesor de cada curso debe liderar y convocar a las familias y voluntarios a diseñar e implementar pequeñas guías de aprendizaje con los estudiantes. Estas guías se ejecutan en materias troncales como son Matemáticas y Lenguaje, y dentro del horario normal de clases. La manera de hacerlo es bastante simple, ya que el profesor y los voluntarios (familiar) crean a comienzo de curso una serie de guías de trabajo que luego implementan en pequeños grupos de estudiantes. La idea es que dentro del tiempo de una clase existan 4 grupos de trabajos diferentes dirigidos por un padre o madre, y coordinado por el profesor y que los estudiantes roten cada cierto período de tiempo, logrando que se rompa aquella tendencia donde el profesor educa aisladamente en su sala de clases, sino que exista una real participación pedagógica de los padres y madres.

La otra actividad de inclusión es denominada Tertulias Literarias (TL), y consisten en la lectura compartida y dialogada entre padres y madres y los

estudiantes de un curso que, por lo general, no es el curso de sus propios hijos, sino que puede ser cualquier otro ya que lo importante es lograr aprendizajes de calidad para toda la escuela. Estas herramientas de trabajo intergeneracional e intercultural dotan al centro escolar de una gran riqueza a las que se les suman el trabajo por proyectos educativos y el aprendizaje por rincones de conocimientos.

Estas últimas innovaciones rompen el currículum de contenidos establecidos en la lógica de buscar aprendizajes profundos y de real significado para los estudiantes, así como también favorecer el trabajo colaborativo entre los colegas y las familias. La consecuencia lógica de estas metodologías y estructura organizativa democrática han llevado a un alto grado de satisfacción laboral y grato ambiente educativo para todos los miembros de la escuela. Muchos de ellos declaran la gran demanda de trabajo, tiempo y compromiso que involucra este tipo de organización, pero que vale la pena por los logros educativos que ha tenido la escuela y la satisfacción de ver a los niños y niñas venir felices a estudiar, y a padres agradados en compartir y colaborar. Como hemos podido apreciar en el caso de esta escuela, el factor de liderazgo se relaciona directamente con una gestión de la escuela inclusiva, abierta a todos los que quieran comprometerse y en constante innovación hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

4. Metodología de la investigación cualitativa presente en el estudio

El estudio sobre el perfil de liderazgo docente fue una parte de la tesis de doctorado sobre el fenómeno del liderazgo pedagógico y utilizó la perspectiva cualitativa para responder a las preguntas iniciales. El profundizar en un estudio de caso fue una decisión metodológica toda vez que adherimos a la idea de extraer significados desde las voces de los propios actores como forma válida de acercarnos a develar una verdad subjetiva, pero que puede encerrar muchos significados importantes de describir y analizar en el campo de la gestión escolar.

Establecimos un itinerario de acercamiento gradual al centro educativo, primero como voluntario de un Grupo Interactivo (GI) y luego como observador e investigador al interior de la CdA. A continuación presentamos los principales instrumentos de obtención de la información y los actores involucrados en el estudio. Consideramos necesario explicar que para el presente artículo se han tomado solo los datos referentes a los profesores y directivos de la escuela.

Tabla 1. Instrumentos de obtención de información y participantes.

INSTRUMENTOS	INFORMANTES
1 Observación participante	Visitas al centro escolar en diversos contextos y escenarios (salida extraescolar, reunión de la comisión gestora, realización de entrevistas y grupos de discusión), utilizándose un diario de campo para registrar los hechos y reflexionar sobre ellos en el análisis.

INSTRUMENTOS	INFORMANTES
2 Revisión de documentos internos	Documentación presente on-line en el Moodle interno de la escuela y carpetas archivadoras en manos del Equipo Directivo. Los documentos finalmente utilizados fueron el Proyecto de Autonomía de Centro (PAC), Proyecto de Dirección del Director aprobado hasta 2014. Plan Anual de Trabajo (2012-13), Actas de reuniones de Claustro.
3 Entrevistas en profundidad	Entrevistas a los miembros del equipo directivo (5) Entrevistas a familias no voluntarias (4) Entrevistas a familias voluntarias de la AMPA (3) Entrevistas a Profesores de la escuela (3) Entrevistas al PAS (2)
4 Grupos de discusión	Grupo de discusión de profesores (1) Grupo de discusión de familias-voluntarios (1)
5 Guía-Cuestionario "La misión"	Aplicada a 6 profesores de la escuela

Los datos obtenidos posteriormente fueron vaciados y analizados con el programa de análisis cualitativo Atlas.ti versión 5.3. Finalmente, con el análisis categorial y la triangulación de información arribamos a resultados sobre el liderazgo, la gestión de la escuela y la sostenibilidad del proyecto de CdA y la detección de necesidades de formación permanente de los diversos actores.

