

Innovación docente, pensamiento estructural e identidades en el aula

Belén Zurbano-Berenguer
Universidad de Sevilla

1. Nuevas sociedades, viejos retos

En la actualidad, la interseccionalidad, la perspectiva de género o la visión holística de las personas en las sociedades no pueden continuar relegadas a un buenismo discursivo en los planes de estudio. La ciudadanía, especialmente los y las estudiantes universitarios, exigen que los procesos educativos se planteen las dimensiones de género e igualdad en la práctica docente en general y universitaria en particular.

Las siguientes líneas vienen a explicar cómo docentes noveles, convencidas de la necesidad de una revolución social auspiciada desde las aulas que promueva sociedades más justas, inclusivas e igualitarias, ponen en práctica acciones encaminadas a mejorar junto con su alumnado de grado, los procesos de aprendizaje en las aulas de la Universidad.

El pensamiento complejo señala las carencias del sistema de pensamiento hegemónico que ha copado el paradigma de las ciencias occidentales clásicas caracterizado por un tipo de racionalidad etnocéntrica, reduccionista y lineal. En tanto que busca la unidad simple e indivisible para el análisis científico causal, dicotómica; en tanto que



opera mediante la lógica de los antagonismos y binarismos que separan, por ejemplo, objeto/sujeto, cultura/naturaleza, maniquea (Morin 1995). Esta separación de los conocimientos, que tiene su reflejo en la polarización de los discursos públicos también, ha generado una errónea hiperespecialización en los sistemas educativos y debe ser contrarrestada dotando al alumnado de herramientas que fomenta la capacidad analítica de la complejidad.

La Universidad es el último eslabón educativo que forma profesionales e investigadores/as para el futuro, una institución fundamental que conecta con la sociedad, interviniendo en ella mediante la extensión de valores como «la autonomía de conciencia, la problematización, la primacía de la verdad sobre la utilidad y la ética del conocimiento» (Morin 2017: 59).

2. Las personas en el centro de la estructura. Yo me comprendo y expreso utilizando el pensamiento complejo

84

La asignatura en la que se ha desarrollado la iniciativa de innovación es la de Estructura de la Información, formación básica de 6 créditos ECTS impartida en el primer curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas y tiene como objetivos:

1. Estimular y formar una mente crítica, capaz de ayudar a interpretar mejor la sociedad en la que se está inmerso.
2. Ofrecer a los alumnos y a las alumnas conocimientos sobre la estructura de la información: grupos de comunicación, perspectiva histórica, vinculaciones de los ámbitos informativos y publicitarios.
3. Contextualizar lo local y lo nacional con lo mundial. Impulsar el trabajo individual y en equipo de las personas discentes, bajo la orientación del profesor.



Tomando como punto de referencia los principios metodológicos del estudio de la estructura mundial de la información, la asignatura Estructura de la Información es inconcebible sin los preceptos definitorios que la asocian a una visión cognitiva transversal e interdisciplinaria de epistemología comparada o, en otras palabras, del enfoque estructural simple (Reig y Labio 2017). Dicha perspectiva parte del ahínco filosófico por conocer el porqué de las cosas que se asienta en las bases del pensamiento crítico y que propugna una visión holística del mundo que nos rodea, sosteniendo «la máxima esencial de que todo está relacionado con todo hasta formar un “Todo”» (*ibidem*: 30). Se apuesta así por un modelo metodológico incardinado en las bases de la visión de conjunto estructural que, lejos de la infoxicación epidérmica, ordene, sistematice y digiera la información, dotándola de sentido a partir del contexto en el que el Poder –concretamente, el mercado– capitaliza los medios de comunicación a nivel planetario. Todo ello, sin olvidar los riesgos y los peligros para con la democracia latentes en la comercialización del derecho constitucional fundamental a la información (art. 20.1 d, CE) por parte de las corporaciones mediáticas.

