

LA CONTINUIDAD Y MEJORA DE UNA EXPERIENCIA: ACTIVIDAD DE INICIACION A LA INVESTIGACION Y DOCENCIA UNIVERSITARIAS (II).

José María Medianero Hernández
Facultad de Geografía e Historia
Departamento de Historia del Arte

RESUMEN

Se trata sobre la gestación, el desarrollo y resultados de la innovación docente becada en el programa anual del I.C.E. durante el Curso 1999-2000 titulada: "Actividad de iniciación a la Investigación y Docencia universitarias (II)". Como se señala al final del título, constituye una versión corregida y mejorada de una experiencia anterior, cuyo cambio más importante es que los trabajos a ejecutar se realizarían en equipo, con las ventajas e inconvenientes que ello genera. Se informa de los logros obtenidos y las perspectivas de futuro para nuevos proyectos en este mismo sentido.

ABSTRACT

It is about the gestation, development and results of the innovated institution scholarshipped in the anual program I.C.E. during the course 1999-2000 titled: "Activity of initiation to the universitic institution and investigation II". As it is registered at the end of its titled it constitutes a reformed and improved version of an antecedent experience which more important change is that the worcks are going to be realiced in group. It is going to be informed of obtained successes and the future perspectives of a new projec.

I. INTRODUCCION.

Ante todo, hay que dejar claro que la innovación docente aplicada en el ya pasado curso 1999-2000 se entendía como una "reedición" de una innovación anterior, precisamente en el sentido de mejorar las deficiencias y anomalías que se habían detectado en su desarrollo y resultados finales.

No parece lugar adecuado este presente escrito para explicar la naturaleza de dicha innovación inicial, tanto más cuanto que ya fue objeto de una comunicación a las II Jornadas

Andaluzas de Calidad de la Enseñanza celebradas en Sevilla (Medianero, 2000). Sin embargo, si vamos a tratar de las correcciones y cambios en una experiencia con los correspondientes resultados obtenidos, conviene obviamente al lector tener siquiera unas nociones sucintas del original para poder valorar su réplica mejorada.

En síntesis, la innovación primigenia consistía en que los alumnos, siempre voluntariamente, se comprometían a realizar un trabajo de investigación histórico-artística bajo la dirección y apoyo continuado en las tutorías del profesor de la asignatura en cuestión, a saber: “Arte Español Medieval”. Se primaba que el trabajo versara sobre una obra de arte cercana al centro universitario y, en todo caso, siempre el objeto de trabajo debía de constituirse en estudio “de campo” del mismo.

Las investigaciones sobre el edificio en cuestión, aspectos urbanísticos o la obra de arte que se tratase se realizaban a lo largo del primer Cuatrimestre, para luego rendir cuentas ante el profesor que, desde luego, en todo momento había colaborado y allanado el camino a los incipientes investigadores. Durante el segundo Cuatrimestre, y encajadas conforme transcurría el temario, dentro de las clases prácticas, los autores habían de exponer sus resultados ante sus propios compañeros. Precisamente éstos, por encuesta anónima, eran los que calificaban, siendo esta nota vinculante para el profesor. Ya en Junio, en las últimas semanas de curso, los alumnos que habían realizado los trabajos, debían entregarlos al profesor con una estructura científica y “publicable”.

Pero ahí no concluía la experiencia; los alumnos tenían que estar abiertos a cualquier tipo de colaboración posterior, incluso fuera del curso apuntado, en el sentido de “comunicar socialmente su investigación. Para ello el profesor trataba de agilizar sus atribuciones y contactos para procurar que los estudios se publicaran en prensa, revistas locales, fueran objeto de entrevistas radiofónicas o videos en cadenas de televisión, temas de conferencias o charlas en ciclos culturales, etc. Esto es, que estas aportaciones de los alumnos tuviesen una trascendencia ulterior en los círculos culturales adecuados, aunque fuesen locales, divulgativos o de general modestos.

