

HACIA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y COLABORATIVO: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN LA DIPLOMATURA DE EDUCACIÓN SOCIAL

Cristóbal Ruiz Román
Universidad de Málaga

RESUMEN

En este artículo se recoge una experiencia de innovación educativa llevada a cabo en la diplomatura de Educación Social de la Universidad de Málaga. Este trabajo se construye a partir de los datos que nos han ofrecido los instrumentos utilizados para la evaluación de la experiencia: entrevistas con el alumnado, cuestionario de evaluación, diario de campo, tutorías y seminarios de seguimiento, y evaluación de informes.

Esta innovación, desarrollada en la asignatura de “Intervención socioeducativa con menores en dificultad”, ha partido de las experiencias de jóvenes que han estado en centros de menores, para provocar el aprendizaje significativo de algunos contenidos de la asignatura por parte del alumnado, así como para la generación de un proceso de aprendizaje basado en los principios de colaboración, autonomía y pensamiento crítico.

Palabras clave: Docencia universitaria, Innovación docente, aprendizaje significativo, aprendizaje colaborativo.

SUMMARY

This article deals with an innovative educational experience in the Social Education diploma studies at the University of Malaga. The article has been created using the data that we have obtained from the instruments used to assess the experience: interviews with students, an assessment questionnaire, field log, follow-up seminars and tutorials, and report assessments.

This innovation was developed in the “Socio-educational intervention with juveniles with problems” module, and was based on the experiences of young people who had spent time in juvenile detention centres, in order to encourage significant learning on the students’ part of certain ideas within the module in question, as well as to bring about a learning process based on the principles of collaboration, autonomy and critical thinking.

Keywords: University teaching; teaching innovation; significant learning; collaborative learning.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

El proyecto de innovación educativa que a continuación vamos a presentar se ha enmarcado dentro de la asignatura “*Intervención socioeducativa con menores en dificultad*” de la titulación de Educación Social¹. Esta diplomatura, durante el curso 2007 - 2008 ha formado parte de las titulaciones de la Universidad de Málaga que han experimentado las adaptaciones metodológicas al Espacio

¹ En la experiencia de innovación han participado el profesor responsable-coordinador de la asignatura, más otros tres profesores colaboradores, y un total de 54 alumnos que han cursado la asignatura de manera presencial.

Europeo de Educación Superior. Este nuevo contexto que tenemos como referente en la Universidad está dando lugar a una serie de cambios metodológicos y didácticos, así como la construcción de nuevos modelos que propicien una revisión de las concepciones y supuestos en los que se sustentan muchos de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Margalef y otros, 2007). La implantación del sistema de créditos europeos y la adopción de un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje exigen a las universidades españolas revisar sus propuestas curriculares, diversificar las estrategias de aprendizaje y superar la enseñanza centrada en el profesor y la transmisión de conocimientos, para dar paso a prácticas educativas centradas en el aprendizaje activo del alumnado. (Esteve, 2.003, Zabalza, 2.004 y Feixas, 2008)

Los procesos de cambio y transformación que atraviesa la sociedad actual, acompañados de la rapidez con la que se produce y difunde la información, están poniendo en tela de juicio la existencia de saberes indiscutibles y el carácter estable del conocimiento situándonos frente a un escenario de incertidumbre y complejidad (Hargreaves, 1996 y Ruiz Román, 2008). Ante este nuevo contexto, somos conscientes de que las prácticas educativas universitarias no pueden seguir basándose exclusivamente en los procesos de transmisión del conocimiento centrados en la figura del profesor, sino que tienen que brindar nuevas oportunidades y contextos para un aprendizaje más creativo, colaborativo y significativo que vaya más allá de la reproducción y aplicación mecánica de los conocimientos. (Margalef y otros, 2007).

Conscientes de estos desafíos y movidos por el deseo de reconstruir nuevas prácticas educativas, esta innovación ha partido de las experiencias de jóvenes que han estado internos en centros de menores, para tratar que desde dichas experiencias, el alumnado construyera aprendizajes significativos y colaborativos relacionados con los contenidos de la asignatura. Para ello, se ha contado con la colaboración de cuatro jóvenes, que ya son mayores de edad, pero que en su niñez y adolescencia pasaron por distintos centros de menores. Estos jóvenes se reunieron con el alumnado de la asignatura en cuatro equipos de trabajo, en los que se dividió el grupo de clase. En dichos grupos se han tratado algunas temáticas relacionadas con los contenidos de la asignatura desde las experiencias que han ofrecido los citados jóvenes.

