

# LA CULMINACIÓN DE UNA EXPERIENCIA: ACTIVIDAD DE INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIAS (III)

José María Medianero Hernández  
Facultad de Geografía e Historia  
Universidad de Sevilla

## Resumen

La experiencia que se trata en este escrito representa la culminación de un ciclo de tres años que nos propusimos al principio, para desarrollar una innovación dirigida a crear motivación en el alumnado conducente a la toma de conciencia de los alcances de sus capacidades docentes e investigadoras de cara al futuro. Por ello se da noticia del último curso en que se ha aplicado tal innovación y de los resultados generales y finales de la experiencia, con los aspectos positivos y negativos que se han detectado en el transcurso de su aplicación total.

## Abstract

The experience described here is the end of a 3-year cycle that we initially established to develop an innovation aimed at motivating students with a view to becoming aware of the scope of their future teaching and research capabilities. We are therefore informing of the last year in which the information has been applied to the final and general results of the experience, with both the negative and positive aspects detected during its application.

Conviene señalar, ante todo, que en este postrer informe sobre la innovación docente cuyo nombre titula este trabajo no cabe sólo la relación de los aconteceres de su transcurrir en su última versión, sino, además, el balance final de la experiencia en su totalidad. Porque desde el principio la intención era desarrollar la experiencia en un ciclo de tres años –o tres cursos, como quiera en-

tenderse– para de esta manera poder desarrollar cumplidamente todos los objetivos iniciales y valorar adecuadamente los resultados finales.

Bien es verdad que la intención estaba a expensas de la concesión de la socorrida Beca de innovación docente del ICE y, más que esto, a la importancia de la vinculación

con un programa institucional incardinado en la línea de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria, pero nunca perdimos la esperanza de conseguir tal deseo y, afortunadamente, se ha cumplido este propósito de verificar el proyecto amparado por tal institución e integrado en las innovaciones de ese programa. Por consiguiente, ahora es el momento y este es el lugar de cerrar con el informe definitivo y con sus resultados finales y cumplidos.

Así pues, se comenzará por exponer las vicisitudes, logros y carencias de la innovación en el último curso, para pasar luego a las consideraciones generales sobre la experiencia en su totalidad, exponiendo de forma puntual sus aspectos positivos y negativos, así como las conclusiones generales de carácter docente acerca de lo investigado, desarrollado y aprendido en la aplicación global de la innovación. Para finalizar, parece adecuado rematar con la pequeña licencia de un apartado personal que verse sobre la experiencia humana acumulada y las vías hacia el futuro que ésta abre dentro del proceso curricular del que escribe estas líneas.

Por si el lector no estuviese al tanto de lo ya expuesto en otros informes pasados sobre la innovación en cuestión, baste con recordar que el proyecto intentaba que el alumno se motivara en sus estudios de Historia del Arte asumiendo, en un proceso dirigido y coordinado por el profesor, el papel de éste. En este sentido, investigaba a la manera de un “profesional” un tema relacionado con el programa de curso, lo exponía como un docente universitario a un público que eran sus propios compañeros y era evaluado por ellos, para terminar divulgando los conocimientos y los datos obtenidos a través de publicaciones, conferencias, entrevistas en los medios de comunicación

social, CD Rom, páginas web, etc., no portando en verdad la relevancia y a cultural de éstos –aunque obviamente se dase–, sino más bien la recompensa que cibía el alumno al ver que su trabajo quedaba en un mero ejercicio de curso que tenía una auténtica difusión social, que sólo fuese en su ámbito cercano o lejano. De esta manera podía calibrar sus capacidades docentes e investigadoras y contrastarlas con sus metas vocacionales.

## VARIANTES RESPECTO A LA EXPERIENCIA ANTERIOR

Se mantuvo que las investigaciones se hicieran necesariamente en equipos, formados por un mínimo de dos componentes y un máximo de cinco; es decir, formamos lo que se ha llamado en pedagogía y trabajo social un grupo, “microequipos de trabajo”. Por supuesto la agrupación era voluntaria y a criterio de los alumnos, en cuanto a su composición en su grupo, así como los temas, los contenidos, es verdad que siempre dentro de la materia del programa y modulados por el profesor. El profesor doctor Cruz Isidoro fue de nuevo mi colaborador como en el curso anterior para que, de esta manera, pudieran involucrarse en la innovación la totalidad de los tres grupos que comprende la asignatura (“Arte Español Medieval”) en el actual programa de Estudios de la Titulación de Historia del Arte y en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad hispalense.

El principal cambio consistió, siguiendo las indicaciones de la convocatoria de Bases por parte del ICE y el Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías, en la incorporación decidida de los nuevos recursos informáticos en lo que atañe a la búsqueda

investigadora y formulación de los trabajos, esto es, intentamos potenciar al máximo en esta reedición de nuestra innovación lo que se ha dado en llamar “teleformación”.