5. Resultados de la investigación en relación al liderazgo de los profesores

5.1. Concepciones de liderazgo desde la voz de los profesores

5.1.1. Liderazgo compartido y extendido. En relación a la corresponsabilidad de todos los actores en la gestión y mejora de los resultados de la escuela.

Entender que el colegio no funciona con dos o tres líderes, es imposible. El colegio funciona cuando muchas personas se co-responsabilizan, cuando se empoderan y cuando ven que el carro tira de ellos como tira de los demás, porque hay muchísimas personas que pueden ejercer ese liderazgo desde muchos perfiles (Director).

5.1.2. Liderazgo pedagógico. En relación a responsabilizarse por la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, animando a los miembros de la comunidad hacia una meta común. Este tipo de liderazgo es propio de los profesores y el equipo de dirección:

El liderazgo pedagógico para mí es el conjunto de acciones destinadas a obtener mejores aprendizajes y el éxito de los estudiantes en la escuela, lo veo como una cosa positiva (Secretaria equipo directivo).

De este liderazgo pedagógico surgiría el liderazgo docente que será comprendido por esta comunidad de la siguiente forma:

- Liderazgo docente como responsabilidad profesional en relación a las tareas y actividades propias de la escuela, como la participación en las comisiones mixtas, en el claustro de profesores y como líderes de algún ciclo.
- Liderazgo docente como acompañamiento en relación a la integración de colegas recién llegados a la escuela. Este tipo de liderazgo se manifiesta por la estrecha relación de cooperación que se establece en el trabajo cotidiano de la CdA, y que necesita interiorizarse tanto en la filosofía del centro como en su dinámica interna de funcionamiento. Para lo anterior es que se ha diseñado un plan de acompañamiento donde los profesores que llevan más tiempo en la escuela actúan como guías y orientadores de los recién llegados, y éstos últimos los consideran como líderes.
- Liderazgo docente frente a los estudiantes y su trabajo cotidiano en el aula. Se destaca la idea de ser líder positivo como un reflejo de virtud frente a los estudiantes y las familias que colaboran como voluntarias en los Grupos Interactivos y en las Tertulias Literarias.

5.1.3. Liderazgo de familias voluntarias, que son consideradas por los profesores como uno de los liderazgos que mayormente dinamizan el centro educativo, y esto es un factor de mejora en la construcción de una buena comunidad de aprendizaje.

Hemos tenido varias familias que han liderado muchísimo y si vas aquí en las comisiones tenemos vocales y muchos de estos vocales lideran, asumen responsabilidades y lideran y tienen una visión muy buena y muy clara hacia dónde queremos ir, tanto en lo pedagógico como en cualquiera de los ámbitos que gestionan cada comisión (Director).

5.1.4. Otras visiones del liderazgo, que hacen enriquecer el concepto y, a la vez, complica aún más su definición dentro de ésta u otra escuela. Estas otras visiones son: Caracteres y capacidades innatas de las personas; negativa a aceptar la idea de ser líder; concepto de liderazgo difuso; cuando te etiquetan de líder; liderazgo de estudiantes.

5.2 Valoraciones sobre el liderazgo

El liderazgo no deja indiferente a los miembros de la comunidad y tendrá connotaciones positivas, pero también algunas negativas. La valoración positiva de liderazgo es expresada cuando se convierte como una oportunidad de mejorar la gestión y administración de la escuela, y principalmente cuando existen logros de un liderazgo compartirlo.

Yo pienso que casi todos los logros de la escuela son gracias a los liderazgos que tenemos, porque han sido básicos para poder transmitir bien la filosofía de la escuela y la necesidad de implicación que se requieren de las familias y de los profesores que llegaban a la escuela (Voluntario1).

En tanto la valoración negativa del liderazgo la encontramos cuando se relaciona directamente con el mando autoritario, cuando este liderazgo se impone como superioridad por el rol que se detenta, cuando existen decisiones unilaterales y sin consulta o cuando no existe el acompañamiento a los recién llegados.

