

EL DIÁLOGO ANALÓGICO CREATIVO: UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN INTEGRADOR

Saturnino de la Torre*
Universidad de Barcelona

RESUMEN

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia basada en la integración de tres conceptos habitualmente estudiados por separado (Investigación, Formación, Innovación). Se define el concepto de estrategia didáctica sobre la base de estos componentes: perspectiva teórica, finalidad o meta perseguida, carácter adaptativo, realidad contextual, personas implicadas, aspectos organizativos, funcionalidad y eficacia. Se describe así mismo el modelo holodinámico de análisis en el contexto del aula tomando en consideración ocho parámetros: supuestos implícitos del docente, contexto, rol docente, rol discente, recursos, organización espacio-temporal, clima o interacción, evaluación. Éstos son los indicadores que se toman en cuenta en el estudio de casos que se describe al aplicar la estrategia del Diálogo Analógico Creativo (DAC) en una clase universitaria, mostrándose una técnica eficaz para motivar, implicarse, reflexionar y compartir conocimientos y emociones.

PALABRAS CLAVE: diálogo, calidad de enseñanza, estrategias didácticas, contexto del aula.

ABSTRACT

«Analogical-creative dialogue: A strategy of learning and integrating evaluation». This research aims to give meaning to three concepts: innovation, formation and knowledge generation. The concept of strategic didactics is based on the following components: theoretic perspective, purpose or goal pursued, adaptive character, contextual reality, implicated people, organizational aspects, functionality and effectiveness. The holodynamic model of analysis in a class context is described taking into account eight parameters: implicit assumptions of the teacher, context, the roles played by both teacher and students, resources, time-space organization, interaction, evaluation. These are the indicators taken into consideration in the case studies described, which use the Creative Analogical Dialog (DAC) in a university class. Showing an effective technique in motivating, implicating, leading to reflection and sharing knowledge and emotions.

KEY WORDS: Creative Analogical Dialog (DAC), learning strategies, evaluation strategies, creativity, holodynamic model, university education.

El diálogo es la forma de expresión humana más antigua, más interactiva, más creativa, más profunda para llegar a la mente y al corazón de las personas. (S. de la Torre)

INTRODUCCIÓN

Nadie duda hoy que la enseñanza universitaria está en un momento de transformación y búsqueda de un nuevo sentido del conocimiento urdido por la realidad social y la demanda de calidad. La universidad humboldiana del siglo XVIII está dando paso a un espacio más abierto y flexible que prepare personal y profesionalmente para la vida, que responda a los problemas que tiene la sociedad actual. Los procesos de cambio que afectan a la sociedad en general y a la educación en particular, la marcha imparable de la globalización económica y socialización del conocimiento, la progresiva introducción de los paradigmas ecosistémicos en las Ciencias Sociales (impulsados por autores como Maturana, Varela, Prigogine, Morin...), la eminente y acelerada presencia de la convergencia europea sobre la enseñanza universitaria nos hacen pensar que la convergencia europea sobre la enseñanza en este proceso de transformación. Si la creatividad debe tener un lugar destacado en este proceso de transformación. Si la creatividad se alimenta de problemas, crisis y situaciones de cambio, estamos en un momento propicio para recurrir a este potencial humano.

Las políticas universitarias toman en cuenta cada vez más los conceptos de calidad, de innovación, de enseñanza basada en el aprendizaje, pero sobre todo de que el profesorado ha de incorporar formas nuevas orientadas al desarrollo de habilidades y competencias del alumnado. El dominio de los contenidos pasa así a formar parte de lo que denominamos competencias, tanto personales como sociales y profesionales. Ello significa que la docencia está en proceso de transformación y que la transmisión de contenidos es una estrategia más que una finalidad. El peso de enseñar está en conseguir que el alumnado aprenda y, por tanto, las estrategias no son de transmisión sino de interacción, motivación, implicación, aplicación, investigación, tutoría, resolución de problemas, simulación... estrategias dentro y fuera del aula.