En un principio, la gran mayoría del alumnado confiaba plenamente en estos nuevos recursos. Tanto que en algunos casos la confianza era “ciega”; en confianza una alumna me llegó a decir que los “profesores tenéis las horas contadas”... pronto “estaréis de más”... “los ordenadores, internet, etc., harán inútil vuestro trabajo”. Intuí entonces que tan desmesuradas expectativas descubrirían en el fondo un gran desconocimiento de estos nuevos recursos: el desarrollo de la innovación me dio a la larga la razón...

Indudablemente, no hace falta ponderarlo, las posibilidades que brindan estos nuevos medios de cara al aprendizaje y formación es enorme (*Vid. Marcelo, 2000, pp. 430-443*), pero mis alumnos se iban “desinflando” rápidamente conforme les iba proponiendo nuevas experiencias en este sentido. Hablando claro: los estudiantes iniciaban la actividad con una fe total en la “teleformación” y poco a poco abandonaban esta postura y volvían a los recursos tradicionales.

Las razones sin lugar a dudas deben ser muy variadas y van, en un amplio abanico, desde consideraciones tan simples como la humana pereza en aprender procedimientos nuevos hasta la opción por aprovechar el tiempo mejor en sacar adelante el curso sin más. Hay que tener en cuenta, ante todo, que nuestros alumnos no han tenido una instrucción escolar con el ordenador, como le ocurrirá a la generación venidera; su formación en este sentido es personal en el mejor de los casos, han aprendido por interés propio y su grado o nivel resulta muy variado, disparejo y no reglado “a priori”, por lo cual

se convierte en algo muy difícil al profesor universitario trazar un proyecto de incorporación del uso del ordenador en particular y de las nuevas tecnologías en general, sobre todo en el campo de las humanidades, tradicionalmente más reacio en estas iniciativas.

Al mismo tiempo no se oculta al autor de estas líneas sus propias carencias, que sin duda repercuten en estos fracasos. La gran mayoría de los profesores también han ido aprendiendo por sí mismos las destrezas en las nuevas tecnologías, con fórmulas y niveles muy desiguales, en la mayoría de los casos sin criterio científico. La aportación que podemos prestar es, por tanto, netamente empírica, y la tratamos de superar a través de cursillos y cursos paralelos a nuestro calendario profesional con orientaciones y metas en absoluto programadas.

Como afirma B. Mena y otros autores, los cursillos básicos sobre nuevas tecnologías no nos resultan plenamente útiles: “Para decirlo en términos generales, deben contar con una formación especial en utilización pedagógica de ordenadores y, consecuentemente, poder desarrollar nuevas actividades de aprendizaje que respondan a su propia estrategia didáctica y a los objetivos que se marquen con sus alumnos, cuyos progresos deben estar en condiciones de evaluar y comprobar para diagnosticar sus errores y realizar las correcciones continuas necesarias” (Mena y otros, 1996, p. 114).

Corremos el riesgo de incorporar a nuestras clases toda una “cacharrería tecnológica” superflua. Necesariamente no se enseña mejor porque acopiemos más aparatos y recursos técnicos en el aula; además hay que tener siempre presente que el uso de estos nuevos recursos no supone necesariamente un cambio metodológico. Volviendo a la “amenaza” de la inutilidad de los profe-

sores en el futuro de la alumna antes comentada: estos recursos por sí mismos no representan nada; de cara al aprendizaje ha de ser el profesor el que a través de los mismos asegure el cambio. Como han dicho los autores antes referidos: "Las nuevas tecnologías son instrumentos que permiten codificar otro tipo de lenguaje, generalmente distinto del verbal. Son herramientas que permiten analizar el mundo exterior y, al mismo tiempo, reconstruirlo de una manera particular. En ese proceso de reproducción de la realidad a través de diferentes medios tecnológicos un individuo puede convertirse en potencial comunicador de signos de naturaleza distinta a los verbales" (Mena y otros, 1996, p. 80). Concluyo diciendo que tras la aplicación de la innovación estimo que nos falta aún mucho camino por recorrer en este sentido tanto a mí como a mis futuros alumnos.

Otra novedad que tratamos de introducir consistió en conseguir una mayor autonomía interna de los grupos. Para ello nos inhibimos de entrar en cualquier extremo que interfiriera el funcionamiento de los mismos, dejando esta cuestión en manos de los alumnos. Seguimos de esta manera una serie de normas sobre la actuación de profesores en grupos de educación (Andueza, 1984. *Cfr.* pp. 15-17), sin embargo los resultados no fueron todo lo halagüeños que en un principio pensamos; el profesor debe intervenir lo menos posible sí, pero debe actuar en el fondo, procurando que el alumno no lo note demasiado y se tenga por auténtico protagonista de su actividad.