Partiendo de esta idea central, podemos decir que con este proyecto de innovación se han pretendido desarrollar cuatro grandes competencias en el alumnado:

1. Comprender y contextualizar la situación de los menores en riesgo desde las visiones y perspectivas que aporten los propios menores.
2. Conocer los factores de riesgo y de protección que dificultan y favorecen el desarrollo de la resiliencia en los menores en riesgo social, a partir de las experiencias de jóvenes que han estado internados en centros de menores (protección y reforma).
3. Elaborar propuestas de intervención socioeducativa que respondan al análisis de necesidades expuestas por los jóvenes que han pasado parte de su vida en centros de menores.
4. Construir un aprendizaje significativo y cooperativo desde la información y experiencias reales que los jóvenes traigan al aula.

Este proyecto de innovación se ha planteado en el contexto de una asignatura cuatrimestral del último curso de la titulación de Educación Social. En dicha materia, además de las actividades que se han realizado para trabajar los distintos bloques de contenidos (análisis y debate de

documentos en pequeños grupos, videoforum, análisis y discusión de casos, mesas redondas y clases magistrales), se han desarrollado las siguientes acciones para llevar a cabo el proyecto de innovación dentro de la asignatura.

2. DESARROLLO Y FASES DE LA INNOVACIÓN

Primera Fase de la Innovación: Seminarios enfocados al aprendizaje de herramientas para análisis de experiencias biográficas.

Una vez transcurridas los primeros días de clase, en los que se explicó el programa y el funcionamiento que iba a llevar la asignatura, el alumnado recibió dos seminarios: uno en el gran grupo de clase y el otro en los pequeños grupos que luego conformarían los equipos de trabajo. Dichos seminarios, además de servir para explicar al alumnado los propósitos y las actividades de la innovación que íbamos a llevar a cabo, nos sirvieron para dotar al alumnado de herramientas y estrategias básicas (diseño de entrevistas, categorización de la información, redacción de informes), que posteriormente deberían utilizar para analizar las experiencias que aportarían los jóvenes que habían estado internos en su infancia en centros de menores.

Estos seminarios fueron impartidos por el profesor responsable de la asignatura y por profesores colaboradores en este proyecto. En los seminarios se conjugó una parte magistral, en la que se expusieron las nociones básicas sobre qué tipos de herramientas se iban a emplear para el análisis e interpretación de los datos, con partes más prácticas en las que el profesorado que ha participado en el proyecto ayudó a los distintos grupos en la elaboración de los guiones y estrategias para realizar las entrevistas.

Segunda Fase de la Innovación: Toma de contacto y entrevistas semiestructuradas con los jóvenes que han pasado por centros de menores.

En una segunda fase, los alumnos, agrupados por equipos de trabajo, realizaron las entrevistas a uno de los cuatro jóvenes que en su infancia habían pasado por centros de menores. Estas entrevistas fueron concertadas por el profesor responsable de la asignatura. Las entrevistas, que se grabaron en audio tras la autorización de los participantes, fueron transcritas en papel por cada equipo de trabajo una vez que se finalizó con la fase de recogida de información de las experiencias de los jóvenes.

Tercera Fase de la Innovación: Análisis de las experiencias.

Una vez recopilada toda la información, cada grupo comenzó a analizar las experiencias de los jóvenes, para lo cual cada uno de ellos realizó las siguientes tareas.

- a. Poner las experiencias transcritas al papel en el Campus Virtual de la asignatura, de modo que todos los grupos pudieran acceder a ellas y elaborar su análisis y posterior informe, contando con la información recogida en todas las entrevistas.
- b. Elaborar las unidades hermenéuticas o categorías que vertebraran el posterior análisis de las experiencias de los jóvenes y que tuvieran que ver con algunos de las temáticas o descriptores del temario de la asignatura. Desde dichos sistemas de categorías, cada grupo

ofreció un análisis teórico de contenidos relevantes de la asignatura desde la experiencia de los menores. Para realizar este análisis conceptual, se organizaron varias sesiones de trabajo en las que cada grupo debatió y discutió acerca de las unidades hermenéuticas o categorías sobre las que quería vertebrar su informe.