De esta manera, se pretendía que los alumnos se invistieran por un tiempo del estereotipo del profesor universitario, acaso como una premonición de su papel en el futuro alentando sus vocaciones: realizaban un estudio “in situ” (investigación); lo transmitían a sus compañeros (docencia) y se trataba de difundir de algún modo (transmisión profesional de los resultados). Los fines perseguidos eran una superación de la tónica tradicional de las clases, una motivación añadida y un apoyo a la creatividad que permitía calibrar las capacidades futuras personales.

El principal reparo que se encontró en el proceso fue que la gran mayoría de alumnos optó por una ejecución singular, quizás condicionados por el hincapié por parte del profesor en el compromiso personal adquirido. La modificación más importante de cara a la experiencia que va a constituir el objeto de este informe es el planteamiento de trabajos en grupo, desarrollando las técnicas de la colaboración en equipo e intentando que la relación interna de los componentes redundara en un más adecuado aprovechamiento docente.

II. LOS INICIOS

Aunque se pensó en un principio por la relativa escasa participación del alumnado en el curso anterior hacer lo contrario, se siguió manteniendo la voluntariedad de la experiencia, si bien alentándola al prometer una posible y justa mejora en la nota final en función de los resultados. Porque, como bien dice el Prof. L. Villar: “Aprendices por vocación, la pasión del estudiante es disponer de autonomía y capacidad de autodirección”(Angulo, 1998. P. 3). Si se pide un compromiso serio y en buena manera oneroso para la dedicación general del alumno, es de justicia dejar abierta la libertad de elección sin ningún tipo de coacciones radicales.

El trabajo en equipo beneficiaba también la adversidad de una nueva masificación en los grupos dada la adaptación de los planes de estudio, que hacían pasar la asignatura antedicha de Segundo a Primer curso; los equipos obviamente podían absorber ese aumento cuantitativo. Además ahora se incorporaba el tercer grupo de la asignatura a la innovación, con la colaboración del Prof. Dr. Fernando Cruz Isidoro que lo impartía. De todas maneras se fijó el límite de cinco componentes como máximo por equipo.

Tras las reticencias y dudas de primera hora, muy pronto se fueron presentando los equipos, generalmente ya consolidados y con una coherencia de intereses notable. Los temas generalmente venían decididos por los alumnos, si bien en algunos casos hubo que reconducirlos por cuestiones de adaptación al temario o solapamientos con otros trabajos. Desde muy pronto, se pudo comprobar que cada uno de los equipos reconocían internamente un miembro vital, un “líder” para entendernos, que trazaba las líneas básicas y repartía el trabajo. Respetamos en todo momento esta dinámica interior del grupo, ejerciendo, desde luego las correcciones y el apoyo pertinente, pero siempre primando la iniciativa autónoma.

En verdad se trató de inculcar a los alumnos que el trabajo, más que un estudio puntual era un medio para que superaran la idea que concebía la Universidad como un centro donde se acudía exclusivamente para adquirir una serie de conocimientos científico-técnicos y a través de ellos un puesto de trabajo en el futuro. Su actividad universitaria, explicitada en este caso en el trabajo que iniciaban, se constituía también en una forma de perfeccionamiento personal, en una etapa de su devenir humano hacia una mayor comprensión de la realidad y la vida (Cfr. García Hoz, 1996.P.p. 17-8). En fin, aunque incluso a los docentes nos pueda parecer utópico, con vehemencia romántica les inculcamos que el trabajo bien entendido trascendía la mera investigación específica de la materia y alcanzaba unas cotas mediáticas para desarrollar su personalidad como estudiantes universitarios (Ponz, 1996. P. 85).

Esta búsqueda no tiene nada de novedosa ni de experimental; pero sin duda, en el estado actual de nuestra universidad, admítase siquiera al que suscribe que sí reviste extremos de audacia. Resulta un afán ya antiguo reivindicado en diferentes coyunturas históricas por egregios profesores e intelectuales. Quizás quien mejor lo contuviera en una frase corta fuese Ortega y Gasset: “Es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura...Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la Universidad” (Ortega, 1936. P. 39).

Bien, modestamente, tratamos de que estos trabajos fuesen ajustados a la disciplina que impartíamos, por supuesto, pero al mismo tiempo un acicate para impulsar el perfeccionamiento cultural y personal de los alumnos. Estimo que la mayoría lo entendió así y los trabajos se enfocaron siempre con visos de creatividad bastante ambiciosos.