Parece lo más adecuado, tomando iniciativas ya ensayadas en la escuela primaria, actuar por medio de "acercamientos indirectos", con reuniones extraordinarias en las que se lleven a cabo, como seguimiento, una serie de preguntas programadas sobre

la cuestión, que obren en el sentido de la sugestión de cambio si fuere menester. Aunque, eso sí, la iniciativa de este cambio ha de surgir siempre del grupo (Bany, 1997. *Cfr.* pp. 313-323 *passim*). Al mismo tiempo, las entrevistas, tanto las pactadas como las azarosas —en ocasiones más provechosas que éstas últimas— han de asumirse como "relación de ayuda" hacia el alumno y a través de ellas modular y corregir en lo posible el funcionamiento interno del grupo para que fuese satisfactorio (Marín, 1997. *Cfr.* p. 3).

Con esta intención de una mayor autonomía en los grupos, con esa "supuesta" de intervención del profesor, perseguí en verdad coadyuvar hacia un "aprendizaje cooperativo" ajeno en gran medida a la figura del profesor; eso, en bastantes casos, sí lo llegamos a conseguir. Nos bastó con decirlo, al comprobar en muchas ocasiones que algunos alumnos no venían a las tutorías para preguntar las dudas usuales, y a requerir de ellos la razón contestaban que se lo había explicado "Juan" o ya se lo había aclarado "Marta"; esto es, dentro del grupo los individuos estaban dando y recibiendo conocimientos de manera muy superativa de la recurrencia al profesor (Lobato, 1998. *Cfr.* pp. 23-31 *passim*). Esto no significa, por supuesto, que éste se hubiera completamente de la cuestión, al contrario: estábamos estudiando la composición del microequipo, cómo interactúan sus componentes, cómo se movían y de qué manera se transmitían las cargas y los conocimientos (Newble, 1991. *Vid.* p. 40). Para la síntesis y para finalizar, tratábamos de desarrollar el aprendizaje cooperativo como "uso instructivo de pequeños grupos que permiten a los estudiantes trabajar juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los otros" (Johnson, 1994, p. 3).

## NUEVAS REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO EN EQUIPO

Como corolario de lo dicho me decanto por defender el trabajo en grupo, en la variante de equipos pequeños, útiles no sólo en los sistemas ya experimentados en las asignaturas y titulaciones de “Ciencias”, sino también en el área de “Humanidades”, en el sentido que ya expliqué en la memoria del curso anterior (Medianero, 2000, pp. 18-19). Empero, no quiero ocultar que los resultados no siempre fueron satisfactorios en la innovación; es más, en la última aplicación el número de abandonos y fracasos fue preocupante, mayor que en el curso anterior.

Conviene, por consiguiente, formular una reflexión al respecto. En primer lugar no hay que descartar que el azar juega aquí un papel evidente como en todas las facetas de la vida y pudiera no ser significativo que el último curso de aplicación haya sido precisamente el de más manifiesta negatividad en este punto. Sin embargo, en este curso es cuando he sentido con mayor conciencia que había grupos o equipos de trabajo maduros e inmaduros, posiblemente porque faltaba “tradicción” de trabajo en equipo; ahora, con más experiencia en la innovación, tomé conciencia de que no debía haber presupuesto que los alumnos iban a saber desenvolverse o funcionar en equipo y que debía haber hecho hincapié en ello (Andueza, 1984, pp. 21-22).

En efecto, muchos de los alumnos me confesaron que era su primera experiencia de trabajo grupal y que anteriormente, en la Enseñanza Media, no habían tenido ninguna vivencia relacionada con este proceder. Es más, una considerable proporción de los que participaron en la innovación declaraban que desconocían totalmente algo que no fuese

la preparación personal y la evaluación a través del examen tradicional; por consiguiente, los fracasos pueden achacarse lícitamente al hecho de la presunción por mi parte de que los alumnos disponían de algún rudimento en las labores de trabajo en equipo asimilado de sus estudios previos al ingreso en la Universidad (Rudduck, 1999. Cfr. pp. 67-76).

Indudablemente, hay que tener en cuenta que a los alumnos a los cuales se dirigía la innovación eran de Primer Curso, es decir, recién llegados a la Universidad; si la experiencia se hubiese llevado a cabo con alumnos, digamos más “maduros”, para entendernos, de Cuarto o Quinto Curso, el índice de abandonos y fracasos hubiese sido seguramente menor.

