

Se describen dos experiencias de innovación en la docencia universitaria dirigidas a estudiantes de magisterio. Ambas comparten presupuestos teóricos que han sido consensuados en el seno del Departamento, aunque se concretan en modos diferentes de organización y actividad. El desarrollo de las innovaciones alimenta a su vez la reflexión de los docentes universitarios.

PALABRAS CLAVES: *Innovación; Docencia universitaria; Espacio europeo de educación Superior; Conocimiento profesional; Relación Teoría-Práctica.*

Innovación de la Enseñanza Universitaria en la formación de docentes: la relevancia del conocimiento. Un estudio de caso

pp. 15-30

José Francisco Murillo Mas*
Encarna Soto Gómez
Miguel Sola Fernández
Ángel I. Pérez Gómez

Universidad de Málaga

Introducción

La inquietud por mejorar la calidad de nuestra docencia, esto es, por proporcionar a nuestros estudiantes mejores oportunidades de aprendizaje, nos ha tenido ocupados los últimos años pensando, argumentando, discutiendo y elaborando ideas, diseñando planes de trabajo para nuestras asignaturas que tuvieran relevancia en el proceso formativo de los futuros docentes e implicaran vitalmente a nuestros estudiantes.

Como fruto de todo ello, durante los dos últimos cursos hemos venido desarrollando dos experiencias diferentes que, sin embargo, comparten una filosofía pedagógica que ha sido con-

sensuada expresamente por un grupo numeroso de docentes del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.

Se trata de dos experiencias de innovación en la docencia de la asignatura "Didáctica General", y es preciso aclarar que siguen siendo desarrollos provisionales, actualmente en proceso de reformulación y perfeccionamiento a partir del análisis de la práctica y sus resultados. En la actualidad hemos iniciado el tercer año de ambos proyectos de innovación.

En este artículo deseamos presentar tanto los aspectos comunes a ambas experiencias como aquellos que las distinguen en la puesta en práctica de actividades y tareas.

* Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Telf: 952132557. E-mail: kiko@uma.es
✉ Artículo recibido el 14 de abril de 2005 y aceptado en octubre de 2005.

Bases conceptuales compartidas de las experiencias de innovación

En el marco de la convergencia europea, la filosofía pedagógica que orienta estos proyectos de innovación didáctica se concreta en los siguientes presupuestos:

La enseñanza en la universidad sigue siendo, hasta donde alcanza nuestro conocimiento, escolástica en el sentido en que Freinet utilizaba el término. La orientación academicista dominante en la formación de docentes en nada garantiza la formación de profesionales competentes. La actual forma de adquirir conocimientos, que sigue descansando en la toma de apuntes, la memorización y el examen, no facilita la adecuada relación entre la teoría y la práctica ni garantiza la construcción de conocimiento profesional útil.

Desde hace al menos veinticinco años, la literatura pedagógica (que “enseñamos” a los futuros maestros) afirma insistentemente que el conocimiento profesional se construye desde la práctica y no sólo ni principalmente desde la teoría. En coherencia, proponemos que las estrategias didácticas en la formación de docentes se orienten a provocar el aprendizaje relevante al proporcionar al aprendiz de docente oportunidades para transformar su conocimiento y su actuación, propiciando que la reflexión sobre la práctica y el contraste de interpretaciones evidencien, en su caso, las carencias de sus preconcepciones y teorías pedagógicas y la rigidez e inadecuación de sus hábitos de comportamiento docente.

La deliberación práctica, la reconstrucción del pensamiento y la actuación profesional del docente a partir de la reflexión crítica sobre la propia práctica, es un proceso similar al que Schön (1983, 1988) defiende en su concepto de pensamiento práctico. El conocimiento profesional de los profesores debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción —*saber hacer*— y de reflexión en y sobre la acción —*saber pensar, investigar*—. Elliot (1985) introduce un interesante matiz complementario: el énfasis en el *carácter cooperativo de la deliberación* práctica al afirmar que el profesor que desarrolla sus teorías a partir únicamente de la reflexión sobre la experiencia, dejando de lado las reflexiones pa-

sadas y presentes de los demás, acaba inventando la rueda. Defendemos por eso sin ambages el extraordinario valor de la teoría, entendida como el instrumento privilegiado que nos permite poner en crisis nuestras propias concepciones y actividades profesionales. Y asumimos que la deliberación cooperativa es imprescindible en cualquier proceso de transformación de la práctica escolar porque estimula el contraste y arroja los inciertos procesos de cambio. En consecuencia, el trabajo en grupo nos parece una estrategia didáctica imprescindible.

Por tanto, el problema de la relación teoría práctica en el ser humano, en general, y en el profesional docente, en particular, puede situarse en la compleja y, al mismo, tiempo sencilla propuesta de vivir y sentir las teorías o de pensar y reflexionar sobre las vivencias y sentimientos. Sentir las teorías y reflexionar sobre los sentimientos son expresiones que denotan el valor que damos a la emoción como puerta de entrada del conocimiento.

Partir de la práctica, explicitar las concepciones implícitas en el pensamiento práctico de los futuros docentes y provocar la reflexión cooperativa y la acción cooperativa sobre proyectos reales de intervención innovadora son los pilares sobre los que se asientan estos dos proyectos de innovación didáctica.

Por último, consideramos que la educación es una actividad preñada de un componente moral y político ineludible. El análisis de las prácticas y las decisiones sobre ellas han de incorporar, ineludiblemente también, consideraciones de carácter ético, ideológico y axiológico. La implicación en proyectos y prácticas reales requiere inevitablemente afrontar problemas de carácter ético en situaciones sociales comprometidas. Los estudiantes han de aprender a proyectar y actuar reflexivamente en situaciones reales de cambio, incertidumbre y conflicto de intereses.

Propósitos

Del debate entre docentes implicados en la asignatura de Didáctica General surgen los siguientes *propósitos* que nosotros asumimos para nuestra experiencia de innovación:

- Estimular el aprendizaje significativo y relevante.
- Estimular el desarrollo de actitudes de colaboración, respeto y comprensión de la complejidad de la diversidad de personas y grupos humanos.
- Provocar y facilitar el aprendizaje compartido.
- Fomentar el desarrollo de actitudes de curiosidad intelectual, búsqueda, indagación, iniciativa y creatividad.
- Provocar las emociones, los afectos, inherentes a la aventura de conocer y de crear.
- Estimular la reflexión ilustrada sobre los problemas sentidos y vividos de los procesos de crecimiento y formación de los seres humanos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.