La imagen ideal del docente universitario no está tanto en el dominio del contenido, que ha de presumirse como paso previo a su actuación en el aula, así

como otros supuestos implícitos que a continuación indicaremos, sino en el modo como planifica, organiza y logra que el alumno aprenda. No es únicamente el transmisor del conocimiento científico y profesional, sino el inductor de aprendizajes, habilidades y competencias, y por tanto, creador de condiciones apropiadas a los objetivos. Bajo estos supuestos resulta evidente que el dominio de estrategias didácticas variadas y la posesión de recursos tanto materiales como formales son determinantes del éxito y de la calidad docente. Es por ello que nuestra investigación pivota sobre el concepto de estrategia didáctica, ya que a través de la misma se consigue innovar en la enseñanza de forma grata y motivante.

Si un profesional es una persona competente en su ámbito, capaz de analizar y resolver los problemas y proponer mejoras (innovar), *el profesor/a universitario es un profesional de la enseñanza superior innovador y creativo, con dominio del contenido formativo y de estrategias didácticas, capaz de hacer que los alumnos se entusiasmen por aprender y logren las competencias deseadas.* Ésta sería la clave para plantear la acción docente en la universidad y por consiguiente un modelo de formación y análisis de cuanto sucede en el aula, como un espacio más de aprendizaje, pero no el único.

La creatividad es el alma de las estrategias innovadoras orientadas al aprendizaje, por cuanto es el alumno el que ha de ir mostrando la adquisición de las competencias convenidas en cada una de las carreras. El autoaprendizaje es una consecuencia inmediata de esta nueva orientación y la evaluación formativa se transforma en *evaluación formadora.* Esto es una evaluación que garantiza su utilidad porque surge desde la reflexión del propio discente en lugar de hacerlo desde el docente.

Sin embargo, somos conscientes de que entre este ideal y la realidad existe una distancia considerable. La metodología docente, en general, sigue anclada en formas transmisivas. Es por ello que pretendemos indagar las modalidades estratégicas y construir perfiles docentes teniendo en cuenta el tipo de materia, obligatoria u operativa, el turno, el tamaño del grupo, entre otros aspectos. Posiblemente nos encontremos con una heterogeneidad metódica, motivada más por las diferencias del profesorado que por los propios contenidos.

El aula es un escenario formativo, en el que convergen múltiples actores e indicadores, caracterizado por la complejidad, la interactividad, la enacción, el predominio de la intencionalidad sobre la espontaneidad, la comunicación, la pertenencia... Es el espacio en el que se construyen los conocimientos con mayor facilidad, por cuanto se dan las condiciones adecuadas para transformar la información en formación. Por eso, analizar lo que sucede en el aula a lo largo de una clase o de una asignatura nos ayuda a entender no sólo las estrategias didácticas, sino los mecanismos de la calidad docente, de la innovación y, en cierto modo, de la formación pedagógica.

Antes de hacer una somera descripción de las principales dimensiones y componentes del modelo utilizado en el análisis del aula, no está de más plantearnos qué comporta ser profesional de la enseñanza y establecer el marco referencial de lo que entendemos por *estrategia didáctica.*

1. UN MARCO TEÓRICO PARA DEFINIR LA ESTRATEGIA

Educación, cultura, sociedad son sistemas complejos, cuyo funcionamiento comporta diferentes áreas del conocimiento humano. Así también nuestra realidad educativa es sistémica y verdaderamente compleja, lo que exige una comprensión y un tratamiento compatible con su naturaleza. Complejidad aquí indica que nuestra realidad es dinámica, indeterminada, relacional y no lineal. Está constituida por patrones de interconexiones e interrelaciones. Nada está aislado. La realidad es una totalidad no dividida. Toda separación o fragmentación es una distorsión de la realidad.

Esta misma complejidad está presente en los procesos de construcción del conocimiento y del aprendizaje, cuyos procesos son dialécticamente complejos e intrínsecamente constructivos y reconstructivos de la realidad. Como educadores no podemos ignorar las implicaciones educativas y didácticas de esta concepción ecosistémica que trae consigo los conceptos de interactividad, interdependencia, instersubjetividad, autoorganización, complejidad, indeterminismo, dinámica no lineal, cambio y creatividad, macroconceptos que caracterizan los sistemas vivos.