Cuando encuentro a faltar liderazgo es cuando se torna muy exagerado, impuesto, demasiado autoritario entonces sí que te das cuenta que está, a veces cuando es el adecuado, queda difuminado. La gente no acaba de ser consiente cuando tendría que ser algo que se tuviese que potenciar, encuentro que sí falta liderazgo positivo (Profesor 1).

Estas situaciones descritas son expresadas de forma minoritaria, pero son importantes de señalar como advertencia de algunas malas prácticas que pueden dañar la gestión y el liderazgo positivo que manifiesta la escuela.

5.3 Capacidades y perfil del liderazgo docente

Nos preguntamos sobre el perfil de liderazgo que debiese tener un profesor que quisiese participar de esta experiencia de cambio y mejora educativa denominado CdA. Los roles del profesor son múltiples y no muchas veces reconocibles ni menos valorados al interior de las escuelas, sin embargo en este tipo de proyectos inclusivos y abiertos a la participación se puede estar configurando una escuela de liderazgo hacia distintos actores, y en especial, en el liderazgo del profesorado como principal actor de influencia en los aprendizajes de los estudiantes

A partir de un instrumento semi-estructurado denominado “La misión: definiendo el liderazgo en mi comunidad de aprendizaje” podemos extraer algunos significados que los profesores le atribuyen a la experiencia de liderar en algún momento, de su vida profesional. La primera misión consistió en describir algunos momentos de su vida profesional en la escuela donde se hayan sentido especialmente líderes. Destacamos algunos de aquellos relatos como forma de hacernos pensar y reflexionar sobre nuestra propia experiencia.

Cuando estoy explicando y compartiendo conocimiento con los niños [...] cuando he hecho una propuesta a mis colegas y ellos me han querido seguir, y [...] cuando hablando con el grupo de profesores explico una propuesta didáctica que he aprendido en otra escuela y todos se muestran interesados en escucharme (Laura, Profesora Primero Básico).

Cuando al final del curso te despidas del grupo que has enseñado por uno o dos años [...] en los momentos de colonias, cuando estás viviendo y compartiendo con los niños y niñas, y con tus compañeros un par de días pasando mil aventuras [...] cuando haces una actividad y los niños y niñas se lo pasan bien y aprenden (Genís, Profesor Primero Básico).

Estos relatos encierran experiencia pedagógica que nos pueden acercar a definir una conceptualización del liderazgo del profesor que se aparta de la visión tradicional de entender el rol de líder cómo aquél que manda u ordena. Muy por el contrario, podemos apreciar en estas voces a profesores que se sienten líderes a partir del servicio y la entrega de conocimientos hacia los demás. El explicar, el compartir aprendizajes tanto con sus colegas como con sus estudiantes posiciona al profesor en una institución de completa horizontalidad, y por tanto de mucha cercanía, que es el primer paso hacia el diálogo y la buena comunicación, que muchas veces se echa en falta en nuestras escuelas.

La segunda y tercera misión del instrumento intentó que los profesores precisaran las palabras claves de esas vivencias de liderazgo, como forma de comprender aún más su enorme riqueza conceptual y práctica. A continuación presentamos una tabla con esas palabras llenas de significado y que constituyen, en parte, una fracción de una explicación sobre el concepto y la idea de liderar en una escuela, que poco a poco tenemos que hacernos cargo los profesores y profesoras en relación a la tarea de educar y conseguir buenos aprendizajes:

Tabla 2: Conceptos e ideas asociadas a la experiencia de liderazgo docente

Palabras asociadas al liderazgo	Sustantivos	Emoción	Dedicación	Confianza
		Educación	Conocimiento	Entusiasmo
		Constancia	Esfuerzo	Grupo
			Propuesta	
	Verbos	Motivar	Trabajar	Aprender
		Convivir	Participar	Informar
		Compartir	Seguir	Hablar
		Emocionar	Relacionar	Educar

Estos conceptos expresados por los profesores en relación al liderazgo pedagógico nos pueden ayudar a re-encantar y re-encantarnos con la tarea educativa. ¿Se imaginan a un profesor que, a partir de su docencia, sea capaz de emocionar para que nuestros estudiantes se entusiasmen con el conocimiento? Gran parte de la tarea de aprender para toda la vida ya estaría resuelta y muchos otros valores que soñamos que entreguen las escuelas serían más alcanzable. Destacamos algunas definiciones a las que arribaron finalmente nuestros profesores y profesoras, que pueden ser confrontadas con vuestros procesos internos de cómo estamos viviendo nuestro quehacer pedagógico:

Cuando una se siente valorada es más fácil compartir sus inquietudes, vivencias, experiencias, emociones con toda la comunidad (Carme, Profesora Pre-Kinder).