Principios y estrategias metodológicas

Del mismo modo, del debate prolongado surgen los siguientes *principios de procedimiento* (Stenhouse, 1987) que van a regir nuestras estrategias metodológicas:

- Vincular el conocimiento a la comprensión de los problemas, situaciones y proyectos.
- Partir de las prácticas y de los escenarios reales y actuales.
- Provocar el contraste de opiniones, perspectivas, teorías y culturas, estimulando debates en pequeño y en gran grupo.
- Vincular el aprendizaje a la construcción, diseño y desarrollo de proyectos de acción, implicando a los estudiantes en prolongados e intensos proyectos y experiencias de inmersión en los contextos reales. (Aprender haciendo).
- Evitar la masificación actual de los grupos de docencia y promover la enseñanza personalizada y las condiciones para el diálogo e intercambio de ideas y experiencias.
- Utilización de las TIC para facilitar los procesos de intercambio de información, comunicación de experiencias y expresión de la creatividad individual y grupal.
- Establecer estrategias de enseñanza que enfatizan la pluralidad metodológica, la interactividad, los agrupamientos flexibles y cambiantes, el diálogo y la conexión con la realidad, desde las

conferencias y exposiciones de gran grupo hasta el trabajo de talleres y grupos pequeños pasando por debates en grupos medianos.

Contenidos

Se han establecido tres grandes núcleos temáticos, aprobados por el departamento, en torno a los cuales se desarrollará el programa teórico y práctico de la disciplina:

1. Procesos de enseñanza/aprendizaje de carácter educativo: procesos, factores, componentes, tipos, modelos y contextos (35%).
2. La institución escolar como contexto de enseñanza/ aprendizaje. Función social y función educativa de la escuela. La cultura de la escuela como institución (50%).
3. Otros contextos de aprendizaje: familia, TV y medios de comunicación, asociaciones, servicios municipales... (15%).

Organización del espacio y del tiempo

La estructura diversificada de actividades de enseñanza/aprendizaje requiere una configuración del espacio y del tiempo que permita flexibilidad y diversificación. Por ello acordamos:

En cuanto al tiempo, agrupación del horario en una jornada de mañana o tarde. Por lo que las horas semanales destinadas a esta disciplina (en un caso anual, en el otro cuatrimestral) se han dispuesto en bloques de tres o seis horas y siempre en el primer bloque de la jornada o en el último, con la intención de facilitar la realización de prácticas, ya consistieran en acudir a centros educativos o en prolongadas sesiones de talleres o seminarios.

Por lo que se refiere al espacio, cada una de las asignaturas ha utilizado dos o más aulas simultáneamente, e incluso otros espacios informales, para el desarrollo de los talleres y trabajos en grupo, así como para la realización de las tutorías, exposiciones y debates. El salón de actos ha acogido conferencias, exposiciones y proyecciones.

Evaluación

Los debates en el Departamento han evidenciado la enorme preocupación que despierta la

complejidad de este aspecto fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Parece existir acuerdo en diferenciar evaluación de calificación y en la necesidad de utilizar los procesos de evaluación como un poderoso instrumento de diagnóstico y aprendizaje sobre los mismos procesos que desencadenamos en los individuos y en los grupos.

Acordamos evaluar los procesos y resultados de la innovación que impulsamos, mediante la participación de todos los implicados (encuestas, entrevistas, debates...) y procurar ajustar las calificaciones al desarrollo de las competencias (conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes) desarrolladas por los individuos y los grupos a lo largo del proceso, mediante los procedimientos más adecuados en cada experiencia (trabajos, exposiciones, ejercicios...).

Desarrollo de las experiencias

Hacia un centro de experimentación didáctica

Esta experiencia va dirigida a estudiantes de primero de Magisterio en una universidad que, frecuentemente, los acerca a un saber académico, escolástico, árido, que cobra sentido casi exclusivamente en la medida en que se define como moneda de cambio para poder obtener la credencial que permite el acceso a un puesto de trabajo.

La finalidad prioritaria de este proyecto es diseñar un espacio educativo que permita a los alumnos y alumnas comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de una escuela que debe tener un papel extraordinariamente importante en la sociedad en que vivimos, entendiendo que estamos abordando el estudio de situaciones sociales, de acciones humanas, donde las controvertidas cuestiones éticas, ideológicas, axiológicas, tendrán un valor prioritario.

El desarrollo de esa comprensión no se puede plantear exclusivamente desde la teoría, sino que es necesario crear unas condiciones de trabajo que faciliten un continuo ir y venir de la teoría a la práctica y viceversa, que nos permita un diálogo fluido entre un pensamiento educativo

que nos ayude a interpretar, y una práctica en la que los alumnos puedan ser auténticos protagonistas, donde puedan tomar, en colaboración, sus propias decisiones y éstas se conviertan en el objeto de sus análisis.

Entendiendo que la enseñanza es una práctica que exige un compromiso moral a quien la realiza y al mismo tiempo plantea unos requerimientos sociales que van más allá de los planteamientos personales del docente, el estudio de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, objeto de nuestra disciplina, no puede reducirse a describir los hechos que acontecen en la realidad educativa. Por el contrario, nos parece que se le debe exigir su compromiso con la transformación de la práctica docente, para que ésta sea más justa, más democrática; en suma, más educativa.

Por todo ello, convertimos nuestra asignatura (Didáctica General en primero de Magisterio) en un espacio de experimentación en el que los estudiantes diseñen, justifiquen, ejecuten y valoren actividades con grupos de escolares de Educación Primaria.

Dos profesores compartimos la docencia de la asignatura, pero hemos contado además con dos becarios de colaboración (aunque no para el presente curso) y con la ayuda esporádica de muchas otras personas a las que pedimos ocasionalmente que asuman el papel de expertos para asesorar a un grupo, o bien que impartan una conferencia sobre un tema programado con antelación. La manera en que colaboran todas estas personas se irá viendo a lo largo de la descripción detallada del desarrollo del curso.

Descripción de la experiencia

Se inicia el trabajo en nuestra asignatura con una salida, un fin de semana, a un espacio natural. Además de conocernos, las actividades nos permiten exponer cuáles son las motivaciones, las expectativas, las preocupaciones, de todos y todas, de profesores y alumnos, en relación con el desarrollo de la asignatura de Didáctica General. Es el momento en que se plantean las intenciones, la dinámica y los propósitos del proyecto que queremos desarrollar, y es la ocasión para discutirlo, matizarlo, modificarlo, contando con la opi-

nión de todos, en un contexto relajado, agradable, divertido, poco académico.