Estos macroconceptos, derivados de la física cuántica y de la biología, tienen importantes implicaciones epistemológicas (Moraes, 2004) y traen consigo una visión desafiadora del aprendizaje y del proceso de construcción del conocimiento, revelando la trama existente entre cognición y vida.

El paradigma que emerge a partir de estos nuevos referentes, por sus características, es el paradigma ecosistémico o paradigma de la complejidad. Complejidad, para Morin, es un principio regulador del pensamiento que no pierde de vista la trama constitutiva de la realidad. Tampoco separa la subjetividad de la objetividad y no excluye el espíritu humano del sujeto. Son estos macroconceptos los que constituyen la base del pensamiento ecosistémico indicándonos que somos co-actores y co-productores del conocimiento y que influimos y somos influidos por los pensamientos, ideas, ejemplos de los otros. También nos enseña que la autonomía es siempre relacional y dependiente del propio entorno en el que el individuo está inserto.

En consecuencia, autonomía depende de la capacidad de autoorganización del sujeto, lo que ciertamente no concuerda con un discurso pedagógico autoritario o directivo, con la reproducción del conocimiento, con el aprendizaje receptivo.

La complejidad, presente en estos procesos, implica la necesidad de considerar individuo y contexto, sujeto y objeto, de forma relacional. En términos de aprendizaje y conocimiento, indica que el foco de atención no está ya en el sujeto ni en el objeto, sino en las interacciones entre ambos. Está en las relaciones, en las conexiones que el sujeto es capaz de hacer; en las conexiones y significados que emergen en el proceso a partir de las interacciones existentes. Por tanto, pensar de manera compleja o ecosistémica significa comprender la realidad en su totalidad, relacionar sujeto y objeto. Es ser capaz de contextualizar los objetos de conocimiento, de problematizar siempre que sea necesario, de reconocer la naturaleza multidimensional de los sujetos y de la realidad donde están insertos.

Consecuentemente, todo conocimiento es generado y animado por la existencia de una tensión permanente entre la aspiración de un saber no reduccionista y no fragmentado como saber que busca la totalidad de las interacciones y que reconoce su carácter provisorio e incompleto. De esta manera, como también reconoce Morin, todo conocimiento, obra y pensamiento implican procesos inacabados y en devenir.

Por ello, la complejidad afecta a nuestros esquemas lógicos y reflexivos. Da un nuevo aliento a las dinámicas reflexivas y abre espacios para reconocer la presencia de la incertidumbre, del cambio y de los procesos de transformación. En todos los procesos de construcción de conocimiento y de aprendizaje es preciso tomar en consideración no sólo lo planeado sino también lo imprevisto y la presencia del azar en nuestras acciones o estrategias, por más adecuadas que puedan ser.

Toda realidad es dinámica, flexible y mutable. Todo esto implica la posibilidad de que las estrategias utilizadas puedan ser reconstruidas en el propio proceso de aplicación. De ahí también la necesidad de que todo investigador, docente o discente, sea un sujeto reflexivo, pensante, problematizador y *estrategista*. *Estrategista* es para nosotros aquel sujeto capaz de revisar sus pasos, de repensar las etapas del proceso, de desarrollar su creatividad e incorporar las emergencias durante el proceso de construcción del conocimiento y de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, a partir de este enfoque resultará más fácil aceptar que en toda acción educativa o investigadora subyace un determinado paradigma. Por qué? Porque todo paradigma influye en el método de investigación así como en la práctica educativa. A través de uno u otro método y sus respectivas estrategias de investigación, planeamos nuestras acciones, organizamos los procedimientos, recogemos informaciones y generamos conocimiento. Mediante la utilización de estrategias intentamos responder a las incertidumbres, dar respuesta a los problemas planteados, comprender mejor la realidad en un intento de explicarla y transformarla.

Las estrategias son inseparables de aquellos que las desarrollan, de los métodos seleccionados y de las teorías utilizadas. Las estrategias emergen de la experiencia del investigador.