Las categorías o unidades de análisis de cada grupo fueron las siguientes:

Figura 1. Sistema de categorías que han vertebrado el análisis de las experiencias realizado por el alumnado.

<p>GRUPO 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situación del menor. - Proyecto educativo y actividades del centro. - Estrategias para la resolución de conflictos en el centro. - Resiliencia: Factores de riesgo y de protección. 	<p>GRUPO 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conductas de los niños en el centro. - Normas y estructuras del centro. - El papel de los educadores/as: Metodología y estilo educativo.
<p>GRUPO 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situación de los menores y factores de resiliencia: Factores individuales. Factores relacionados con el entorno. - Funcionamiento del centro. - Actividades educativas y funcionamiento del centro. 	<p>GRUPO 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - La vida en el centro: Relaciones entre educadores. Relaciones entre educadores y menores. Normas y funcionamiento. - Perspectivas de futuro: El papel de los educadores en la resiliencia de los menores.

- c. Elaborar un informe, que partiendo de las categorías o unidades hermenéuticas trabajadas, recogiera las principales conclusiones a las que cada grupo había llegado a través del análisis de las experiencias.

Cuarta fase de la Innovación: Puesta en común de los casos.

Cuando los distintos grupos finalizaron sus informes, hicieron una breve exposición de las unidades hermenéuticas que habían construido y de las principales conclusiones a las que habían llegado con sus informes. Asimismo, cada uno de los informes quedó a disposición de todo el alumnado en el espacio que tiene la asignatura en el Campus Virtual.

3. LA EVALUACIÓN DE UN PROCESO DE INNOVACIÓN: RESULTADOS ALCANZADOS CON LA EXPERIENCIA

Para presentar los resultados obtenidos en esta experiencia de innovación educativa, iremos describiendo el grado de adquisición de cada una de las competencias que tenía planteadas este proyecto. Esto lo haremos a partir de los datos que nos han arrojado los distintos instrumentos que han sido utilizados para evaluar la adquisición de las competencias. En efecto, el profesor responsable de la asignatura elaboró y utilizó diversos instrumentos para recabar información de los resultados que iba deparando la experiencia de innovación. Así pues, se han utilizado los siguientes medios para llevar a cabo la evaluación:

3.1. Instrumentos para la evaluación de la innovación

Cuestionario de evaluación de las competencias planteadas:

Con objeto de evaluar las competencias planteadas en el proyecto de innovación, se diseñó un sencillo cuestionario por parte del profesorado para que el alumnado realizara una evaluación de las mismas. Este pequeño cuestionario estaba compuesto por 4 ítems de respuesta cerrada, en el que se le preguntaba al alumnado por el grado de adquisición de las competencias, y por 3 ítems de respuesta abierta. El cuestionario, que fue pasado al alumnado durante el último día de clase, fue contestado de manera anónima por un total de 45 alumnos/as de los 54 que han asistido y participado activamente en la asignatura.

Tutorías y seminarios con los equipos de trabajo

El profesorado de la asignatura se valió de las tutorías, presenciales y virtuales, individuales y en grupo, para ir realizando un seguimiento y una evaluación continua y formativa de los aprendizajes de los alumnos y alumnas. En las tutorías y seminarios que el profesor tuvo con los distintos equipos de trabajo, se fueron tomando notas en el diario de campo de las evoluciones y aprendizajes del alumnado.

Diario de Campo

El profesor responsable del seguimiento y evaluación del proyecto de innovación, utilizó un diario de campo durante todo el proceso de innovación, para ir planificando y evaluando el buen funcionamiento de las acciones propuestas, así como la progresiva adquisición de competencias por parte del alumnado.

Informe con el análisis y valoración de la experiencia

Como ya se ha comentado anteriormente, cada grupo de alumnos/as, al finalizar el análisis de las experiencias de los jóvenes, entregó un informe final con las principales conclusiones y resultados a los que había llegado el grupo. Este informe, junto con el resto de materiales que el grupo elaboró para construir el análisis de caso, fue evaluado por parte del profesorado con el objeto de conocer los aprendizajes y conocimientos adquiridos por el alumnado con la propuesta de innovación.