Los alumnos de cada equipo periódicamente acudían a las tutorías con sus dudas y logros. Se les hizo entender que el profesor sólo era un asesor, un apoyo que por su experiencia podía allanar algunas dificultades, si bien por supuesto no todas. Precisamente por ello, porque en muchos casos debían solucionar por ellos mismos los problemas de investigación, se constituían en los verdaderos autores del trabajo y responsables, por consiguiente, de sus aportaciones o, en caso contrario, de sus deficiencias.

III. EL DESARROLLO.

Con los altibajos lógicos de toda empresa humana y con los lapsos de menor intensidad e intensidad de la labor ocasionados por exámenes, o todo lo contrario, vacaciones, los trabajos se fueron ejecutando dentro de los pasos y límites previstos. A muchos alumnos les asombraba que fueran ellos capaces de solventar en bastantes momentos situaciones que poco antes se estimaban como insalvables; esto es, se percataban gratamente de sus progresos. Ante todo se asombraban de su libertad a la hora de enfrentar cuestiones y que ese trabajo no resultaba especialmente tedioso o negativo, sino por el contrario estimulante por la misma superación.

Los alumnos estaban aprendiendo a investigar y, lo que es más importante, a comprobar las recompensas que en ocasiones se reciben por esta actividad. Esta sensación de fresca libertad, de autonomía personal, resulta flagrante en esta frase del apartado final de uno de los trabajos: "Quizá el no recibir las cosas hechas de antemano, simplemente cogiendo unos libros, haya sido la experiencia más nueva y gratificante. Es decir, realizar un trabajo completo, observando todos los datos, comparándolos con otros y por fin escoger lo que creíamos correcto".

Para los profesores autores de este proyecto también fue un descubrimiento que, en realidad, estábamos orientando a los alumnos a la solución de problemas concretos por sí mismos es decir, a aprender a aprender. Esto es, sugeríamos a los alumnos el enfrentamiento con un problema práctico concreto y prestábamos nuestra experiencia en algunas direcciones posibles para el éxito final.

Empero, pronto descubrimos que no habíamos inventado nada nuevo, ni era nuestro propósito por supuesto. Al leer frases como la siguiente comprobamos que ya se venía trabajando en otros lugares en esta dirección: "Una enseñanza de este tipo puede organizarse como trabajo por proyectos en grupos de alumnos. El trabajo por proyectos desarrolla las capacidades de los alumnos para formular objetivos, metas y propósitos, para iniciar y acabar proyectos dentro de unos límites y unas estructuras determinadas, para analizar y especificar problemas, objetivos, para analizar y especificar criterios para las soluciones, para comunicar, redactar informes y diseñar planes y presentarlos a una auditoría, para colaborar, organizar y planificar el proceso de trabajo, para desarrollar proyectos y salir airoso de ello"(Kolmos, A., 1996.)

Efectivamente, estábamos aplicando una metodología ya ensayada en algunas universidades anglosajonas y escandinavas especialmente: la enseñanza por proyectos orientados a la solución de problemas (*Problem-oriented Project Learning, PPL*). Prácticamente, de manera intuitiva estábamos desarrollando estas técnicas desconocidas para nosotros hasta entonces; incluso el colofón de la experiencia, la exposición de los resultados a los compañeros, se contemplaba en este tipo de metodología: “El trabajo por proyectos tiene también una importancia pedagógica. Cada alumno debe ser capaz de explicar los resultados de sus estudios tanto a sus compañeros de grupo de proyecto como al supervisor. Este requisito puede constituir la introducción a la cognición profesional y práctica. El conocimiento sólo se establece realmente cuando uno es capaz de explicarlo a otros” (Kjersdam, 1998. P. 148).

Ahora bien, algo nuevo, si se nos permite, podría ser reconocido en nuestra innovación: su aplicación a una licenciatura no científico-técnica, sino del campo humanístico como es la Historia del Arte. Generalmente la enseñanza por proyectos orientados se ha ensayado en facultades de capacitación técnica, sobre todo ingeniería y sus derivados como electrónica (Kjersdam y Enemark, 1994). Creemos que puede extenderse perfectamente a otros campos y, en concreto, al estudio histórico-artístico en lo que tiene de trabajo “de campo”, de análisis de la obra de arte en su sentido lato. Dicha metodología, aplicada en los términos que establecimos en nuestra innovación, es susceptible de adecuarse notablemente al proceder primario y básico del estudio de la obra de arte.