Posteriormente, y durante el curso propiamente dicho, se desarrollan tres bloques de actividades, simultáneos y conectados entre sí: actividades de taller, otras más propiamente relacionadas con los conceptos teóricos de la asignatura, y actividades de seguimiento y evaluación de la experiencia. Aunque creemos que estas últimas son un elemento imprescindible para la mejora de la práctica, ya que constituyen nuestro propio

proceso de reflexión apoyado en fuentes diversas (los documentales que hacen nuestros estudiantes, trabajos de investigación para el doctorado, cuestionarios elaborados por los colaboradores, diarios personales...), nos centraremos aquí en tratar de explicar los dos primeros bloques de actividades, que son en realidad lo que mejor describe qué hacemos tanto alumnos como profesores en esta experiencia a lo largo del curso.

El siguiente esquema sintetiza las líneas maestras de la experiencia:



En el mes de mayo, es decir, hacia finales del curso, un grupo numeroso de alumnos y alumnas (entre 70 y 90) de un colegio de Educación Primaria visitará dos veces a nuestros estudiantes. Se distribuirán por diferentes talleres para realizar actividades que habrán organizado para ellos los estudiantes de Magisterio.

Ése es el pretexto que da pie al diseño y desarrollo de esta experiencia de innovación en la docencia de Didáctica General en este grupo. A partir del anuncio de las visitas del alumnado de Primaria, el trabajo de nuestros estudiantes consiste, a grandes rasgos, en diseñar y justificar pedagógicamente las actividades que se ofrece-

rán en cada taller. Para que puedan enfrentar esa tarea, entran en juego los elementos que se exponen gráficamente en la figura anterior.

Los talleres

Representan la oportunidad de que los estudiantes aborden los tópicos esenciales de la asignatura de tal modo que construyan ese conocimiento desde la práctica, desde la intervención sobre realidades en las que sea necesario tomar decisiones acerca de objetivos y finalidades, contenidos, espacios, organización de grupos, actividades, recursos, tiempos. Para ello, preve-

la realización de los siguientes talleres, que serán el organizador inicial de la asignatura:

- Periódico mural
- Periódico digital
- Página web
- Cine fórum
- Documental en vídeo digital
- Juego de ciudad
- Productora de espectáculos musicales
- Montaje de CD musical temático
- Taller de sombras
- Emisora de radio
- Teatro
- Composición musical
- Juego de rol
- Agencia de viajes

El alumnado de la asignatura se distribuye en los talleres mencionados (la ratio es de en torno a 6-8 alumnos por taller) y se enfrenta a la pregunta clave a la que tiene que hacer frente todo maestro: ¿qué hacemos en este taller con un grupo de niños y niñas de 10 años, durante 5 horas, de modo que la actividad tenga sentido educativo, se relacione con los contenidos curriculares (disciplinar o interdisciplinariamente), despierte su interés, provoque su aprendizaje, realice valores... etc?.

No estará de más señalar, por evitar confusiones, que desde luego nuestra meta no es formar a agentes de viaje, locutores de radio o actores teatrales, sino a maestros y maestras. Las actividades de los talleres son la excusa tangible que permite a nuestros estudiantes poner en juego, en la práctica y no simuladamente, las herramientas profesionales por excelencia: contenidos, objetivos y finalidades, métodos, actividades, tareas, recursos, tiempos, espacios, evaluación...

Ir dando respuesta poco a poco a cada uno de los interrogantes exige proporcionarles oportunidades de conocer teorías y experiencias, de discutir las y valorarlas, de asumir algunas y descartar otras... en definitiva, de construir su conocimiento profesional.

Las Conferencias

Los profesores de la asignatura vamos apoyando a los diferentes grupos recomendándoles lecturas apropiadas a las dificultades que cada uno

se va encontrando al intentar diseñar sus respectivas actividades. Les planteamos nuevos interrogantes, les indicamos posibilidades, los remitimos a experiencias publicadas o en desarrollo, etc. De este modo tratamos de aportar el componente teórico que cada grupo necesita, específicamente relacionado con el estado del debate y del diseño en el grupo en cuestión.

No obstante, existen ciertos hitos teóricos que entendemos que han de ser comunes y deben estar presentes en las deliberaciones de todos los grupos. Tales hitos son los contenidos esenciales de la asignatura, llamémosles temario, que hemos reducido a 8 grandes tópicos y que además les presentamos en forma de preguntas o problemas formulados en lenguaje ordinario con la esperanza de que tengan significación para alumnos que quieren ser maestros. Bajo el lema principal de "los problemas de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela", los temas son los siguientes:

1. ¿Qué es aprender; cómo aprendemos los seres humanos?
2. ¿Qué escuela queremos para la sociedad en la que vivimos?
3. ¿Se puede saber ser maestro antes de ser maestro?
4. ¿Existe un método para pensar qué hacemos en clase la semana que viene?
5. Los objetivos educativos, ¿son una ayuda o un estorbo?
6. ¿Qué vale la pena enseñar en la escuela?
7. ¿En qué consiste crear buenas condiciones para que los alumnos aprendan?
8. ¿Se puede medir el aprendizaje?

En nuestra opinión, en ellos se encuentran todos los asuntos importantes de los que se ocupa la Didáctica General, desde las nociones sobre las teorías del aprendizaje hasta las más complejas disquisiciones sociológicas, políticas y metodológicas de la evaluación, pasando por la función social de la escuela, el valor de los contenidos o la relación teoría-práctica en la recreación del conocimiento.

Los 8 temas nucleares expuestos más arriba se convierten en las 8 únicas conferencias programadas para todo el grupo de clase. Algunas de ellas las impartimos los dos profesores de la asignatura, pero otras son pronunciadas por compa-

ñeros del Departamento. Hay que advertir que una de las intenciones más interesantes de la programación de estas conferencias reside en que se celebren abiertas para todos los grupos de primero de Magisterio de la Facultad, e incluso para la Facultad entera; aunque hemos de reconocer que hasta el momento las cuestiones logísticas nos han superado y sólo han asistido a ellas nuestros propios estudiantes.

A partir del momento en que se han presentado los contenidos de una conferencia, las conclusiones a que llegue cada grupo han de incorporarse obligatoriamente a los debates que se produzcan en él con respecto a la programación de la actividad del taller de que se trate. Esto es, los estudiantes tendrán que preguntarse obligatoriamente qué teorías del aprendizaje, conductuales o mediacionales, están debajo de la actividad que están empezando a planear; a qué función social de la escuela, reproductora o liberadora, responden sus planteamientos; si están utilizando o no algún modelo de programación y por qué... etc.

Los Seminarios

La clase de justificación, de argumentación pedagógica, descrita a grandes rasgos en el último párrafo, se hace en agrupamientos por talleres. Son sesiones de trabajo que tienen lugar en sitios variados como las dos aulas de la asignatura, despachos de los profesores, pasillos, patios... A ellos acudimos los profesores, tanto para apoyar las reflexiones, como para indicar nuevas lecturas, reorientar el diseño de la actividad si es necesario y tomar buena cuenta de hasta qué punto parece que se ha producido alguna comprensión de las lecturas precedentes y las conferencias, y de cómo esa comprensión influye en la planificación del taller.