Entrevistas para la autoevaluación de los informes presentados por parte de los alumnos/as

La evaluación del proceso y del resultado de los informes elaborados por los alumnos/as no sólo corrió a cargo del profesor, sino que mediante entrevistas a final de curso, el alumnado se autoevaluó del proceso de aprendizaje que había llevado a cabo, así como de las competencias adquiridas.

3.2. Resultados de la evaluación de la experiencia

3.2.1. *La perspectiva del alumnado acerca de la adquisición de competencias*

Como decíamos, a continuación expondremos los resultados que hemos obtenidos en función de cada una de las competencias que nos planteábamos que adquiriera el alumnado al iniciar este proyecto de innovación.

Como hemos comentado, la primera competencia que nos proponíamos que alcanzaran los alumnos/as con este proyecto de innovación era que supieran “*analizar la situación de los menores*

en riesgo desde las visiones y perspectivas que aporten los propios menores” Con respecto a esta competencia, el 48,88% del alumnado considera que la ha adquirido completamente y otro 48,8% considera que la ha logrado en gran medida, mientras que un 2% considera que esta competencia ha sido alcanzada a medias.

Figura 2: Resultados acerca del grado de adquisición de la 1ª competencia por parte del alumnado.

	Completamente	Mucho	Regular	Poco	Nada
1. Comprender y contextualizar la situación de los menores en riesgo desde las visiones y perspectivas que aporten los propios menores.	48,88%	48,88%	2,22%	0 %	0%

Estos resultados se corroboran por muchas de las respuestas que ha dado el alumnado a la pregunta número 5 del cuestionario en la que se le preguntaba: “¿*Qué te ha aportado para tu formación las actividades planteadas?*”. Entre las respuestas más frecuentes hemos encontrado las siguientes: “*Hemos conocido muy de cerca la problemática a la que se enfrentan los menores*”; “*se ha conseguido que estemos lo más cerca posible de la realidad*”; “*se te aclaran mucho las ideas, y desde lo que los jóvenes nos han contado ahora podemos argumentar mejor nuestras ideas*”. A la luz de estos resultados, podemos afirmar que el alumnado considera que la innovación ha sido muy positiva por cuanto les ha brindado la posibilidad de construir su propio análisis de la situación y problemática de los menores en riesgo desde la realidad que éstos han traído al contexto de la asignatura.

En cuanto a la segunda competencia, “conocer los factores de riesgo y de protección que dificultan y favorecen el desarrollo de la resiliencia en los menores en riesgo social, a partir de las experiencias de jóvenes que han estado internados en centros de menores (protección y reforma)”, podemos decir que una amplia mayoría, el 62,22 %, dice que la ha adquirido completamente. Mientras, el 35,56% dice que la ha logrado en gran medida y el 2,22% dice que sólo la ha alcanzado a medias. Estos resultados se ratifican por la evaluación que el profesorado ha realizado de los informes finales que el alumnado ha elaborado tras analizar las experiencias de los jóvenes. Como se puede observar en la figura 1, tres de los cuatro equipos de trabajo ha introducido una categoría de análisis relacionada con la resiliencia de los jóvenes. De este modo, cada uno de estos grupos ha analizado en profundidad algún elemento que favorece el desarrollo de la resiliencia en los menores: factores de protección individuales, factores de protección contextuales, papel del educador de referencia, situación del menor y resiliencia, perspectivas de futuro y resiliencia.

Figura 3: Resultados acerca del grado de adquisición de la 2ª competencia por parte del alumnado.

	Completamente	Mucho	Regular	Poco	Nada
2. Conocer los factores de riesgo y de protección que dificultan y favorecen el desarrollo de la resiliencia en los menores en riesgo social, a partir de las experiencias de jóvenes que han estado internados en centros de menores (protección y reforma).	62,22%	35,56%	2,22%	0%	0%

En lo que respecta a la siguiente competencia que nos planteamos que el alumnado adquiriera, (“*elaborar propuestas de intervención socioeducativa que respondan al análisis de necesidades expuestas por los jóvenes que han pasado parte de su vida en centros de menores.*”), hemos de decir que la mayoría del alumnado también considera que, gracias al proyecto de innovación, han conseguido plenamente esta competencia. Así el 55,56% de los alumnos/as consideran que han alcanzado completamente esta competencia.