Los alumnos, en general, asimilaron pronto estos términos de actuación y desenvolvimiento. Porque, a decir verdad, ni nosotros ni ellos teníamos especial experiencia en este nuevo método, aunque si lo pensamos con detenimiento, el mismo no es sino, en gran manera, una nueva versión matizada de los antiguos “Seminarios”; compruébese, si no, que el Seminario, como forma de trabajo en grupo reducido, con la finalidad de un estudio monográfico de un tema, prefijado en sesiones concretas, debe tener siempre presentes estos elementos mínimos (Ruiz Corbella, 1996. P. 401):

- Participación de un grupo reducido.
- Profundización de un tema científico.
- Unificación del trabajo individual y grupal de todos los participantes e intercambio de conocimientos y documentación procedente de todos los presentes.
- Colaboración estrecha entre profesor y alumnos.

Y efectivamente, todos estos elementos estaban presentes en nuestra actividad con unos fines parejos que pasamos a tratar a continuación.

IV. LOS RESULTADOS.

Hacia Abril, la mayoría de los trabajos estuvieron terminados, quiere decirse en lo que atañe a su contenido y conclusiones finales. Restaba, la exposición de los mismos ante los propios compañeros y la plasmación para la entrega al profesor en una redacción de tipo científico y publicable.

Es curioso las vacilaciones de muchos alumnos a la exposición, los reparos a “hablar en público”. Como fin secundario, pero asimismo importante, la obligatoriedad de la exposición pública en esta innovación va dirigida a que algunos alumnos comiencen a perder el miedo a la comunicación directa. Hay que tener en cuenta que muchos discentes, parapetados en la masa y amparados por los exámenes escritos, en toda su licenciatura no “osan” abrir la boca en clase para preguntar y mucho menos ir a tutorías para hablar con el profesor, a no ser a reclamar un examen presuntamente mal calificado.

En la experiencia que tratamos en estas líneas no sólo se exige la exposición final sino el continuo contacto en tutorías entre los grupos de alumnos y el profesor. Porque creemos que la verdadera formación universitaria nace del diálogo personal entre estudiantes y profesores dentro de un compromiso mutuamente aceptado hacia la formación que, en sus logros, ambos han de rendir ante la sociedad (González-Simancas, 1996. P. 351.). De nuevo la opinión no es sólo nuestra ni siquiera novedosa; está en los orígenes del espíritu universitario y de la propia institución universitaria: “Estudio es ayuntamiento de maestros e de escolares que es fecho en algún lugar con voluntad e con entendimiento de aprender los saberes”... En palabras de Alfonso X el Sabio (*Las Partidas*, Partida 2ª. Título 31,1).

Así pues, en todo momento hubo una unificación de ambiciones entre los componentes de los grupos de trabajo y el profesor, propiciándose el diálogo entre ambas partes, que en muchas ocasiones trascendía del trabajo puntual a aspectos personales e incluso institucionales. Porque intentamos desarrollar una serie de técnicas primarias de trabajo en equipo, conscientes de que hoy por hoy nuestra sociedad y sus relaciones básicas demandan la formación en equipo, frente a una educación de cariz individualista ya superada (Cfr. VV.AA. UNESCO 1977. Pp- 5-6).

En efecto, la vida y nuestro entorno social se mueve consuetudinariamente dentro de grupos pequeños. De esta manera, la mayoría de los trabajos encontraron ya a grupos prefijados con escasas integraciones ulteriores, prueba de que estos grupos eran el reflejo de los pequeños grupos internos dentro del gran grupo heterogéneo del curso. Aprovechando estas agrupaciones digamos “espontáneas”, acuñamos mediante el compromiso de los trabajos un sistema de aprendizaje que se convertía al mismo tiempo en una metodología para poder alcanzar ese aprendizaje (Cfr. Merieu, 1993. Pp. 73-97).