Compartir y convivir momentos con intensidad, sabiendo que eres una persona importante en el proceso de crecimiento de los alumnos (Genís, Profesor Primero Básico).

Compartir ideas y conocimiento dentro de un grupo, actuando como un referente dentro de éste y que guíe y facilite propuestas creando un buen equipo de trabajo (Laura, Profesora Primero Básico).

Transmitir la suficiente ilusión por llevar a término un proyecto y disfrutar haciéndolo y así motivar y convencer a los demás (Montserrat, Profesora Cuarto Básico).

El sentirse valorada dentro de una escuela, tanto por tus colegas, jefes y estudiantes es sin duda una de las situaciones ideales que pueden ayudar a construir nuestro perfil de liderazgo docente. Si somos capaces de empoderarnos a partir de una sólida profesionalidad apoyada en el conocimiento teórico y práctico de lo que enseñamos, seremos capaces de compartir ideas, aprendizajes y emociones. Estaremos dotando de vida nuestras aulas y creando las condiciones estructurales para re-crear una escuela de felicidad y aprendizaje, misión última de las comunidades que sueñan un mundo mejor y más justo.

6. Conclusiones

6.1. Conceptualización del Liderazgo Pedagógico Compartido

En cuanto al concepto de liderazgo pedagógico es significado a partir de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, y donde los principales responsables son los profesores y los miembros del equipo directivo, con la colaboración de las familias. Por lo que la característica más sobresaliente del concepto es su capacidad de ser compartido.

Este liderazgo compartido propio de esta CdA es valorado por la posibilidad que entrega a los diferentes actores de ofrecerse a liderar y para ello se configura una compleja estructura para gestionar estas inquietudes colaborativas. Este hecho también es relevado como una actuación a seguir dentro del decálogo elaborado en el PEC 2008, donde se expresa esta voluntad por consolidar un liderazgo compartido, a partir de la creación de una amplia estructura de funcionamiento:

Lideratge escolar compartit: Es pot aconseguir creant comissions de treball (pedagògica, tasca, econòmica, projectes...) i una comissió gestora per coordinar tot el procés (PEC, 2008) .

6.2. Perfil comunitario del Liderazgo Pedagógico Compartido

En este tipo de experiencia de escuela inclusiva es posible identificar capacidades y actitudes de liderazgo en todos los miembros de la escuela que crea un escenario propicio para construir espacios de mayor democratización y participación ciudadana, en una idea de escuela abierta y preocupada por mejorar las condiciones contextuales de su entorno. La existencia de valores como la tolerancia,

el respeto, la solidaridad, alegría, optimismo, compromiso y la automotivación que deben ser tomados en cuenta para cualquier proyecto educativo que proyecte un liderazgo más distribuido y compartido. Estos valores no sólo son vistos desde la perspectiva de la mejora de los aprendizajes sino en la creación de ambientes escolares y laborales saludables que permitan el intercambio libre de ideas y el mayor bienestar de todos los que participan activamente de estas escuelas.

Existe una valoración positiva del ejercicio del liderazgo cuando ha colaborado para que los propios actores comiencen un proceso reflexivo en relación al camino recorrido en función de los objetivos o sueños aún por cumplir y cuando sirve para fortalecer el proyecto de escuela de CdA con el aporte de todos. El develar el significado del liderazgo en esta comunidad ha colaborado para que los propios actores comiencen un proceso reflexivo en relación a valorar el camino recorrido en función de los objetivos o sueños aún por cumplir:

Si los aspectos claves del liderazgo se asumen la comunidad sale muy fortalecida y si no la comunidad por muy buen proyecto que sea por muy coherente que sea incluso aunque haya un buen nivel de participación de base la comunidad se debilita el funcionamiento se debilita y eso lo hemos vivido en el colegio desde el principio (Director).

6.3. La sostenibilidad del proyecto depende del compromiso y sueños compartidos por todos

En la medida que el proyecto interno de escuela cumpla con las expectativas creadas, permanecerá esta adhesión, condicionada siempre al cumplimiento de los sueños comunitarios y personales que se proyectan al interior del proyecto de CdA. Si en algún momento las bases de este contrato de corresponsabilidad no son bien satisfechas, o si el proyecto que orienta el camino de la escuela es erosionado interna o externamente, estaríamos en una situación de crisis de la sostenibilidad de la escuela de sus liderazgos y estructuras que lo soportan.