Figura 4: Resultados acerca del grado adquisición de la competencia 3 por parte del alumnado.

	Completamente	Mucho	Regular	Poco	Nada
3. Elaborar propuestas de intervención socioeducativa que respondan al análisis de necesidades expuestas por los jóvenes que han pasado parte de su vida en centros de menores.	55,56%	33,33%	11,11%	0%	0%

Estos datos se ratifican con las respuestas que el alumnado ha dado a la pregunta 5. En efecto, muchos/a alumnos/as, al preguntarles por lo que le ha aportado el proyecto de innovación para su formación, han respondido que el proyecto les ha servido para:

- “*Aprender bastante sobre cómo intervenir y tratar a los chavales en riesgo social*”.
- “*Construir una visión nueva e innovadora, pedagógicamente hablando, de la intervención con menores*”.
- “*La actividad con los jóvenes que vinieron a clase y el analizar sus experiencias con mis compañeros nos ha servido un montón para prepararnos para nuestro futuro laboral*”.
- “*Adquirir bastantes pautas y conocimientos para intervenir con menores*”.

En lo que respecta a la última competencia, hemos de comentar que el 51,11% del alumnado considera que el proyecto de innovación le ha permitido ser capaz de construir aprendizajes significativos y cooperativos desde la información y experiencias reales que los jóvenes trajeron al aula. Otro amplio porcentaje, el 37,78%, considera que esto se ha conseguido en gran medida, mientras que el 11,11%, tan sólo dice haber conseguido a medias que sus aprendizajes sean significativos y cooperativos.

Figura 5: Resultados acerca del grado de adquisición de la competencia 4 por parte del alumnado

	Completamente	Mucho	Regular	Poco	Nada
4. Que el alumnado sea capaz de construir aprendizajes significativos y cooperativos desde la información y experiencias reales que los jóvenes resilientes trajeron al aula.	51,11%	37,78%	11,11%	0%	0%

Aunque el alumnado mayoritariamente considera que en gran parte o en su totalidad ha alcanzado esta competencia de construir aprendizajes significativos y cooperativos, hay un grupo de

alumnos/as (11,11%) que considera que sólo lo ha logrado a medias. En las respuestas que nos ha dado el alumnado al ítem 7 del cuestionario (*¿qué dificultades has encontrado durante el proyecto de innovación?*), hayamos algunas de las dificultades que el alumnado ha tenido para adquirir esta competencia. Y es que, como muestran las siguientes afirmaciones de los alumnos, algunos de ellos han tenido dificultades para trabajar en grupos y por lo tanto poder generar aprendizajes colaborativos:

- *“Poder reunirnos en grupo para realizar los trabajos ha sido dificultoso”.*
- *“Nos faltaba coordinación con los miembros del grupo, ya que cada uno tiene asignaturas distintas y no conseguimos ponernos de acuerdo para fijar una fecha y trabajar juntos”.*
- *“En algunas ocasiones hemos tenido problemas para ponernos de acuerdo para hacer las tareas en grupo cuando no estábamos dentro de clase, aunque siempre hemos tratado de resolverlo lo mejor posible”.*
- *“Lo más difícil ha sido quedar con el grupo por ser extenso”.*

Como se aprecia en las dos últimas respuestas el hecho de que sólo contáramos con cuatro menores que vinieran al aula, y que por lo tanto el gran grupo de clase se tuviera que dividir en otros tantos grupos, ha hecho que estos equipos de trabajo estuvieran conformados por unos 12 miembros. De este modo, el alumnado encontraba problemas para coordinar a todos los miembros del grupo fuera del horario de clases. Por ello, hubiera sido deseable contar con la colaboración de más jóvenes que hubieran pasado por centros de menores. Esto hubiera permitido formar más equipos de trabajo y disminuir el número de miembros que los conformaban. Así, al alumnado le hubiera sido más factible la organización del trabajo en equipo, y habría tenido más posibilidades de construir aprendizajes colaborativos.