Para no alargarnos, baste decir que de las amplísimas posibles formas de trabajo en grupo la aplicada por nuestra parte se ajustó a la técnica denominada habitualmente “Estudio autónomo por equipos”. Siguiendo a V. García Hoz (1972. Pp. 32-34) puede formularse brevemente así:

Es una técnica en la cual los estudiantes gozan de una autonomía máxima dentro de la cual tienen un amplio campo para la iniciativa intelectual.

La técnica consiste en que el equipo seleccione un tema que posteriormente debe desarrollar verbalmente y por escrito. Puede tratarse de un tema cualquiera, pero, en el marco de la actividad universitaria, el tema se elige entre los que figuran en el cuestionario del curso... El trabajo se inicia con la exploración bibliográfica necesaria para que el equipo pueda utilizar el material conveniente, y se termina con la redacción por escrito del trabajo.

Por supuesto, el estudio se realiza cuando el equipo lo estima conveniente, siempre fuera del horario del curso. El profesor no interviene en el trabajo a menos que sea requerido por los propios alumnos...Conviene que la actuación del profesor se refiera, más que a dar información, a orientar sobre la técnica requerida o el material utilizable en el problema concreto que preocupa a los estudiantes”.

Las fases finales de tal experiencia consisten en: 1.*Exposición oral del tema* y 2.*Desarrollo del tema por escrito*.

Se ajusta prácticamente punto por punto a nuestra innovación, difiriendo sólo la aplicación en que el profesor se involucra obligatoria y continuamente en el trabajo, dado que se trataba de alumnos de primer curso, que estaban adquiriendo los rudimentos de su formación en Historia del Arte. De esta manera, esta técnica del “Estudio autónomo por equipos” se “contamina” positivamente con el antiguo procedimiento del Seminario universitario del que antes hablamos, en que la participación de profesor es más decidida y, además, se enriquece con la dinámica de la enseñanza de proyectos orientados a la solución de problemas (PPL) asimismo señalada en un epígrafe más arriba.

El énfasis puesto en la innovación presente frente a la anterior del trabajo en equipo venía dada fundamentalmente por desarrollar una faceta que consideramos crucial en la Universidad actual: el cooperativismo. Hay que ser conscientes de que la cooperación es probablemente la característica más genuinamente humana, la que realmente nos separa de otras especies animales (Johnson y Johnson, 1990).

El trabajo cooperativo tiene ya una larga historia que no parece oportuno aquí desarrollar, ante todo porque no somos precisamente los más adecuados ni preparados para ello (Vid. Slavin, 1995. Pp. 1-70). Reduciéndonos a la esfera universitaria, tomando de nuevo las palabras de V. García Hoz (1972. P-12), baste decir que:

Las formas de trabajo universitario entiendo que son tres: la colectiva, representada por la tradicional lección o conferencia; la independiente, realizada por el estudiante que trabaja en situación de aislamiento, y la cooperativa, en la cual el profesor actúa como estímulo y orientación, siendo los estudiantes quienes manejan los materiales de trabajo y expresan tanto el proceso cuanto el resultado de la actividad.

Elegimos por consiguiente la última; porque, como ha probado la Pedagogía y sobre todo la Psicología Social, el aprendizaje cooperativo se constituye en una técnica privilegiada para conseguir, además de elevar el rendimiento académico de los alumnos, una finalidad que estaba en la base de la innovación: una capacitación para la posible vocación futura como docentes e investigadores, desarrollando lo que se ha dado en llamar “inteligencia o competencia social” (Ovejero, 1990. P.77).

Alguno podrá pensar al leer estas líneas que llamar innovación a lo expuesto hasta aquí resulta anacrónico, porque todo ha sido ya experimentado y tratado por extenso anteriormente. Ahora bien, téngase en cuenta que lo aplicamos al ámbito universitario, cuya metodología docente presenta un evidente atraso respecto a la práctica de la escuela primaria y secundaria (Santoni, 1978. Pp. 74-5) y, sobre todo, que lo adaptamos a una titulación humanística, tradi-

cionalmente poco dada a las integraciones de recursos pedagógicos que se aparten de la docencia usual.