Sin embargo, en ocasiones los problemas o dificultades que plantea algún taller aconsejan la participación de otras personas (las llamamos *expertos*) que colaboran ocasionalmente con la asignatura: docentes universitarios y de los restantes niveles educativos que tienen un conocimiento de primera mano de las actividades del taller en cuestión por experiencia propia (así, por ejemplo, un maestro de Primaria que habitualmente

hace prensa escolar con sus alumnos asesora ocasionalmente a los nuestros que están programando el taller de periódico mural). Se trata en este caso de los seminarios, en los que la problemática planteada por un grupo concreto es abordada, con ayuda del experto, bien desde una vertiente eminentemente instrumental (cómo se maneja una aplicación para montar vídeo digital), bien desde una óptica fundamentalmente pedagógica (contenidos, organización de grupos, asignación de tareas...), bien —más frecuentemente— desde ambas al mismo tiempo.

Por último, también se realizan seminarios sobre aspectos teórico-prácticos emergentes, es decir, sobre cuestiones concretas pertenecientes a los contenidos teóricos de la asignatura y surgidos como preocupaciones de los estudiantes al irse desarrollando los talleres. La asistencia a ellos es recomendada en función de su temática, y su convocatoria, atendiendo a su carácter emergente, se produce a lo largo del curso sin que haya una programación previa. Son sesiones frecuentemente de gran grupo en las que se debaten algunos contenidos teóricos de la Didáctica General referidos siempre a actividades y tareas concretas que ya han sido propuestas por los talleres.

Las Tutorías

En nuestra interpretación de las directrices sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, las tutorías son una pieza clave de la docencia, y desde luego dejan de ser horas en las que los docentes están a disposición de los estudiantes por si éstos necesitaran hacerles alguna consulta. A las tutorías acuden los alumnos, citados previamente por los profesores o por iniciativa propia, para continuar fuera de las horas de clase el mismo trabajo que dentro de ellas, es decir, para hacer un seguimiento de las actividades de diseño y justificación de cada taller. Desde una consideración semejante de las tutorías, resulta difícil distinguirlas de las clases, de los talleres o de los seminarios, a no ser por el horario en que tienen lugar.

Obviamente, no excluimos las consultas de cualquier otro tipo que deseen o necesiten hacer nuestros alumnos, pero el contenido de las tutorías para nosotros es formalmente y esencial-

mente académico y docente. Son otros tiempos para la enseñanza y el aprendizaje. Tratamos de alentar y supervisar el trabajo que los estudiantes realizan por su cuenta pero sin abandonarlos a su suerte.

Los cambios producidos como causa y efecto de la innovación

Esta experiencia está comprometida con la indagación, el análisis y la reflexión compartida en la búsqueda de respuestas que nos permitan, paulatinamente, ir diseñando espacios educativos universitarios de mayor calidad. A continuación exponemos, de manera sintética, algunos resultados concretos, fruto de esa búsqueda.

Agrupamientos flexibles de alumnos

Se ha trabajado con distintos agrupamientos, como ha quedado dicho, dependiendo de la actividad que se desarrolle: grupos de taller (entre cinco y ocho alumnos); seminarios de reflexión, que podían aglutinar varios grupos de taller o a toda la clase; sesiones de exposición y evaluación, que congregaban al grupo entero de la asignatura; y conferencias, que estaban pensadas para todo el grupo y abiertas al resto de la Facultad.

Colaboración del profesorado en el desarrollo de una asignatura

La asignatura de Didáctica General ha dejado de ser un espacio cerrado bajo la tutela de un solo profesor para convertirse en un ámbito de responsabilidad docente compartida, de reflexión e investigación. Dos profesores han compartido la tutorización del grupo, y el resto de profesores participantes en el proyecto han asumido responsabilidades en el asesoramiento de los talleres, en la presentación de conferencias y en el desempeño del papel de Defensor del Alumnado, una figura creada para garantizar la absoluta libertad de expresión de nuestros estudiantes (véase la página web de la asignatura: <http://webdepotos.uma.es/doe/ced>). En muchas ocasiones varios profesores han compartido el mismo espacio trabajando de manera simultánea con el grupo de la asignatura.

Reorganización del horario

El horario de la asignatura se concentra, prácticamente, en una sola tarde, lo que ha facilitado

el desarrollo de distintos tipos de actividades y ha posibilitado el agrupamiento flexible de nuestros alumnos. Por otra parte, la caracterización de las tutorías ha contribuido a entender de una forma distinta los tiempos destinados al estudio por parte de los estudiantes, y los dedicados por el profesorado a la labor docente.

Búsqueda de nuevos espacios

El espacio en nuestra universidad está pensado para el desarrollo de la función docente desde un modelo meramente transmisivo. La mayor parte de ese espacio está destinado a aulas desprovistas de ordenadores, sin puntos de conexión con la red, sin armarios donde poder guardar el material didáctico utilizado y producido, sin las condiciones de mobiliario mínimas para reuniones en pequeño grupo, etc.

Hemos tratado de superar esta situación restrictiva utilizando el despacho de los dos profesores de la asignatura y la secretaría del Departamento, que contaban con condiciones más adecuadas para el trabajo en pequeño grupo. También hemos hecho uso de los pasillos, las escaleras, los patios de la facultad, etc.

Colaboración con la Escuela

Se ha trabajado en colaboración con un Centro Público de Primaria, al que nuestros alumnos han podido acudir para recabar información durante el curso y del que hemos tenido dos visitas para participar en dos jornadas educativas, en las que los alumnos de Primaria han participado en los talleres que habían diseñado los estudiantes de Magisterio.

Búsqueda de la relación dialógica entre la teoría y la práctica

Con el trabajo en los talleres desde el primer día, preparando la visita de los alumnos de Primaria que iban a participar en ellos, y con el apoyo de los seminarios y conferencias, se ha conseguido generar un ambiente de trabajo abierto al debate, a la reflexión compartida, a la toma de decisiones sobre diseños de espacios educativos concretos y reales. En estos espacios es donde nuestros alumnos han elaborado propuestas, donde se han negociado y discutido alternativas, donde los grandes discursos sobre la libertad, la autonomía, la justicia social, o el papel de la escuela, han sido los referentes para tomar decisiones

sobre actividades, sobre selección de contenidos o elaboración de materiales; entendiéndolo que es en la negociación fundamentada de estas decisiones donde cobran pleno sentido los propósitos educativos, y donde la teoría recupera el valor de herramienta imprescindible. En definitiva, hemos tratado de organizar nuestra función docente en torno a la elaboración colectiva de proyectos educativos, a su desarrollo y valoración.