Si el método es un término deudor de la reflexión filosófica, por cuanto es una vía ascendente o descendente entre la teoría y la práctica; si la técnica es deudora del enfoque positivo y responde a la secuencia encadenada de acciones que facilitan la consecución eficaz del objetivo; si el procedimiento es una forma abierta y aproximativa para acercar metas y logros; el término estrategia lo utilizamos con preferencia por responder mejor a un enfoque interactivo y ecosistémico. La realidad social, educativa, creativa no son lineales, ni rígidas, ni estáticas, sino, por el contrario, se caracterizan por ser complejas, adaptativas, cambiantes, interactivas, deudoras de entornos y contextos socioculturales. Es por ello que el concepto de *estrategia* responde mejor a nuestros propósitos, entendida como *procedimiento adaptativo o conjunto de ellos por el que organizamos secuencialmente la acción para lograr el propósito o meta deseado*.

Un concepto amplio, abierto, flexible, interactivo y sobre todo adaptativo, aplicable tanto a la concreción de modelos de formación, de investigación, de innovación educativa, de evaluación, docencia o estimulación de la creatividad. Las es-

trategias nos acompañan siempre haciendo de puente entre metas o intenciones y acciones para conseguirlos.

2. ESTUDIO DE CASOS COMO METODOLOGÍA DE DESARROLLO

La investigación que presentamos forma parte de un Proyecto mucho más amplio basado en la integración de tres conceptos capitales en educación: investigación, innovación y formación. Estos tres conceptos, que habitualmente se estudian de forma independiente, cohabitan en este proyecto. En este sentido planteamos la generación de conocimiento con el fin de promover cambios de mejora en la enseñanza que a su vez determinan la formación docente y desarrollo profesional. En cierto modo es como un holograma o realidad tridimensional en la que se puede contemplar al tiempo las tres vertientes de manera que cada una de ellas implica y determina a las otras dos de igual forma que en un volumen, la altura, la profundidad y la anchura se requieren con igual importancia. La ausencia de cualquiera de ellas impediría la percepción de un volumen; la presencia conjunta de las tres determina la existencia del concepto volumen. En este sentido, el desarrollo y mejora de la calidad educativa (el cambio) se facilita cuando se contemplan al tiempo la investigación, la innovación y la formación docente.

El error de la pedagogía tradicional es el haber fragmentado tanto el conocimiento que ha desmembrado los saberes de su sentido. El saber que proporciona una investigación no acaba en sí misma, sino en su utilidad o uso, en lo que se haga con esa información, en los cambios que genera. De igual modo la innovación produce cambios sustantivos en tanto mejoran los procesos, los resultados y las personas implicadas en dicho proceso: profesorado, alumnado, agentes externos. Por otra parte, contemplar la formación docente desde modelos autónomos, desconectados de lo que es la investigación y la innovación, no suele producir cambios importantes en los centros educativos. Es decir, el objetivo central de esta triangulación conceptual es generar cambios constructivos.

La *metodología de investigación* que aplicamos en esta ocasión es el estudio de casos. Para Stake (1999), el estudio de casos nos proporciona una visión más global y detallada a la vez que proveernos de herramientas que nos permite examinar en profundidad los aspectos fundamentales del fenómeno. Para Cohen (1990, 1994), el investigador del estudio de casos observa las características de una unidad individual, ya sea un individuo, un grupo, una escuela o una comunidad.

El investigador, en una metodología de desarrollo, a medida que va descubriendo las fases del estudio, incorpora las nuevas ideas y planteamientos que van surgiendo, lo que permite modificar o reestructurar las anteriores. Este proceso es recurrente a lo largo de todo el estudio, por cuya razón nosotros lo incluimos en lo que calificamos de metodología de desarrollo.

Una *metodología de investigación basada en el desarrollo la entiendo como el proceso de construcción del conocimiento en el que se retoman en diferentes momentos y de forma interactiva y recursiva los objetivos, las estrategias y las valoraciones con el fin*

de aproximarse al estudio del cambio. Este procedimiento de carácter abierto y recursivo es válido tanto para la construcción individual como colectiva del conocimiento por cuanto uno y otro son fruto de la relación entre los conceptos ya adquiridos y los nuevos conceptos a través de los estímulos del medio (Torre, 2003).