La propuesta planteada se enmarca por tanto en la apuesta por la calidad docente basada en un modelo de enseñanza universitaria constructivista y centrado en el aprendizaje del alumnado, donde las docentes pasan a desempeñar un rol secundario de guía del conocimiento, dando paso así al protagonismo del alumnado en la construcción del mismo (Finkel 2008). La finalidad de la experiencia de enseñanza compartida, que a continuación se relata, parte de la generación de un proyecto de innovación docente medible, con objetivos delimitados, concretos y evaluables. Si bien es necesario puntualizar que se trata de una propuesta aún en fase de testeo que persigue su puesta en discusión con la comunidad docente, con el objeto de precisar la herramienta de medición y evaluación de resultados que se torne más oportuna y, en su caso, mejorarla gracias al debate académico.



2.1. Objetivos

1. Capacitar a alumnos y a alumnas universitarios de la asignatura Estructura de la Información para la comprensión del enfoque teórico estructural y la puesta en práctica del pensamiento complejo necesarios para la materia.
 - 1.1. Facilitar la comprensión del concepto teórico «enfoque estructural».
 - 1.2. Dotar a los y las discentes de herramientas visuales/manuales para generar interrelaciones que favorezcan su capacidad analítica desde los postulados de la teoría de la complejidad.
 - 1.3. Contribuir al pensamiento holístico del alumnado integrando la praxis en la comprensión de la teoría.
 - 1.4. Favorecer el autoaprendizaje de los alumnos y de las alumnas basado en la introspección y en el pensamiento complejo.
 - 1.5. Facilitar que los alumnos y las alumnas establezcan puentes entre las experiencias propias y las colectivas, contextualizándose y buscando relaciones inter-estructurales.

2. Facilitar la adquisición de competencias analíticas en varias materias de carácter teórico/epistémico transversales en el plan de estudios del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas.
 - 2.1. Motivar al alumnado para integrar los paradigmas del pensamiento complejo en la resolución de conflictos pasados y en el abordaje de retos profesionales futuros.
 - 2.2. Estimular la oratoria del alumnado para fomentar la capacidad de expresión y argumentación de los individuos, así como para cohesionar al grupo, generando un diálogo entre la yoidad y la comunidad de aprendizaje.



- 2.3. Desarrollar la creatividad de los alumnos y de las alumnas, generando un espacio de curiosidad y sorpresa, caracterizado por el diálogo, que rompa con la tradicional manera de impartir/recibir contenidos teóricos y con la relación profesor/alumno.

2.2. Desarrollo de la actividad

La innovación llevada a cabo se ha planteado en grado de tentativa, como ensayo para la obtención de resultados observacionales que permitan, desde una evidencia contrastada, asegurar la viabilidad de la actividad para desarrollarla plenamente en el futuro. En la actualidad, se ha llevado a cabo la experimentación en el aula sin aplicar instrumentos de medición. La idea es compartir los resultados obtenidos y si se valida la iniciativa por la comunidad docente, implementarla en cursos subsiguientes acompañada de instrumentos de medición basados en pre-test y post-test.

Y en esos términos se plantea y comparte.

El ejercicio se ha llevado a cabo en el primer curso del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas, en la asignatura obligatoria de primer curso denominada Estructura de la Información en el centro adscrito a la Universidad de Sevilla EUSA. El número aproximado de alumnos/as que han completado la actividad es de aproximadamente 50 por curso académico (150 en total).

Título de la actividad: *El sujeto en el centro de la estructura. Yo me comprendo y expreso utilizando el pensamiento complejo.*

Materiales necesarios: rotuladores, ceras y material de dibujo diverso, cartulinas, revistas, impresiones, material pegable (pegatinas, gomets...), tijeras, pegamento, etc. Se pide al alumnado que aporte cualquier material que pueda servir para «hacer manualidades» que tenga en casa. Las docentes aportamos también materiales.



Tiempo estimado: 4 horas distribuidas en una secuencia de 2+2 (2 horas para pensar-crear, 2 horas para compartir en grupo).

Contexto: en sesiones anteriores se han explicado los conceptos básicos sobre el estructuralismo como corriente de investigación y la definición de «estructura», pilar fundamental del enfoque del que parte la asignatura.