Poner en contacto a nuestros alumnos con nuevos métodos, procedimientos, y tecnologías

Hemos acercado a nuestros alumnos y alumnas, con la ayuda de expertos en distintos ámbitos educativos, a la utilización de distintas tecnologías, o de distintos procedimientos didácticos en la tarea de planificación y desarrollo de actividades para alumnos de Primaria. En un proceso en el que han tenido que buscar información y tomar decisiones con autonomía profesional.

Cada taller ha necesitado usar ciertos recursos, la mayor parte de los cuales no estaban disponibles y ha sido necesario proveerlos por distintos medios que van desde la adquisición al préstamo pasando por la cesión temporal de algunos destinados al uso exclusivo del profesorado, o de propiedad de los mismos estudiantes.

Para poder preparar las actividades, hemos logrado poner a disposición de nuestros alumnos: 5 ordenadores que han utilizado, turnándose, 8 talleres; 2 cámaras digitales de fotos; 2 cámaras de vídeo digital; 1 escáner; 2 impresoras; 2 grabadoras analógicas y 1 digital de audio; 1 proyector de vídeo; 1 proyector de diapositivas; 1 teatro de sombras fabricado por los alumnos del taller; 1 emisora de F.M. en desuso, prestada por un colegio; 1 mesa mezcladora; 1 televisor y 1 magnetoscopio; software de edición de texto, de audio y de vídeo; material documental (vídeos, folletos, lista de precios, planos, mapas...); material bibliográfico; material variado para la elaboración de disfraces y decorado...

Desarrollo de espacios telemáticos educativos

Estaba previsto desde los planteamientos iniciales del proyecto elaborar una página web para la asignatura. Lo que no estaba previsto era la importancia que iba a tener como elemento de coordinación, de expresión, de colaboración y de evaluación. Las distintas secciones (<http://web>

deptos.uma.es/doe/ced) han pretendido cumplir las funciones siguientes:

Avisos y noticias, calendario: espacio de información

Estas secciones se han convertido en un medio ágil, fácil de consultar, continuamente actualizado, que ha mantenido permanentemente informado a todos los participantes de todos los detalles de un programa de trabajo especialmente complejo por el alto número de eventos y por la flexibilización de los agrupamientos (seminarios, conferencias, tertulias, reuniones con expertos, asambleas, visitas a centros de Primaria, salidas...). Ha funcionado como el ámbito de coordinación de la experiencia.

Personas participantes, documentos: espacio de comunicación

La asignatura Didáctica General había dejado de ser un espacio cerrado bajo la tutela de un solo profesor para convertirse en un ámbito de responsabilidad docente compartida. Necesitábamos una herramienta que facilitase la comunicación de todos y en todas direcciones (profesor-alumno, alumno-profesor, profesor-profesor, alumno-alumno).

Crónicas, galería: memoria de la experiencia

Necesitábamos un espacio donde reflejar qué iba sucediendo en cada una de las actividades que se desarrollaban y en cada momento, y que estuviese a disposición de todos los participantes. Esta memoria debía ofrecer a cualquier consultante el sentido pleno del desarrollo de la experiencia, y la oportunidad de conocer lo acontecido en cualquier actividad en la que no había podido participar. Cada conferencia ha sido resumida por un grupo de alumnos (un taller) y la correspondiente crónica ha sido colgada en este espacio.

Defensor del alumno y evaluación: espacio para la valoración, la crítica, el análisis. Espacio para la evaluación

Era esencial contar con un espacio al servicio de la crítica permanente sobre cualquiera de los aspectos de la experiencia. De una crítica abierta, desinhibida, sin restricciones y pública. Necesitábamos comprender qué estaba sucediendo para mejorar la calidad del espacio educativo que ofrecíamos a nuestros alumnos.

El defensor del alumno, antes mencionado, nace como garante de la libertad absoluta de expresión.

Foro: espacio para la deliberación, la reflexión y el debate

El horario de la asignatura no era suficiente para desarrollar, con profundidad, los debates que se iniciaban en el espacio físico del aula. El foro en nuestra WEBWeb se mostró como una herramienta básica en los procesos de reflexión sobre los contenidos de la asignatura, y también sobre su estructura y funcionamiento. Al estar abierto al mundo, ha recogido opiniones y reflexiones de personas ajenas a nuestro curso.

Talleres: espacio de seguimiento del trabajo del alumnado y su tutorización

La herramienta que confeccionamos nos permitió a través del diario de los grupos de trabajo hacer un seguimiento pormenorizado de los logros y problemas en la labor de nuestro alumnado, posibilitándonos una intervención actualizada y ajustada a sus necesidades.

Rincón del cole, foro: espacio de relación con el exterior

Necesitábamos un canal de comunicación fluido y permanentemente abierto con el colegio con el que íbamos a colaborar. También queríamos someter nuestra experiencia a la deliberación pública, no era suficiente la crítica y reflexión interna. Entendemos que nuestra formación como docentes está íntimamente ligada a la posibilidad de participar en la deliberación pública sobre las prácticas educativas que diseñamos y desarrollamos.

La tutoría como engranaje en la tensión teoría-práctica

Desarrollo de la experimentación

Como continuidad a una iniciativa de innovación desarrollada en los últimos cinco años, en el proyecto esta segunda experiencia que aquí presentamos hemos participado dos profesores del Departamento, y cinco becarias en dos grupos de docencia de 120 y 90 alumnos respectivamente.

En los prolegómenos del comienzo y ante la experiencia de años anteriores, pensamos que era necesario organizar una actividad colectiva, donde no sólo se tuvieran en cuenta algunos elementos de la Estructura de Tareas Académicas sino también la Estructura de Participación Social (Doyle 1977). Dado que la asignatura se imparte en 1º Curso de la Titulación y comienza con el inicio del curso, los estudiantes de cada grupo eran desconocidos entre sí. Por ello decidimos organizar en la segunda sesión del curso y tras la presentación del programa teórico-práctico de la asignatura, una sesión en el polideportivo de la Universidad para realizar una serie de experiencias lúdicas de expresión y comunicación, donde empezaran a relacionarse entre sí y a conocer sus intereses, motivaciones y talentos personales. Después de tres horas de actividades, juegos, risas, nervios, la jornada fue rompiendo ese hielo inicial se empezó a construir unas bases de relación entre el alumnado y el profesorado que pensamos han sido relevantes para crear un clima de confianza y cooperación.

La estructura metodológica de la experiencia se compone de la interacción permanente de dos fases: la que denominamos teórico práctica porque va de la teoría a las ejemplificaciones prácticas y la práctico-teórica porque parte de las situaciones concretas de la práctica para provocar la reflexión y el análisis.