Porque uno de los factores desencadenantes de estos fracasos de manera recurrente era la falta de cohesión interna del grupo. He comprobado que para conseguir esa cohesión no es suficiente generar simplemente las condiciones para que se cumpla la definición de la misma que da H. Bonner (1959, p. 69): “un sistema de funciones entrelazadas e iniciadas y sostenidas por normas que o bien existen ya o son desarrolladas por los miembros del grupo al esforzarse por alcanzar una meta común”. No sólo la meta, diría yo, sino también la empatía y buenas relaciones previas entre los participantes.

Incluso en los casos más óptimos siempre surgían hostilidades entre los miembros del grupo y hasta barruntos de menosprecio hacia el educador. No llegué a la postura adecuada en su momento de asumir que “las divergencias de opiniones o de aspiraciones son un fenómeno normal” y que “es necesario también aprender a aceptar sin molestia la oposición y la contradicción” (Johannot,

1972, pp. 19-20). Precisamente ahora sí asumo que el papel del profesor, mi papel en aquel momento, hubo de ser el de conciliador a ultranza, volviendo el problema en remedio, es decir, haciendo ver a los alumnos “que el conflicto puede ser una fuerza positiva” (Pallarés, 1993, p. 102).

Efectivamente debía haber rehecho la cohesión del grupo a partir de la positivación de la descohesión como experiencia, ejerciendo una supervisión en el sentido que propone el profesor Villar Angulo (1994, p. 1): “acción encaminada a estimar, apreciar o juzgar el valor o mérito que tiene algo”. Los episodios de tensiones y problemas dentro del grupo eran factores a valorar, estudiar, aprovechar y no simplemente una consecuencia negativa. En última instancia tenía que haber dirigido más, o “enseñado” más, porque como dijo brevemente H. Pasdermajian (1947, p. 255), “Dirigir es, y será cada vez más, enseñar”.

De lo que no me cabe duda después de los años de innovación es de que los grupos reducidos funcionan, son menos problemáticos que los grupos amplios; parece que desde los más remotos tiempos, desde cuando vivíamos en cuevas y la caza era nuestra principal actividad, se nos da mejor formar y mantener esfuerzos cooperativos en grupos reducidos (Web, 1). La experiencia, ante todo, mejoraba, o mejor dicho, aceleraba la aceptación de la función del estudiante como potencial de aprendizaje integrado en una estructura docente determinada, lo que se ha llamado por algunos autores “la cultura del oficio de estudiante” (Nuthall, 2000, p. 51). Además, al desarrollar la actividad, el alumno se da cuenta que el profesor aprende de una manera parecida él; sólo que el alumno está en un grado inicial, mientras que el profesor le lleva una ventaja, de tiempo, fácilmente

salvable por supuesto (Blumenfeld, 2000, Cfr. p. 165). En síntesis, el trabajo en y el grupo me permitió acercarme más a y al alumno, hacerme más persona ante él y diluir la arquetípica autoridad del profesor (Meirieu, 1993. Cfr. pp. 36-37).

## CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA EXPERIENCIA

Hora es ya, pues, de quintaesenciar consecuencias generales de la aplicación de la innovación durante los tres cursos. Efectivamente, para no extenderme, utilizaré un sistema de afirmaciones estrictas y breves procurando englobar a través de ellas el lance total. Como sinceramente estimo que las consecuencias positivas priman sobre las negativas, comenzaremos por las primeras.

### ASPECTOS POSITIVOS:

- Motiva al alumno de forma considerable.
- Facilita el trabajo desde la perspectiva individual.
- Al mismo tiempo, se inician en la colaboración mutua y el trabajo en grupo.
- Estimula el aprendizaje y la profundización en aspectos más complejos de la asignatura.
- Desarrolla el aprendizaje cooperativo.
- Ayuda a fijar vocaciones y descubrir aptitudes personales.
- Acerca personalmente la figura del profesor al alumnado.
- Entienden mejor el papel del profesor, sus alcances y limitaciones.
- Descubre en ellos sus potencialidades profesionales.

- Comienzan a conocer la naturaleza del trabajo profesional futuro.
- Entienden mejor a la institución universitaria y valoran las ayudas y becas de estudio.
- Se autoafirman en su papel como alumnos.
- Crean lazos con otros compañeros y estimula la tolerancia.
- Comprueban que la instrucción e información no sólo se encuentra en la Universidad, sino que la sociedad exterior “oferta”, si se sabe aprovechar, un amplio abanico de posibilidades en este sentido de aprendizaje.
- Se vinculan más allá de la duración estricta del curso con el profesor y se estrechan lazos personales perdurables.
- El índice de abandonos y arrepentimientos no es alto, pero sí significativo.
- Puede sugerir en algunos alumnos posturas paternalistas por parte del profesor.
- Hay una reticencia por parte del alumnado no al principio, pero sí una vez iniciada en serio la actividad, en la incorporación de nuevos recursos y tecnologías.
- Se tiende en algunos casos en valorar la innovación como una simple subida de nota.
- Faltan bases y rudimentos del trabajo en grupo o en equipo.
- Se crean algunas tensiones debido al diverso rendimiento de los componentes.
- Puede resentir las ilusiones del alumnado al comprobar, quizá prematuramente, algunos aspectos negativos de la realidad.
- En algunos casos se puede aprovechar el trabajo en grupo, tal y como está planteado en la innovación, para sacar provecho de otros compañeros.
- Puede absorber demasiado la atención del alumno en detrimento del rendimiento en otras asignaturas y actividades de las mismas.
- Podría incitar a alentar agravios comparativos, desde la visión particular del alumnado, entre profesores del mismo año de titulación.
- Quizá la exigencia de tiempo y dedicación sea excesiva en razón de la carga lectiva total del nuevo Plan de Estudios en vigor.