Consignas ofrecidas al grupo: Deben aportar para la clase siguiente materiales diversos para *hacer manualidades* con el objetivo que ya se contará el día de la actividad (y se glosa un listado de propuestas: ceras, tijeras, pegamento, revistas, lana...). Con esto se genera cierta curiosidad (¿manualidades en una clase teórica de una asignatura obligatoria y sesuda del Grado?). El día de la actividad se les indica que deben pensarse como una estructura y se proyecta en la pizarra digital la definición de estructura que se maneja y que han manifestado comprender en sesiones anteriores (*conjunto de elementos articulados entre sí y cuya forma y/o función se ve alterada si se altera cualquiera de ellos*). Al finalizar la sesión deben poseer una representación estructural de ellos/as mismos/as. Durante el tiempo de creación se resuelven dudas y se le indica que deberán aportar su trabajo en la siguiente sesión para compartirlo, voluntariamente, con el grupo.

Desarrollo: El desarrollo se compone de (1) una primera fase de explicación (tenemos los materiales, representémonos), (2) un tiempo de trabajo autónomo creativo (cada estudiante en su espacio de trabajo crea, se piensa y se plasma con sus recursos y los que pueda negociar y compartir con el resto de compañeros y compañeras), (3) una fase de presentación voluntaria de los trabajos (los/as alumnos/as que lo desean exponen para todos los demás su trabajo y explican cómo es que son una estructura) y (4) un cierre final del ejercicio basado en las siguientes preguntas: ¿Qué he aprendido sobre mí como estructura? ¿Por qué sé que soy una estructura? ¿Cómo se relaciona la definición teórica con mi realidad de persona-estructuralmente organizada? ¿En



qué estructuras se halla mi estructura y cómo esas otras estructuras condicionan la mía propia?

3. Resultados y reflexiones

Tras la puesta en práctica de dicha actividad durante los cursos 2019-20, 2018-19 y 2017-18 las evidencias que se han recabado son las siguientes:

- ◆ Los alumnos/as asimilan de forma eficaz la definición de estructura pasando de la mera comprensión lingüística a la asimilación lo que les facilita asimilar posteriormente el concepto «enfoque estructural» como estrategia de abordaje metodológico.
- ◆ Los alumnos/as aprenden a generar estrategias visuales de representación estructural que permiten de forma sencilla visibilizar interrelaciones que posibiliten posteriormente desde una perspectiva abstracta el análisis desde los postulados de la complejidad.
- ◆ Los alumnos/as parecen comprender mejor las propuestas de abordaje holístico de la materia pasando de la comprensión aislada a la comprensión de un todo compuesto por partes interrelacionadas (una estructura) a partir de la mirada sobre ellos/as mismos/as.
- ◆ El alumnado disfruta del autoaprendizaje y realiza complejos ejercicios de introspección. Sobre este particular es relevante reseñar que en las tres experiencias desarrolladas se han tratado temas de especial sensibilidad como abusos en la infancia, *bullying* o conflictos identitario-sexuales. Los propios alumnos/as han identificado elementos que han marcado sus propias estructuras constitutivas, elementos exógenos pertenecientes a otras estructuras (sociales, culturales, religiosas...) resolviendo



de forma muy eficaz dos de los objetivos marcados en el ejercicio: el trabajo desde el yo y la búsqueda de las afectaciones inter-estructurales.

- ◆ El estudiantado ha participado activamente, proponiéndose voluntario para compartir sus creaciones o resolver dudas al resto, colaborando entre ellos/as para generar ideas creativas o, sencillamente, participando con la negociación de los materiales disponibles y las necesidades particulares.

Además de estas evidencias observadas relacionadas directamente con los objetivos se han apreciado otros elementos de interés a tener en cuenta para el diseño de las herramientas de aplicación:

- ◆ La variable de género siempre interviene en las creaciones y en las exposiciones ya sea en forma de relato de violencias sufridas por las alumnas o por temas relacionados con los trastornos de la alimentación asociados a cánones patriarcales e insalubres de belleza.
- ◆ La actividad fomenta la comprensión entre iguales y la cohesión del grupo-clase. Y como evidencia objetivable puede mencionarse el aplauso general espontáneo cuando la profesora informa del cese de la actividad y agradece la participación, así como las verbalizaciones directas por la puesta en marcha de la misma.
- ◆ Es interesante resaltar también el hecho de que esta disrupción mínima de la dinámica de clase (teórica, magistral, basada en pensamiento abstracto y concreciones de corte memorístico) contribuyen a generar una imagen diferente y más positiva de la que tenían tras la lectura del programa de la asignatura.