Pues bien, después de las investigaciones, de la relación permanente - cooperativa —entre los grupos y el profesor y de la labor de equipo acentuada en la vertebración final de la investigaciones, quedaba la plasmación de conjunto en el vuelco del trabajo ante el público en este caso los propios compañeros. Ahora se trató de inculcar a los equipos que esos resultados debían ser mostrados de la manera más atractiva y novedosa posible, que las exposiciones habían de superar el tufo rancio del repetitivo trabajo de curso y debía de convertirse en un producto de nivel científico, desde luego, pero en absoluto exento de interés y entretenido. Sólo existía una fórmula para conseguirlo: abundar en sus capacidades creativas.

La creatividad es también algo que alienta la innovación que relatamos. Desde la elección de los temas se intenta que no sean los habituales, o al menos que los enfoques cambien y se dirijan hacia postulados que consigan involucrar el pasado - no olvidemos que nos movemos dentro de la Historia del Arte - con el presente. Téngase en cuenta que el propio planteamiento metodológico de la innovación propende hacia la creatividad de los alumnos. Véase si no los puntos que algún especialista ha remarcado como vitales para contemplar un proceso hacia la creatividad en la docencia (Ruiz Corbella, 1996. P. 398):

- Se funda en un autoaprendizaje.
- Predispone para la fluidez, la originalidad, la flexibilidad, la elaboración y la apertura.
- Fomenta el trabajo cooperativo, el trabajo en grupo y la participación.
- Reconoce las diferencias individuales de cada uno y sus intereses.
- Tiene en cuenta la espontaneidad, la iniciativa, el sentido de responsabilidad y de crítica.
- Proporciona experiencias amplias que conducen a un pensamiento y comportamiento creativos.
- Considera la evaluación en base al proceso y no al producto.
- Da lugar a la investigación, donde se obtienen resultados por el propio descubrimiento.
- Abre la Universidad a la vida.

Todos estos puntos están presentes en nuestra actividad de innovación educativa, porque el fin primordial de la misma no es el resultado, el trabajo en sí, sino la enseñanza por el proceso que estimule las semillas de la creatividad. Como ha sintetizado R. Martín Ibáñez (1996. P.50): “Todas las funciones de la Universidad de algún modo son, y deben ser más todavía, caminos de la creatividad, pero especialmente la investigación y el aprendizaje por descubrimiento”.

Las exposiciones, en general, trataron de ser ante todo comunicativas y atractivas. Se utilizaron prácticamente todos los medios audiovisuales; de las tradicionales diapositivas o retroproyector al video, CD e incluso nuevas técnicas informáticas. Es decir, hubo un ansio por agradar, por no aburrir, en realidad por superar por ellos mismos la criticada clase trad

cional que recibían en muchos casos; a través del planteamiento de sus exposiciones estaban reivindicando un cambio y se esforzaron por iniciarlo dentro de sus limitaciones.

Asimismo la entrega de los trabajos definitivos al profesor también en muchas ocasiones superaron el soporte tradicional en papel e involucraron métodos informáticos, llegando a páginas propias en Internet, todo ello en pos de una búsqueda de la originalidad sustentada en parámetros creativos.

V. BALANCE GENERAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Como se dijo al principio, se llegó al final de la actividad pero no de la experiencia. Efectivamente, en Mayo se expusieron todos los trabajos y a lo largo de Junio se entregaron al profesor. Ahora bien, los alumnos se comprometían en todo momento en transmitir su trabajo al medio social.

En ello estamos, desde la prensa local hasta cadenas de video y emisoras de radio están siendo contactadas y poco a poco los alumnos ven recompensados sus esfuerzos no sólo con la posible mejora de la nota final, sino con lo que resulta más importante, con el reconocimiento de su ámbito social cercano que los considera, al divulgar su actividad en los medios de comunicación, como conocedores de un tema concreto que involucra a la colectividad.

Ahora vamos más allá de la mera docencia universitaria; si queremos entregar a la sociedad elementos productivos y adecuados “no basta con instruirlos en la teoría y adiestrarlos en la práctica. Hay que entregar a la sociedad personas responsables. No basta con instruirlos con conocimientos teóricos o con técnicas para su ejercicio práctico: Hay también que educarlos...” (Rábade, 1996. P. 235).