Ahora bien, qué duda cabe sobre el aserto de que no todo ha sido positivo; por supuesto, se han detectado una serie de deficiencias que conviene admitir para valorar adecuadamente la experiencia e informar con justeza sobre la misma. Bien es verdad que muchos de estos puntos negativos provienen de la derivación involuntaria de los positivos, dada la oscilación de polos tan característica del género humano, pero necesario es reconocerlos y considerarlos para poder subsanarlos cuando sea pertinente. Sintetizados son los relacionados a continuación:

#### ASPECTOS NEGATIVOS:

- Sólo participan en la innovación, como está planteada, parte del alumnado.
- El sistema de evaluación es perfectible y debe profundizarse en el mismo.
- La relación entre los grupos diversos es nula o muy escasa.
- No tiene la atracción suficiente como para involucrar a la totalidad del curso.

#### CONCLUSIONES GENERALES

Todo hasta aquí son consideraciones discutibles y valorables de manera más o me-

nos objetiva, empero, lo que me parece realmente irrefutable es la necesidad de que el profesor innove y a través de estas experiencias se autoperfeccione. No descubro nada nuevo, lo sé, sólo ratifico el modelo identificado por la OCDE, como “profesionalismo abierto”, es decir, “Este modelo considera a los profesores como adultos autoafirmativos que perciben su formación inicial, su formación continuada y su adiestramiento como una parte vital de su desarrollo profesional y está diseñado para el aprendizaje de por vida” (Vonk, 2000, p. 88).

Además, negarse a ello es no atender los requerimientos del alumnado y las demandas implícitas de la situación que vivimos cotidianamente en nuestra universidad, porque como ha advertido J. C. Tojar (2000, p. 35) “Las experiencias de innovación y de formación pedagógica permanente precisan de un profesorado motivado de partida, o con ciertas inquietudes que van apareciendo en contacto con su práctica docente diaria. Se trata de un profesorado sensible a ciertas demandas de un alumnado que se manifiesta inconformista con los modelos tradicionales de enseñanza”.

Que el profesor se perfecciona a través de los proyectos de innovación ha de considerarse hoy por hoy un axioma. Resulta una necesidad ineludible no ya sólo para nuestro cabal desarrollo profesional, sino también, y a la postre más trascendente, para satisfacer nuestras inquietudes y ansias personales: “Educar para lo nuevo es, ante todo y sobre todo, educar para la creatividad, para la invención de alternativas a lo caduco, para la audacia de quebrar esquemas teóricos desconectados con la verdad de la realidad, para la búsqueda de cimientos y cauces de comprensión que puedan alojar lo que adviene de indicador positivo y logrado y no puede

vehicularse ni por los principios ni por los repertorios de nociones al uso. Es mezclar y mentalizar para la necesidad de taurar contextos doctrinales que aúnen lo formativo con lo formalizado, los aprendizajes paralelos con los formalizados e institucionales, potenciando las decisiones de aceptación o de repulsa, de iniciativas de estímulo o de desdén, de aplauso o de denuncia” (Fernández Pérez, 1991, p. 247).

Además supone un ejercicio de humildad y enriquecedor que nos entrafia con los conceptos didácticos y filosóficos sobre el aprendizaje más primitivos y básicos; ni el profesor, ningún “enseñante” puede ser prepotente que afirme que no es susceptible de perfeccionarse en su trabajo, siempre que en cualquier faceta de la vida hay posibilidad de mejorar y en nuestro oficio, por lo tanto, es ineludible, cuanto más aprendamos más nos enseñaremos o, dicho de otra manera, cuando no esté en proceso de aprender continuamente no está capacitado perfectamente para estar enseñando (Fernández Pérez, 1991, *Cfr.* p. 21).

Del mismo modo si queremos de alguna manera dirigir a otras personas en su crecimiento ante la vida, si pretendemos hacerlos “conductores” de unas personas que quieren aprender unas enseñanzas, debemos controlar sin cesar esta dirección y procurar que cada vez la misma sea más perfecta, lo cual se consigue sin duda a través del aprendizaje continuado de la faceta de la dirección en sí (Johannot, 1972. *Cfr.* p. 51).