La fase *teórico-práctica* se concreta en:

- la *explicación* por parte de los docentes de conceptos básicos,
- el comentario de *lecturas y películas* de temática escolar y
- el contraste y puesta en común de los debates en pequeño grupo.

Las lecturas, breves, se dinamizan en torno a una *pregunta individual y otra de grupo pequeño*. La *pregunta individual, anónima*, pretende explicitar el pensamiento y las experiencias pedagógicas de los estudiantes, recuperando su propia historia personal en torno a problemas vividos en la escuela o en la familia o en los contextos de aprendizaje más habituales. El propósito de esta pregunta personal y anónima es ayudar a aflorar a la conciencia de cada uno sus propias teorías implícitas sobre educación, sus prejuicios y concep-

tos latentes así como provocar la reelaboración de los mismos y la conciencia de sus posibilidades y límites como instrumentos interpretativos de la compleja realidad educativa. La problemática que aparece en las preguntas anónimas se *debate en gran grupo* y se contrasta la pluralidad de perspectivas e interpretaciones que suscita un mismo problema.

Del mismo modo, la *pregunta de grupo pequeño* plantea un *interrogante de cada lectura* que pretende provocar el debate y *reflexión cooperativa en equipo*. Los comentarios escritos sobre las lecturas y las preguntas de cada grupo de discusión son objeto de comentario y debate en el pleno de la clase. Con posterioridad a cada debate se *recapitulan los conceptos fundamentales* trabajados y se plantean dudas, comentarios y sugerencias con la amplitud y parsimonia que sean requeridas.

De este modo y con esta estructura metodológica básica se recorren los hitos fundamentales de los diferentes núcleos temáticos. En todo momento se pretende desarrollar los principios de procedimiento que hemos expuesto al principio: el debate, la reflexión cooperativa, la tolerancia y el respeto a las opiniones ajenas, la interrogación y cuestionamiento de las apariencias, la ejemplificación constante de los conceptos e ideas y el recurso a la historia vivida con sus experiencias, recuerdos y emociones son los aspectos que más se han destacado en el transcurso del presente año.

En cuanto al desarrollo de la *fase práctico-teórica*, comenzamos exponiendo las diferentes opciones que pueden elegir para desarrollar su trabajo en pequeños grupos (de 4 a 6 estudiantes):

1. *Innovación*: selección, información y análisis de una experiencia de innovación educativa.

2. *Intervención*: apoyo tutorizado a experiencias escolares. Cada grupo podrá seleccionar aquella experiencia que le interese, y que analizaremos de forma conjunta para realizar su selección.

3. *Diseño y elaboración de materiales*: cada grupo elaborará un *material didáctico* en un área concreta del currículo que incluye desde los presupuestos didácticos hasta los pormenores de condiciones y requisitos y la valoración que ellos hacen de la utilidad del mismo.

4. *Colaboración en investigación*: el grupo que seleccione esta opción se sumará a las investigaciones que estén en desarrollo en el grupo de investigación de los docentes.

En cada una de estas opciones los estudiantes, acompañados por los tutores y tutoras, han de seguir un proceso que comparte unas líneas generales de actuación y análisis aunque mantienen, según el caso, estrategias metodológicas diferentes. En cuanto a los aspectos generales podemos decir que cada uno de los grupos ha de seguir las siguientes etapas:

1ª fase: *Búsqueda y selección del tema de la actividad*: una experiencia, módulo, práctica o investigación concreta que los estudiantes consideren junto con la tutora que reúne las características apropiadas, para profundizar en ella durante todo el curso académico. Por ejemplo, pueden citarse las siguientes propuestas adoptadas el presente curso: el tema del tratamiento de la interculturalidad en los centros escolares malagueños, el análisis educativo de dibujos animados como puede ser Shin Chan o Doraemon, el contenido publicitario en horas de audiencia infantil, además de interesantes experiencias de innovación educativa desarrolladas por profesores o colectivos de renovación malagueña que han constituido el ámbito más demandado.

2ª fase: *Observación y recogida de información o intervención*. Dependiendo de la opción, el grupo ha de sumergirse en un proceso de búsqueda y recogida de información y de observación o participación en una actividad concreta. En el caso de la innovación el alumnado se planifica y organiza con el asesoramiento del tutor, para recoger la información necesaria para comprender las características de la innovación seleccionada. En esta ocasión las herramientas utilizadas tienen que ver con la observación, el análisis de documentos y la entrevista.

La opción de intervención tiene más que ver con el relato organizado y reflexivo de unas vivencias experimentadas por el grupo durante una estancia continuada en un centro escolar. En este sentido y como herramienta de trabajo recomendada, el diario nos parece de las más apropiadas.

3ª Fase. *Análisis y valoración de la misma.* Esta es una de las fases más complejas del proceso. El alumnado ha de analizar la experiencia, categorizando la información e interrogándose sobre cada uno de los aspectos que caracterizan la práctica elegida, enfatizando el análisis del valor educativo de la misma. Para ello es necesario detenerse tanto en la comprensión de su evolución como en las posibilidades, dificultades, resistencias, resultados... etc., de la misma. En esta fase cada uno de los grupos entrega y discute con su tutora sus opiniones, interpretaciones, etc., para ir dando forma tanto al apartado descriptivo de su práctica como al de análisis y valoración, utilizando los conceptos trabajados en la parte teórica.

4ª Fase. *Relato de los aspectos más relevantes de la experiencia en formato audiovisual, electrónico o en directo.* En este sentido hacemos especial énfasis en:

– La importancia de las formas en la comunicación. Sugerimos utilizar los medios audiovisuales por su riqueza expresiva como ventana a una realidad difícil de contar y no como elementos sustitutivos de la comunicación directa.

– La importancia de utilizar un estilo cercano y ameno que conecte con las expectativas e intereses de los compañeros.

En definitiva les instamos a que sean creativos en la forma de exponer y contar su experiencias y muchos de ellos se sienten estimulados con el reto. Una parte relevante de esta fase es la autoevaluación del grupo y el relato de sus sentimientos y percepciones durante todo el proceso, intentando indagar sobre la evolución de su propio pensamiento práctico en este campo del saber.

El seguimiento del trabajo del alumnado ha sido bastante cercano y permanente durante las sesiones de prácticas, debates, desarrollo del proyecto, elaboración y exposición del informe, mediante la presencia frecuente de las tutoras y tutores y docentes. Además se han mantenido charlas, reuniones y una comunicación permanente entre las tutoras y la docente coordinadora de prácticas con objeto de comentar incidencias, consensuar iniciativas, debatir problemas, estimular procesos y superar dificultades.