3.2.2. *Resultados de la evaluación de la experiencia: La perspectiva del profesor acerca de la innovación*

Una de las grandes *fortalezas* que a nuestro juicio ha tenido este proyecto de innovación tiene que ver con la participación de los propios jóvenes que han pasado por centros de menores y que quisieron traer su experiencia como menores a las aulas universitarias. En este sentido, los jóvenes expresaron que su participación en el proyecto de innovación les había resultado muy satisfactoria y reconfortante por cuanto habían percibido el interés que el alumnado había tomado por sus experiencias en los centros educativos de protección y reforma en la que habían estado internos, y consecuentemente se habían sentido reconocidos y valorados. Entendemos que este reconocimiento y valoración que los universitarios hicieron hacia estos jóvenes cumple una importante función en la promoción y reforzamiento de su resiliencia.

Al hilo de esto, creemos que la participación de estos jóvenes en el contexto de esta asignatura ha supuesto una gran *oportunidad* para construir aprendizajes significativos desde las “voces” y experiencias de estos jóvenes. En efecto, creemos que la experiencia que estos jóvenes han traído a la asignatura ha supuesto una inmejorable ocasión para que el alumnado, desde un análisis y pensamiento crítico, construya un conocimiento de la realidad, no desde el conocimiento acumulado en los libros de textos, apuntes o manuales ofrecidos por el profesor, sino desde la vivencia y la

experiencia de estos jóvenes que pasaron por distintos centros de menores. En este sentido, creemos que ha sido una inmejorable oportunidad de generar conocimiento, análisis, interpretaciones y teorías acerca de la realidad de estos menores desde la información y experiencia de primera mano que ellos mismos han aportado.

Por otro lado, hemos de apuntar a una serie de circunstancias que han supuesto una *amenaza* para el correcto desarrollo de la misma. En este sentido, hemos ido detectando que la principal dificultad que ha ido encontrando el alumnado durante el proyecto de innovación ha estado relacionada con la “falta de tiempo”² para llevar a cabo las tareas propias de la innovación, que no se realizaban durante las sesiones presenciales y que debían realizarse durante las horas de trabajo en grupo de manera autónoma. Si bien es cierto que esta circunstancia depende en cierta medida de la organización que el alumnado haga de sus horas de estudio fuera del horario presencial, tenemos indicios para pensar que la nueva metodología de créditos ECTS, que pone gran peso en el aprendizaje autónomo del alumnado, requiere que el profesorado planifique con minuciosidad las horas de trabajo y estudio que requerirá el alumno para llevar a cabo las actividades formativas planteadas. De lo contrario, se corre el riesgo de no ajustar las horas de trabajo autónoma del alumnado a los créditos ECTS que tenga la asignatura. En este sentido, desde nuestra experiencia, podemos afirmar que el Plan Piloto que se está llevando a cabo en la titulación de Educación Social de la Universidad de Málaga, está permitiendo al profesorado de dicha titulación reunirse para reflexionar acerca de dificultades como ésta, que se deberán resolver de cara a la futura implantación del título de grado de Educación Social.

Por último, y en relación a las *debilidades* que hemos detectado en esta experiencia de innovación, hemos de reseñar el hecho de que ésta se haya realizado en la segunda mitad del cuatrimestre. Las dificultades para fijar una fecha en la que todos los jóvenes que han pasado por centros de menores pudieran asistir a las aulas de la facultad, han hecho que la propuesta de innovación se haya concentrado en los últimos meses del curso. Ello ha conllevado que actividades como la transcripción de las entrevistas, la construcción de las categorías o la elaboración del informe se hayan retrasado hasta finales del cuatrimestre y hayan coincidido con la entrega de trabajos y realización de exámenes de finales de cuatrimestre, con lo cual el alumnado se ha visto con más limitaciones para poder realizar algunas de estas tareas. Este retraso en la realización de las actividades del proyecto de innovación, ha hecho que tanto el profesor como el alumnado hayan apreciado³ que la fase de puesta en común y debate de los informes de cada equipo en el gran grupo de clase haya quedado algo escueta.

4. CONCLUSIONES

Tal y como apuntábamos al iniciar este artículo, en la actualidad la docencia universitaria tiene como reto ayudar al alumnado a gestionar situaciones de incertidumbre en una sociedad sumida en constantes y rápidas transformaciones. En la sociedad del conocimiento y la información,

² Esta dificultad se une a la ya señalada del amplio número de miembros que componía cada grupo.