Una crítica repetida por parte de los alumnos es que en las enseñanzas universitarias actuales existe una escasa proyección profesional de los conocimientos impartidos y que la “enseñanza se dirige casi en su totalidad a formar cerebros más que a personas” (García Jiménez, 2000, p. 26). El é



perfeccionamiento como profesores a través de las innovaciones nos permite perfeccionarnos también como personas y, por ende, estar en disposición más favorable de formar a otras personas. Es ir más allá de lo que se nos exige como profesionales, pero lo justo de lo que debemos exigirnos como seres humanos conscientes y preocupados por la validez de nuestra existencia: “Si queremos entender al hombre tenemos que proporcionar una educación integrada, que parta de problemas y no de materias, y enseñar sobre todo a reflexionar con libertad sobre las cosas, sin poner todo el énfasis en la tradición y en la reproducción de lo que otros ya sabían” (Delval, 1993, p. 101).

Efectivamente, la Universidad no debe ser sólo un sitio donde se va a estudiar y a capacitarse para ejercer en el futuro una profesión, no podemos limitarla a esta cerrada función tradicional, ha de ser además un lugar que considere y apoye el proyecto de vida que van a marcarse sus alumnos. Es necesario trascender de “la asignatura” y cultivar también a la persona potenciando su autorrealización (García Jiménez, 2000. *Cfr.* p. 24). En este sentido, los procesos de autorperfeccionamiento del profesorado y autorrealización de los estudiantes se abocan, aunque pueda parecer en principio contradictorio, a marchar íntimamente unidos.

## EXPERIENCIA ACUMULADA Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Todos somos conscientes de que existe la opinión extendida que apunta a la degradación del aprendizaje como algo progresivo e imparable. Cada vez el nivel de educación baja más y poco puede hacerse para impedirlo. Este pensamiento no es de hoy ni

mucho menos: ya Platón lamentaba en la antigua Grecia que los jóvenes de su época no eran como los de antes (Delval, 1993. *Cit.* p. 37).

Siempre he creído que este tópico negativo esconde una “autoinculpación inconsciente” por parte de los profesores y educadores. Generalmente los profesionales de la enseñanza que opinan de esta manera son poco dados a las innovaciones y cambios en los sistemas tradicionales. Si no tratamos de cambiar nosotros, ¿cómo podemos pretender que cambie esa presunta marcha inexorable hacia la ignorancia? Además innovar, inventar nuevos caminos para la enseñanza, es fundamental para mantener vivo el interés del profesor por enseñar y, en última instancia, en desarrollar “la enseñanza como forma de arte” (Randi y Corno, 2000, p. 213).

Por cierto y por alusiones, ya que me dedico a enseñar Historia del Arte: ¿puede considerarse enseñar –bien, por supuesto– como un arte? No quiero alargarme en cuestiones más o menos eruditas sobre la categoría artística, de escaso interés para mis colegas en particular y para todos los que lean este artículo en general. Baste decir que considerándolo tal y como se concebía en la Edad Media, esto es “arte” como oficio o menester, sí estoy de acuerdo con que enseñar puede ser un arte; pero si lo conceptualizamos como lo hicieron el Idealismo y los románticos, como una dimensión superior humana vinculada al estereotipo de “El Genio”, no lo estoy. O, en todo caso, consiento en que sea un arte en el sentido de la consecución lenta y laboriosa de diversas destrezas y habilidades que conducen hacia un perfeccionamiento progresivo si bien nunca completo y, por supuesto, superable. Como ya dijo L. Stenhouse (1984,

p. 70): “Afirmar que la enseñanza sea un arte nos recuerda que los profesores, como los artistas, deben trabajar duro para mejorar su práctica”. Yo me conformaría más bien con llegar a ser un buen “artesano” de la enseñanza.

Y ese duro trabajo está en verdad poco considerado. Aunque evidentemente en los últimos años hemos mejorado, el reconocimiento científico y académico es todavía escaso si se trabaja o publica sobre enseñanza o docencia específica en una materia determinada, fuera lógicamente de las facultades “especializadas” como Pedagogía o Ciencias de la Educación. Sin duda la infravaloración de la actividad docente y lo que conlleva frente a la investigación es un hecho (Donoso y otros, 2000, pp. 49-53 *passim*). Los que trabajamos en la “investigación” docente sabemos que estamos perdiendo dinero, porque es evidente que en los distintos baremos de los sistemas de méritos la investigación “pura” apunta hacia una mayor remuneración económica. Asimismo, el apoyo y reconocimiento institucional resultan hoy por hoy flagrantemente pocos (Tojar, 2000, p. 35).