6.4. El cambio y la mejora educativa son esenciales para la democratización de la escuela

Se hace necesario para mejorar los sistemas educativos en su conjunto, avanzar en investigaciones que aborden el fenómeno de la gestión y formación de líderes educativos en contextos y realidades múltiples. Profesionalizar la gestión escolar, democratizar las relaciones en la escuela, incorporar a la comunidad al acto educativo es dar un paso hacia procesos de cambio y mejora que perduren en el tiempo y aseguren una calidad educativa indiscutible, en especial en el sector público donde acude la población más diversa y con mayores necesidades de ayuda.

Por su parte las Administraciones Educativas y los encargados de las políticas públicas han de reconocer que la educación no puede transformarse en un privilegio para unos pocos, sino un derecho inalienable de todas las personas, no importando

la condición social ni procedencia territorial. Solo de esta forma estaremos proyectando un cambio social en calidad, equidad y justicia social que trascienda al resto de las actuaciones humanas, incluyendo la económica. La escuela, en su derrotero de transformación, está condenada a replantearse su trabajo constantemente de re-pensar sus actuaciones y por sobre todo a generar propuestas creativas que re-encanten a sus alumnos y familias en un nuevo trato y diálogo.

El acto educativo no sólo se establece en la relación tradicional profesor-alumno, se juega con la multiplicidad de actores, entre familias, directivos, personal de administración y servicio, miembros voluntarios y la comunidad que decida hacer suya la tarea de educar-nos y reeducarnos en la dura labor de ser mejores sujetos y dejar este mundo un poco mejor de cómo lo encontramos.

Referencias

- Ainscow, M., y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas: Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Angulo, K., y Imbernón, F. (2005). *Vivencias de maestros y maestras: Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Antúnez, S. (2006). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares: Análisis y propuestas*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljive.
- Bolívar, A. (2010). *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta*. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-cinco/pdfs/Magis-V3-N5-Art3.pdf>
- Echeita, G. (2008). *Inclusión y Exclusión Educativa: "Voz y Quebranto"*. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2633>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, C. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: GRAÓ.
- Escola Lledoner. *Comunitat d' Aprendre/ Web Oficial*. Recuperado de <http://www.escolalledoner.com/>
- Essomba, M. (2008). *10 Ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: GRAÓ.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gairín, J., y Castro, D. (2010). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social*. Santiago de Chile: Fidecap.
- Gairín, J. (2004). *Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas*. En Villa, A. (Ed.), *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento (77-127)*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. & Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.
- González, M^a T. (2008). *Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.

- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). El Liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2005). Vivencias de maestros y maestras: compartir desde la práctica educativa. Barcelona: GRAÓ.
- Krichesky, G. J., & Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1), 65-83.
- Marqués, R. (2008). Profesores(as) muy motivados(as). Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente. Madrid: Narcea.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Reyes, C. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. Revista Latinoamericana de Educación Educativa, 4(1), 169-186.
- OCDE. Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. (2009). Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/docs/educacionp/Informes/33.pdf>
- Sarto, M^a y Venegas, M^a (2009). (Coord.). Aspectos clave de la educación inclusiva. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

Constituye un lugar común la caracterización del sistema educativo en términos de crisis. No obstante, la identificación de los rasgos que definen esa crisis y las recetas para su superación no quedan fuera del debate y la discusión. En todo caso, uno de los campos que ha terminado concitando amplias adhesiones y generando expectativas de cambio y mejora es el que queda definido bajo el concepto de innovación. Ahora bien, sus continuas presencia y centralidad, que han conducido a su naturalización como parte consustancial de los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, no implican en ningún caso su forzosa recepción desde posiciones acríicas ni su caracterización en términos de univocidad. Precisamente, este libro representa un nuevo acercamiento a la innovación educativa desde enfoques diversos y complementarios a partir de la consideración tanto de la pluralidad de significados que encierra el concepto como de la diversidad de escenarios que se abren de su aplicación y concreción en diferentes niveles y contextos educativos. Estructurado en ocho capítulos constituye una buena muestra no sólo de los caminos que pueden recorrerse en el campo del cambio y la mejora, sino también de algunos de los temas y ejes fundamentales de la discusión sobre los que poder cimentar nuevas propuestas y experiencias de innovación en el futuro.



**Universidad
de Valparaíso**
CHILE

Facultad de Humanidades
Instituto de Historia y Ciencias Sociales



9 789562 141895