Autoevaluación de la experiencia: Resultados provisionales de la experiencia y deficiencias detectadas

Disponemos de información sobre el desarrollo del proyecto tanto por el seguimiento continuo de las tutoras y profesores como por un cuestionario escrito y anónimo contestado por los estudiantes en el mes de mayo, así como por los comentarios del alumnado en sesiones formales y en momentos más informales. Por ello podemos avanzar las siguientes consideraciones provisionales:

Sobre el desarrollo de la fase practico-teórica

1.- El desarrollo de los *proyectos* de trabajo de innovación *prácticos* desarrollados por los grupos ha sido muy satisfactorio aunque desigual: de las cuatro modalidades de trabajos prácticos posibles (análisis de innovaciones, intervención, producción de materiales didácticos y participación en investigaciones) los proyectos de intervención y el análisis de experiencias de innovación han sido las más satisfactorias. El desarrollo desigual de los trabajos práctico-teóricos se debe, a nuestro entender, por supuesto a la calidad del trabajo y entendimiento de los componentes del grupo y de forma muy especial a la calidad educativa de las experiencias de innovación o de intervención en las que han tenido la oportunidad de trabajar. Por ello nos parece de especial relevancia la elección cuidadosa de las experiencias y espacios de intervención.

2.- Los *proyectos de intervención cooperativa* se han desarrollado todos con excelentes resultados y una evaluación satisfactoria, especialmente desde la perspectiva de los que han intervenido, tanto por el alto grado de motivación como por la oportunidad de conocer las peculiaridades de la práctica en estrecha relación con la teoría y la seguridad y enriquecimiento que ha supuesto la cooperación de un grupo que se responsabiliza y afronta los problemas de la práctica. Sin duda, también, es la modalidad que ha requerido mayor tarea de organización y seguimiento.

3.- El *seguimiento continuo*, cercano y en ocasiones exhaustivo de los *tutores y tutoras* de los grupos de trabajo ha permitido evitar en gran medida la desorientación inicial de los grupos que en

años anteriores suponía al menos dos meses. Al mismo tiempo nos ha permitido conocer tanto el desarrollo sinuoso de los proyectos de trabajo como la distinta participación de sus integrantes. En este sentido es curioso destacar que los grupos se han depurado a lo largo de su periplo por la propia presión del clima de trabajo, en proporción mucho mayor que en cursos anteriores.

4.- Con la *exposición de las experiencias* se inaugura un nuevo espacio de debate y discusión donde los profesionales de las prácticas educativas se han implicado en el proceso. Algunos educadores sociales y maestros que desarrollan interesantes experiencias y programas educativos en contextos sociales desfavorecidos han pasado por las aulas de la facultad para compartir, acompañados por el grupo de alumnado que ha acudido a su centro durante todo el curso, su trabajo con el resto del curso. Además han servido de interlocutores directos de cuantas dudas y comentarios ha suscitado la experiencia en el resto de los compañeros y han corroborado con sus comentarios el interés y sentido de estos proyectos prácticos de los estudiantes universitarios.

5.- La relación teoría-práctica y práctica-teoría, por primera vez en este proyecto puede afirmarse que ha empezado a dar sus frutos. Los estudiantes utilizan algunos de los conceptos teóricos más fundamentales de manera fluida y adecuada en el análisis de los problemas, en los relatos de sus historias y en la exposición de sus experiencias.

Sobre el desarrollo de la fase teórico-práctica

6.- *Las explicaciones teóricas y los debates* en gran grupo (80 alumnos) han sido evaluados de manera muy positiva por el valor de introducción, provocación, síntesis o clarificación que han tenido en el desarrollo de todo el curso, porque se basaban en los problemas encontrados en el resto de las actividades, proponían constantes ejemplos de la práctica y porque no han saturado excesivamente la estructura de tareas académicas.

7.- *Las lecturas* (la mayoría de ellas del libro "La cultura escolar en la sociedad neoliberal") han supuesto la mayor dificultad desde la perspectiva de los estudiantes. Las consideran difíciles tanto por el lenguaje especializado como por la complejidad

conceptual de su contenido. La mayoría afirman que tenían que utilizar frecuentemente un diccionario y que sin las preguntas individuales y colectivas así como sin los debates y explicaciones en clase no habrían podido comprenderlas. Nosotros consideramos, no obstante, que son útiles y que la adquisición de un lenguaje especializado es imprescindible siempre y cuando se acompañe de la comprensión teórica y práctica de su contenido. Arrojar las lecturas con tareas de reflexión individual, grupal y colectiva, suficientemente tutorizada, puede ser una buena estrategia metodológica para sumergirse en la literatura pedagógica. No obstante parece conveniente seleccionar un elenco de lecturas más asequibles al nivel inicial de este alumnado.

8.- Los *interrogantes planteados* de forma anónima al hilo de cada lectura sobre situaciones y problemas personales de la historia de cada uno de los estudiantes han sido muy bien valorados como ocasiones para recuperar la memoria y explicitar los componentes tácitos del pensamiento pedagógico de los futuros docentes. Al mismo tiempo reconocen que ha sido una estrategia que les ha permitido relacionar conceptos teóricos, normalmente abstractos, con las peculiaridades de su vida y de su historia educativa. El porcentaje de respuestas positivas en este aspecto se eleva al 85%.

9.- Las proyecciones de *películas y de vídeos* con experiencias de innovación también han sido muy bien valoradas tanto por el sentido de realidad que proporcionan al aprendizaje teórico como por la virtualidad ejemplificadora de las concreciones de los conceptos trabajados. Muchos alumnos reconocen, por ejemplo, que los conceptos de "socialización" y "educación" están para ellos muy relacionados con las historias relatadas en el film "El club de los poetas muertos".

10.- Los *debates en grupo pequeño* correspondientes a las preguntas sobre problemas prácticos o cuestiones polémicas al hilo de cada lectura han tenido resultados muy desiguales y en un porcentaje importante (38%) o no se han hecho o se han desarrollado con escaso interés. Consideramos que estos debates requieren una mayor participación y seguimiento por parte de los tutores y/o docentes.

11.- *La discontinuidad temporal en el desarrollo de cada ciclo del componente llamado teórico.* El largo proceso de explicaciones, proyecciones audiovisuales, preguntas individuales anónimas, interrogante y debate en pequeño grupo, comunicación y debate en el gran grupo, por cada tópico ha provocado que a veces un ciclo se haya prolongado excesivamente en el tiempo y los debates finales se hayan descolgado del proceso de discusión en grupo y de las explicaciones iniciales, provocando distanciamiento y desconexión.