³ Esta apreciación fue realizada tanto por parte del profesor en su diario de campo, como por un relevante número de alumnos, que así lo expresaron en las entrevistas para la autoevaluación del informe final.

los saberes no sólo se producen y modifican a una velocidad vertiginosa sino que continuamente se ponen en tela de juicio. Por ello, es imprescindible desarrollar en los estudiantes universitarios competencias, habilidades y actitudes que les permitan elaborar un pensamiento autónomo y comprensivo, así como un conocimiento reflexivo y crítico.

Conseguir que el alumnado construya un conocimiento crítico y reflexivo no es tarea fácil, máxime, si no conseguimos superar la metodología tradicional que centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en la actividad del docente (la enseñanza), en lugar de basarse en la actividad del alumnado (el aprendizaje). Para conseguir que el alumnado tenga la posibilidad de construir un aprendizaje donde él realmente sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, hemos de tender hacia procesos de enseñanza-aprendizaje más colaborativos en los que el conocimiento se vaya construyendo entre todos y desde distintas fuentes, y no sólo desde la información que maneje y transmita el docente. Entendemos que los principios metodológicos en los que se ha basado este proyecto de innovación (aprendizaje autónomo, significativo, reflexivo y colaborativo, y la presencia en el aula de jóvenes que estuvieron en centros de menores para extender las fuentes de aprendizaje más allá de las tradicionales), nos permitieron construir un contexto de aprendizaje que trascendía el modelo tradicional de enseñanza universitaria centrado en la figura, los conocimientos y la docencia del profesor.

Llevar a cabo esta innovación no ha sido fácil, tanto para el profesorado como para el alumnado, puesto que ha supuesto mucho esfuerzo, trabajo, tiempo y dedicación por parte de todos. Pero sin duda, esta innovación también nos ha dejado la satisfacción que generan la ilusión, la motivación y los aprendizajes alcanzados. Estos elementos, sin duda, constituyen el pilar para que una innovación se lleve a cabo. Para el profesorado, esta experiencia ha supuesto la ruptura con un modelo didáctico centrado en la actividad del profesor: la enseñanza, y la apuesta por una propuesta educativa centrada en la actividad del alumno/a: el aprendizaje, el que sin duda debiera ser el eje de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ha requerido un notable esfuerzo para generar condiciones para el aprendizaje diferentes: preparación y seguimiento de actividades y seminarios, reconstrucción de conocimiento, tutorización de los aprendizajes que se iban generando en cada grupo,...

Desde la perspectiva del alumnado, la participación en este proyecto de innovación le ha permitido adquirir habilidades para construir su propio aprendizaje, sus propias interpretaciones de la realidad, a elaborar sus propias teorías e interpretaciones críticas sobre la realidad, siendo capaces por tanto de aprender con mayor autonomía.

En definitiva, esta innovación nos ha permitido, tanto al alumnado como al profesorado, acercarnos a un modelo alternativo de educación universitaria. Un nuevo modelo educativo, en el que profesor y alumno/a pueden hacerse corresponsables del proceso de enseñanza-aprendizaje, transformando las relaciones asimétricas de poder que tradicionalmente han predominado en la enseñanza universitaria, y construyendo un proyecto educativo en el que, como decía Paulo Freire, “nadie educa a nadie, sino que todos nos educamos juntos”.

BIBLIOGRAFÍA

ESTEVE, J. M. (2003): *La tercera revolución educativa*. Barcelona, Paidós.

FEIXAS, M. (2008): El papel del profesor universitario en el EEES. En HIJANO, M. (Coord): *Las titulaciones de educación ante el EEES*. Málaga, Aljibe.

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.

MARGALEF, L. y otros (2008): Tejiendo redes de aprendizaje y reflexión: una propuesta de innovación en la licenciatura de psicopedagogía. En *Pulso*. Vol. 30, pp. 123-142.

MÉNDEZ VILLEGAS, A. (2007): Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias. En *Innovación Educativa*, nº 17, p. 173-184.

RUIZ ROMÁN, C. (2008): La escuela ante la encrucijada de los valores postmodernos. En *Rev. Ciencias de la Educación*, Madrid. Vol. 213, pp. 7-22.

ZABALZA, M. A. (2004): Innovación en la enseñanza universitaria. En *Contextos Educativos*, Vol. 6-7, pp.113-136.