No obstante, afortunadamente, “no sólo de dinero y reconocimientos oficiales” vive el profesor. También, y no son menos recompensadoras, se obtienen satisfacciones personales por el trabajo bien hecho –o al menos eso creemos– y los lazos de amistad con algunos alumnos que se convierten en discípulos en el mejor sentido de la palabra.

Esta innovación que he desarrollado durante tres cursos ha de servirme como experiencia acumulada para abordar otras que sean desde luego mejores y que, impulsando nuevos caminos de enseñanza, me perfeccionen como profesional de la misma. Lo aprendido en técnicas de trabajo en grupo y equipo

me servirá para gestar nuevas fórmulas dinámicas grupales, porque lo que resulta indudable es que “en el grupo se aprenden los grupos” y además hay que considerar “dentro de la originalidad de cada grupo uno se extraña cómo se parecen tanto un grupo de otros puestos en idénticas circunstancias” (Francia y Mata, 1999, pp. 50-51). Efectivamente, lo aprendido es válido para el futuro, pero no concluyente, por ello estoy dispuesto a seguir aprendiendo.

Por eso no voy a dudar en corregir e insistir en los defectos más sobresalientes detectados en las experiencias efectuadas. Sin duda uno de ellos es el tema de la evaluación. La evaluación no debe ser sólo de los compañeros de curso que no han participado en el trabajo del equipo en cuestión, sino también de los miembros del grupo sobre sí mismos (Andueza, 1984, pp.101-2). Me propongo introducir en innovaciones parejas unas fórmulas de autoevaluación del grupo, tanto a nivel individual como colectivo, aplicando métodos ya experimentados que me conduzcan a establecer un cuestionario eficaz y objetivo que habrán de contestar para su evaluación los propios miembros del equipo.

Otro extremo sobre el que hay que insistir es el excesivo personalismo con que se ha llevado la innovación; prácticamente he de reconocer que he actuado solo. También he de trabajar en equipo, con otros colegas venciendo la inmovilidad departamental creando equipos de trabajo que den lugar a nuevas innovaciones. “Lo máximo que puedes hacer sin ayuda externa es pensar. No es poco pero tampoco mucho. Cualquier pensamiento que desees convertir en acto deberá interactuar con tu entorno. No puedes comunicarlo si nadie te escucha. No puedes moverte si nada te sostiene. No puedes hacer nada solo o alguien” (Web 2).

Es más, cuantas más personas y de ámbitos más diversos participen en la innovación más enriquecedora y completa será ésta: administrativos, personal de la universidad e incluso los propios padres de familia pueden estar involucrados en la innovación, ¿por qué no? (Web 3). Si se me permite, parafraseando a un poeta de todos conocido, “un innovador solitario no es innovador”... Partiendo siempre de la base, que debe estar asumida “a priori”, de que “ninguna innovación fracasa por sí misma, sino por el innovador que la lleva a cabo” (Fernández Pérez, 1992, p. 25). De esta manera, con todos estos ingredientes que sin duda seguirán interactuando y aumentando en nuevas innovaciones, daremos sentido tanto a nuestra actividad profesional cuanto a nuestro camino personal, porque “autoperfeccionarse es entonces un constante análisis de la información sobre los modos de actuar, los procedimientos, motivaciones y conceptualizaciones sobre la labor pedagógica, que genera procesos de búsqueda, y transformaciones a partir de la propia experiencia y de la experiencia ajena y que recodifica, reorganiza y sistematiza todo el sistema de trabajo del maestro hacia estados superiores de desarrollo conscientemente determinados” (Web 4).

Por último, no puedo olvidar que mis innovaciones futuras han de ir relacionadas estrechamente con los avances de las nuevas tecnologías; lo contrario no es sólo un error, sino una demencia en la falta de reconocimiento de la marcha de los tiempos y la historia. El camino que se nos abre es inmenso en sus posibilidades: “Las tecnologías en ayuda del proceso de aprender no han hecho más que despegar. El futuro próximo donde las tecnologías como la realidad virtual”... las tecnologías del habla, el trata-

miento de la imagen...”nos conducirán a campos de desarrollo hoy no imaginados en término de capacidades de adquisición de conocimientos y habilidades” (Web 5). Esto lleva como contrapartida, como es lógico, un reto de autoformación y reciclaje del propio profesorado, que no sólo ha de aprender el manejo de estos nuevos medios, sino, más importante aún, cambiar su mentalidad para la adecuada y fecunda aplicación de los mismos. Evidentemente, me queda mucho por hacer; la innovación sobre la que he informado en los tres últimos cursos es ya agua pasada, aunque agua que servirá para seguir moviendo el molino de la humilde experimentación pedagógica que me he propuesto junto con otros caudales que tendré que ir alumbrando en el futuro.