Ya sabemos que el asunto es delicado, pero no por ello hay que eludirlo. “No tiene sentido una formación universitaria entendida como transmisión de información. Sería más adecuado promover en los estudiantes la capacidad para buscar la información necesaria, para construir conocimientos nuevos a partir de los que ya poseen, para aplicar la teoría críticamente, para comprender el impacto individual y colectivo de esta aplicación..., también para saber encontrar el sentido de lo que están aprendiendo para su profesión, para su vida” (Gené, 1998. P. 126).

Modestamente en este sentido hemos caminado en la innovación que desarrollamos; en este sentido, sin prepotencia ni vanagloria, hemos tratado de “educar”. Siempre, y valga la redundancia, en el sentido positivo de la palabra. Aplicando, como se ha dicho, una adaptación a nuestra esfera del saber - la Historia del Arte - del trabajo cooperativo denominado “Estudio autónomo por equipos”; no sólo por crearla una formulación realmente válida para la capacitación de los futuros profesionales sino, también, por ser de todas las técnicas experimentadas del trabajo en grupo la que suele ser más valorada por los propios alumnos universitarios (García Hoz, 1972. P. 35-72).

En efecto, también nuestros alumnos, en general, estaban muy satisfechos con la experiencia, con “su” experiencia, ya que al final la hacían suya. Y también, como suele ocurrir en aplicaciones de este tipo en otras disciplinas, igualmente en nuestro caso es la *iniciativa* de la

que gozan los alumnos desde su inicio hasta su conclusión la que inclinaba a este sentimiento positivo. El tema elegido, aunque dentro del temario, se deja a la elección de los autores; el material de trabajo y su actuación ante él, responde también a la iniciativa de los alumnos; incluso la presentación final es algo que depende de la creatividad propia de los miembros del equipo.

Algo asimismo que era generalmente apreciado por los alumnos involucrados en la innovación era la "participación real" de los componentes del grupo. Al realizarse la experiencia dentro de un grupo reducido todos los componentes tienen la oportunidad de no sólo trabajar en el proyecto, sino de participar en las iniciativas de trabajo y en elaborar creativamente el producto final.

Y, sobre todo, la conciencia de haber llevado a cabo una empresa que creían no podía afrontar hasta que no terminasen su licenciatura. Algunos alumnos lo afirmaron al principio: este trabajo parece un "reclamo" utópico: ¿Cómo unos alumnos de primer curso van a realizar una investigación y luego exponer sus resultados como si de un profesional en la materia se tratase?. En este sentido, en una encuesta verificada no hace mucho entre los universitarios sevillanos (Manjón, 1998. Pp. 148-9), a la pregunta: ¿Cuál es tu sueño? (¿Cuál es tu mayor deseo?), en un porcentaje muy alto contestaban: "Trabajo-ser un buen profesional". Con esta innovación se convencerán de que este fin no es utópico a pesar de las oscuras expectativas de la actualidad; remontan su pesimismo y se convencerán de que ellos pueden encaramarse a ese exitoso carro de la integración profesional. Es decir, la innovación en muchos casos es una *reafirmación* de sus posibilidades como futuros profesionales y, en esencia una reafirmación personal.

Al mismo tiempo, supone un refuerzo o incluso en algunos casos una incipiente creación de autoestima, lo cual es básico para la proyección futura personal (Alcántara, 1996. P. 14). En último término, y en realidad primero por ser más importante, este tipo de innovación no limita su provecho al aprendizaje metodológico científico sino que fundamenta su utilidad en el enriquecimiento de las capacidades personales.

Para completar la experiencia y cerrarla en un ciclo de tres años, en el venidero Curso 2000-2001, augurando que el I.C.E. como hasta ahora nos siga mostrando su apoyo, pensamos continuarla en los términos trazados por esta segunda aplicación mejorada, manteniendo por supuesto el trabajo en equipo, cuyos resultados estimamos provechosos.