Sobre la evaluación

12.- *La valoración del rendimiento académico* de los alumnos a efectos de calificación se sustenta tanto en los trabajos por proyectos cooperativos como en una prueba final con material, escrita e individual, en la que se requiere la aplicación de algunos conceptos fundamentales al análisis de problemas prácticos. Para quienes no están dispuestos a llevar el ritmo de trabajo programado en el grupo, existe la posibilidad de llevar su propio ritmo de aprendizaje de las lecturas con una prueba final muy similar, con material de aplicación de conceptos. (las calificaciones en junio arrojan en torno a un 67% de aprobados, un 13% de suspensos y un 20% de no presentados. La media en años anteriores, -sin una preocupación tan acentuada de las tutorías- era de un 58% de aprobados, un 17% de suspensos y un 25% de no presentados)

13.- Las *calificaciones* acaban por convertirse finalmente en el mayor argumento para aprender y en la mayor fuente de desavenencias en los grupos. Es decir, hacen que la motivación sea extrínseca después de haber invertido profesorado, alumnado y tutores considerables esfuerzos por conseguir una motivación intrínseca al aprendizaje. Todo ello, unido a que la cultura académica universitaria convierte los dos últimos meses en inútiles para el aprendizaje relevante debido a la presión de los exámenes en el resto de las disciplinas, imprime un ritmo acelerado y de premura en el análisis de las diferentes prácticas, hace que las últimas semanas, tan ricas para trabajar con el alumnado -una vez finalizados sus proyectos- para afianzar los aprendizajes de manera

que sean duraderos, sean sólo aprovechadas por un porcentaje pequeño del alumnado.

14.- La relación teoría-práctica y práctica-teoría, por primera vez en este proyecto puede afirmarse que ha empezado a dar sus frutos. Los estudiantes utilizan algunos (pocos) de los conceptos teóricos más fundamentales de manera fluida y adecuada en el análisis de los problemas, en los relatos de sus historias y en la exposición de sus experiencias.

15.- Sin duda, uno de los aspectos más interesantes de nuestra actuación docente ha sido la "*tutorización intensa del alumnado*" en su trabajo práctico y su relación con la teoría, en tanto que nos ha permitido un conocimiento cercano del alumno/a y, por tanto, un mejor seguimiento de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre alumno/a y tutor/a se han establecido canales de comunicación únicos, convirtiéndose este último en mentor de aquél.

La selección, preparación y apoyo constante a los tutores es una pieza esencial de la metodología que hemos experimentado en la presente innovación. Sin el concurso eficaz y continuo de los tutores la experiencia no habría conseguido el nivel de satisfacción alcanzado.

Propuestas de mejora

Estas reflexiones nos llevan a proponer algunos cambios para el curso 2005-2006:

- La interacción teoría y teoría-práctica, requiere anticipar el desarrollo de los trabajos relacionados con la práctica, de modo que a la altura del mes de febrero empiecen a exponerse algunos trabajos que permitan la ejemplificación, el análisis y el debate sobre problemas y situaciones vividas por algún grupo.

- Tutorizar de manera más cercana y sistemática las lecturas y los debates sobre las mismas.

- Modificar la selección de lecturas de modo que sean más asequibles al nivel de comprensión inicial de los estudiantes.

- Insistir en la necesidad de trabajar todos los momentos y fases del proyecto de trabajo, en especial el momento de la comunicación y exposición al resto del curso. La comunicación debe ser sustancial, atractiva, original, provocativa y

breve, facilitando y permitiendo después un debate y dialogo más prolongado y clarificador.

– Concentrar en el tiempo y dar continuidad a las explicaciones, lecturas, preguntas individuales y debates de grupo de los tópicos esenciales que se trabajan en clase.

– Coordinar con los otros grupos de didáctica actividades conjuntas que pueden enriquecer el contacto con experiencias exteriores, personas de relevancia pedagógica y jornadas de intercambio de los trabajos más sobresalientes.

– A la luz de la autoevaluación parcial y provisional que hemos hecho hasta el presente, consideramos que la figura del tutor debe consolidarse y asumir mayores responsabilidades en el desarrollo de esta metodología activa, participativa, personalizada, aplicada y comprometida con los problemas relevantes en este campo del saber y del hacer docente.

A modo de epílogo

La principal pretensión de estas experiencias ha sido desarrollar formas de *trabajo cooperativo sobre problemas reales* en situaciones naturales, cercanas a los problemas de la vida cotidiana escolar, de modo que la utilización del conocimiento conceptual, incluso el más abstracto, encuentre significación y relevancia desde las aspiraciones, situaciones y expectativas de los propios estudiantes. Desarrollar estrategias didácticas que vinculen de forma continua la teoría con la práctica y la práctica con la teoría, es decir, estimular la reflexión cooperativa sobre las vivencias, experiencias y problemas personales, sociales y ambientales así como utilizar el conocimiento sensible, útil y relevante a los problemas cotidianos (conocimiento emocional y vivencias reflexivas), cargados de opciones de valor y exigencias éticas.

La motivación, la implicación personal de los estudiantes en el desarrollo de su conocimiento, el contraste de actitudes, conceptos y procedimientos, el aprendizaje de actitudes de cooperación, respeto, tolerancia y crítica son todos ellos requisitos personales y grupales necesarios para el desenvolvimiento del aprendizaje relevante y el desarrollo satisfactorio de las complejas y complementarias competencias personales y profesionales que nos hemos propuesto fomentar.

REFERENCIAS

- DOYLE, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological análisis. *Journal of Teacher Education* 28, (6), 51-55.
- ELLIOT, J. (1985). Facilitating Action-research in Schools: some dilemas. En R.G. BURGUESS, *Field methods in the Study of Education*. Hants, Falemer Press. (trad. Cast.: *Cómo facilitar la investigación-acción en la escuela: algunos dilemas*. En ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner, how Professionals think in actino*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D.A. (1988). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass (trad. cast.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC, 1992)
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

SUMMARY

Two innovative experiences in primary schools teachers studies are described in this article. Both are designed on shared theoretical basis, but landing up in different ways of organization and activity. The innovation development feeds the university teachers reflection.

KEY WORDS: *Innovation; University teaching; European Higher Education; Professional knowledge; Theory-practice relationships.*

RÉSUMÉ

Deux expériences d'innovation sont décrites adressés à la formation des étudiants de l'enseignement d'école primaire. Ces deux expériences partagent les mêmes suppositions théoriques, encore que les deux expériences sont concrètes de différente façon d'organisation et activité. Le déroulement des innovations nourrissent à la même fois la réflexion des enseignantes universitaires.

MOTS CLEF: *Innovation; Universitaire enseignement; Connaissance professionnel; Relation théorie-pratique.*