## REFERENCIAS

- ANDUEZA, M<sup>a</sup> (1984): *Dinámica de grupos en educación*. México.
- BANY, M. y JOHNSON, L. (1973): *La dinámica de grupo en la educación*. Madrid.
- BLUMENFELD, Ph. C. (2000): La Enseñanza para la comprensión, en BRUCE, J.B. y otros: *La enseñanza y los profesores II*. Barcelona.
- BONNER, H. (1959): *Group Dynamics: Principles and Applications*. Nueva York.
- DELVAL, J. (1993): *Los fines de la educación*. Madrid.
- DONOSO, J. A. y otros (2000): La formación de los profesores noveles de contabilidad: resultados de una experiencia, en *Actas de las II Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria*. ICE, Vol. I.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1992): Los profesores como profesionales. Formación, innovación e investigación, en AGUADED, J.I.

- (Dir.) *El autoperfeccionamiento de los profesores*. ICE, Huelva.
- FLÓREZ, R. (1991): *Razón educativa*. Madrid.
- FRANCIA, A. y MATA, J. (1999): *Dinámica y técnicas de grupos*. Madrid.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. y otros (2000): El aprendizaje de los alumnos como factor básico de la calidad de la Universidad, en *Actas de las II Jornadas andaluzas de calidad en la enseñanza universitaria*. ICE, Vol. I.
- JOHANNOT, H. (1972): *El individuo y el grupo*. Madrid.
- JOHNSON, D.W. y otros (1994): *The New Circles of Learning. Cooperation in the Classroom and School*. Alexandria, ASCD.
- LOBATO, C. (1998): *El trabajo en grupo*. Bilbao.
- MARCELO, C. (2000): Formación y nuevas tecnologías: posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje, en ESTEBARANZ, A.: *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla.
- MARÍN GRACIA, M<sup>a</sup> A. (1997): La entrevista tutorial, en ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R.: *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona.
- MEDIANERO, J.M<sup>a</sup>. (2000): La continuidad y mejora de una experiencia: Actividad de iniciación a la investigación y docencia universitarias (II), *Revista de Enseñanza Universitaria*. ICE, Universidad de Sevilla.
- MENA, B. y otros (1996): *Didáctica y nuevas tecnologías en educación*. Madrid.
- MEIRIEU, Ph. (1993): *Itineraire des pedagogies de groupe*. Lyon.
- NEWBLE, D. y CANNON, R. (1991): *A Handbook of Teachers in Universities & Colleges. A Guide of Improving Teaching Methods*. London, Kogan Page.
- NUTHALL, G. (2000): El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula, en BRUCE, J.B. y otros: *La enseñanza y los profesores II*. Barcelona.
- PALLARÉS, M. (1993): *Técnicas de grupo, educadores*. Madrid.
- PASDERMADJIAN, H. (1947): *Le gouvemant des grandes organisations*. París.
- RANDI, J. y CORNO, L. (2000): Los profesores como innovadores, en BRUCE, J. y otros: *La enseñanza y los profesores*. Barcelona.
- RUDDUCK, J. (1999): *Innovación y cambio: desarrollo de la participación y la compasión*. Sevilla, MCEP.
- STENHOUSE, L. (1984): Artistry and teaching: The teacher as the focus of research development, en HOPKINS, D. y WIDJAJA, S. (eds.): *Alternative Perspectives on School Improvement*. Lewes, Falmer Press.
- TOJAR, J.C. (2000): La innovación educativa como factor de desarrollo universitario. *Actas de las II Jornadas andaluzas de calidad en la enseñanza universitaria*. ICE, Vol. I.
- VILLAR, L.M. (1994): *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona, PPU.
- VONK, J.H.C. (2000): El contexto social cambiante de la enseñanza en la Europa Occidental, en BRUCE, J.B. y otros: *La enseñanza y los profesores III*. Barcelona.

#### REFERENCIAS WEB

1. [http://www.educadormarista.com/ARTICULOS/el\\_aprendizaje\\_cooperativo\\_informal/](http://www.educadormarista.com/ARTICULOS/el_aprendizaje_cooperativo_informal/)
2. <http://interactors.net/s/trabajo>.
3. [http://www.minedu.gob.pe/web/el\\_ministerio/educaSecundaria/difusion/innovateduca/manualudcrees.html](http://www.minedu.gob.pe/web/el_ministerio/educaSecundaria/difusion/innovateduca/manualudcrees.html).
4. [http://cte.ilce.edu.mx/diplomado/plan\\_de\\_estudios/modulo1/lecturaapoyo1d.htm](http://cte.ilce.edu.mx/diplomado/plan_de_estudios/modulo1/lecturaapoyo1d.htm).
5. <http://www.gestiondelconocimiento.com/documentos2/jjgoni/apren.htm>.