El ejercicio propicia los lazos de solidaridad entre los iguales y se han dado casos de expresiones liberadoras (llantos, confesiones) que



sistemáticamente son recibidas con cariño y afecto por los compañeros/as y que deben de hacernos pensar en el grado de (des)humanización de las clases universitarias actuales.

4. Esto no son unas conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos en la actividad de innovación ensayada durante tres cursos académicos, se puede concluir que se trata de una experiencia muy positiva que favorece el aprendizaje de los y las estudiantes a un nivel holístico, dado que:

- ◆ Se ha ampliado la perspectiva de las personas participantes en relación con el proceso de conocimiento/aprendizaje en sí mismo. Los y las estudiantes se han transformado en sujetos activos que forman parte del desarrollo de la actividad, siendo los protagonistas de la tendencia teórica y metodológica estudiada.
- ◆ Se ha fomentado la integración de contenidos teóricos, mediante una actividad práctica, dinámica e innovadora, que ha permitido a los estudiantes una comprensión más completa y más profunda de los hechos estudiados.
- ◆ Se intuye por los relatos posteriores de los/las estudiantes con las profesoras, que la experiencia de la actividad de innovación ha permanecido por más tiempo en la memoria de los estudiantes que una sesión teórica convencional, generándoles la capacidad de establecer asociaciones y relaciones de forma mucho más directa y fácil.
- ◆ Se ha favorecido la cohesión del grupo de aprendizaje, mejorando las relaciones entre alumnos/as y entre profesora-alumno que, a su vez, han repercutido de forma positiva en el proceso de aprendizaje durante todo el curso.



- ◆ Se ha motivado al alumnado de forma positiva a despertar su interés por cuestiones complejas y evitado el rechazo ante contenidos teóricos de mayor densidad, ofreciendo perspectivas alternativas de carácter creativo.
- ◆ Se ha favorecido la capacidad dialógica, argumental y de oratoria del alumnado, generando sujetos más críticos y más preparados para abordar la comprensión de fenómenos complejos propios de la profesión.

El balance general de la actividad ha sido exitoso, y aunque somos conscientes de la necesidad de sistematizar la recogida de resultados, se propone la implementación de la innovación en cursos venideros acompañándola de instrumentos de medición que permitan obtener resultados significativos. Por otro lado, se torna oportuna la creación de una rúbrica de evaluación que invite a la participación del alumnado en su propio proceso evaluativo gracias a parámetros democráticos incluidos en herramientas de autoevaluación.

5. Referencias

- Bain, Ken (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Castells, Manuel (2004). «Informacionalismo, redes y sociedad red: Una propuesta teórica» en *La sociedad red. Una visión global*, Madrid: Alianza Editorial, 1-75.
- Drago, Claudia, Espejo, Roberto y González, José (2015). «¿Qué significa ser profesor universitario? Un enfoque a través de declaraciones de filosofía de enseñanza-aprendizaje», *Docencia Universitaria*, 16, 87-102.
- Finkel, Don (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de València.



- García-Cordero, Marisol Soledad y Buitrago-López, Yesid Camilo (2017). «Modelo pedagógico de pensamiento complejo en diseño gráfico», *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 8 (2).
- Gibbs, Graham (2014). *Powerful Ideas All Teachers Should Know About*. Londres: SEDA.
- Morin, Edgar (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Porlán, Rafael (Coord.). (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Ediciones Morata.
- Reig, Ramón y Labio, Aurora (Eds.) (2017). *El laberinto mundial de la Información. Estructura mediática y poder*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Velducea, Wilberth, Marín, Rigoberto y Soto, M^a Concepción (2019). «Estrategias de intervención y pensamiento complejo en la formación universitaria: revisión sistemática». *Revista Publicando*, 6(20),5-11.
- Zabalza, Miguel A., Cid, Alfonso y Trillo, Felipe (2014). «Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales», *Revista Española de Pedagogía*, 257, 39-54.