No obstante, introduciremos una variante que va dirigida fundamentalmente a que el alumno tome contacto más directo con la obra de arte, se integre en sus beneficios culturales y sus problemas, como ensayo asimismo de lo que pudiera ser su futuro como docente-investigador en la faceta de conservación y difusión del Patrimonio histórico-artístico. Los trabajos pretendemos ahora que no sean un capítulo cerrado tras una línea de investigación, sino que se integren como expedientes docentes para el aprendizaje de los propios compañeros del curso y de las promociones futuras. De esta manera los equipos de alumnos deberán elegir un monumento, museo u obra de arte determinada en Sevilla capital y sus cercanías, por supuesto relacionados con el programa de la asignatura. Trabajar directamente en ellos y con sus directivos, técnicos y cuidadores. Preparar un documento de visita didáctico amplio para dar a

conocer la realidad artística en cuestión. Y, por último, demostrar la viabilidad y posibilidades de dicho documento exponiéndolo “in situ” a sus propios compañeros, que otorgarán por encuesta anónima la calificación del mismo.

Los detalles metodológicos y el desarrollo puntual ya los perfilaremos, si ha lugar, el próximo Curso 2000-2001.

BIBLIOGRAFIA

- ALCANTARA, J. A. (1996) *Cómo educar la autoestima*. Barcelona, Ceac.
- ALFONSO X (1807) *Las siete partidas del Rey Don Alfonso el Sabio*. Madrid, Imprenta Real, 3Vols.
- GARCIA HOZ, V.(1972) *Técnicas de trabajo cooperativo en la enseñanza universitaria*. Madrid, C.S.I.C.
- GARCIA HOZ, V. (Dir.) (1996) *La Educación Personalizada en la Universidad*. Madrid, RIALP.
- GENÉ, A. (1998) *¿Educar en la universidad? En La universidad en el cambio de siglo o. c.* Pp. 121-38.
- GONZALEZ-SIMANCAS, J. L (1996) Asesoramiento académico personalizado en la universidad (Apuntes y sugerencias). En *La Educación Personalizada en la Universidad o. c.* Pp. 345-87.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R. (1990) *Cooperation and competition: theory and research*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum
- KJERSDAM, F. (1998) La innovación en la enseñanza universitaria. En *La universidad en el cambio de siglo o. c.* Pp. 139- 71.
- KJERSDAM, F. (1994) *The Aalborg Experiment, Project Innovation in University Education*. Aalborg University Press.
- KOLMOS, A (1996) Reflections on Project Work and Problem-based Learning. En *European Journal of Engineering Education*, vol. 21. Núm. 2.
- MANJON RUIZ, J.(1998) *¿Qué aporta la Universidad a los jóvenes de hoy?.* Sevilla, Kronos.
- MARIN IBAÑEZ, R.(1989) *La formación para la creatividad*. Madrid, UNED
- MEDIANERO, J. M. (2000) Actividad de iniciación a la investigación y docencia universitarias. En *Actas de las II Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria*. Sevilla, I.C.E. Pp. ¿?
- MEIRIEU, Ph. (1993) *Outils pour apprendre en groupe*. Lyon.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1936) *Misión de la Universidad*. Madrid, Revista de Occidente.
- OVEJERO, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, P.P.U.

- PONZ PIEDRAFITA, F. (1996) Espíritu Universitario. En *La educación Personalizada en Universidad* o. c. Pp. 81-130.
- PORTA, J. Y LLADONOSA, M. (Coord.) (1998) *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid, Alianza Ed.
- RÁBADE ROMERO, S. (1996) Formación especializada en la Universidad actual. En *La educación Personalizada en la Universidad* o. c. Pp. 203-35.
- RUIZ CORBELLA, M. (1996) La Formación de la capacidad creativa en el ámbito universitario. En *La educación Personalizada en la Universidad* o. c. Pp. 388-408.
- SLAVIN, R. E. (1995) *Cooperative learning. Theory, Research, and Practice*. Massachusetts A Simon & Schuster C.
- SANTONI, A. (1978) *La participación estudiantil en el proceso de aprendizaje*. México Ed. Nueva Imagen.
- VILLAR ANGULO, L. (1998) *Consideraciones para la elaboración de un Programa docente universitario*. Universidad de Sevilla, I.C.E.
- VV. AA. (1977) *Las técnicas de grupo en la formación*. UNESCO.