El estudio de casos que utilizamos en la presente investigación es de carácter descriptivo, múltiple. Aplicada a nuestra investigación, la unidad de observación, análisis y comprensión es del desarrollo en el aula de una estrategia didáctica. Por tanto intentamos recoger la máxima información en torno a lo que sucede en el aula, pero también al pensamiento de los agentes principales que son el profesorado y el alumnado, sin olvidar el contexto, los recursos, el clima, los elementos organizativos, etc. Así pues, nuestro foco de atención es lo que sucede durante una o más sesiones de clase que conforman una micro o macro estrategia, en los términos que ya quedó definida en páginas anteriores. De ahí extraemos informaciones relevantes de cara a mejorar la práctica docente.

3. ORÍGENES Y EXPERIENCIAS CON EL DIÁLOGO ANALÓGICO CREATIVO (DAC)

El Diálogo Analógico, elaborado por S. de la Torre en 1998, tiene lugar en una de las clases de Diseño e Innovación del currículum con estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad de Barcelona. Nace como una demanda creativa: buscar un ejemplo de estrategia innovadora, creativa, para la investigación de EDIFID, preparar un curso de formación del profesorado en Chile, explorar formas nuevas respecto a la analogía inusual. Era una forma de dar vida a las palabras. De éste Saturnino de la Torre crea el primer ejemplo de diálogo, *Diálogo entre Cambio y Resistencia*, con una estructura que luego se repetirá en otros diálogos: confrontación, redefinición y acercamiento, subrayando la complementariedad conceptual y de la realidad. Así pues había, ya desde los inicios, una doble inquietud: didáctica y conceptual.

El primer ensayo de este diálogo tiene lugar en la Universidad Metropolitana de Santiago de Chile, después en Arica y en La Paz. El texto de una sola página fue estímulo suficiente para que el profesorado estuviera hablando durante la sesión en torno al cambio, los tipos de cambio y las dificultades de su aplicación en la práctica.

Con esta primera experiencia positiva lo utilizó en otros cursos e incluso congresos. La estrategia fue representada en clase de Diseño al abordar el tema del cambio con notable aceptación. Se mostraba, pues, como una estrategia válida para generar posicionamientos y expresar ese mundo interior de actitudes y creencias que raramente aparece en los cursos basados en información. Pero evidenció algo más. Evidenció que detrás de esa identificación con cambio o con resistencia había una identificación con otros dos conceptos más profundos, que arraigan en el ámbito de las creencias. El de la Utopía y la Realidad, como conceptos complementarios y necesarios para llevar a cabo cualquier innovación. Sin la cooperación de ambos no es posible la innovación.

Explorado el campo de su utilización didáctica, S. de la Torre (2000, 2003, 2004) genera nuevos diálogos entre conceptos matemáticos (suma, resta, multiplicación, división), gramaticales (sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo), componentes de la creatividad (persona, proceso, ambiente, producto), contenidos curriculares en infantil (música, números, plástica, lengua...) estructuras cerebrales (reptilico, límbico, cortex) que son utilizados como estímulo en pecera de expertos en congresos o en clases, como el caso que aquí describimos. Cualquier materia, contenido o concepto es susceptible de ser analogizado.

Pero el autor está dando un paso más al utilizar el Diálogo Analógico como estrategia de evaluación de los aprendizajes en el ámbito universitario. Frente al modelo pregunta del profesor-respuesta del alumno (en todas sus variantes), se le dan varios escenarios para que el alumno pueda preparar en casa uno de los diálogos. Esto elimina la tensión del momento y sobre todo pone en juego la creatividad, la inventiva, el humor y la comprensión conceptual para realizar un buen diálogo. ¿Complejo? Sí, pero también ilusionante al poner de manifiesto un aprendizaje mucho más integrador y significativo. Una creatividad relacionada con la madurez alcanzada. Ésa es la teoría ¿Y la práctica real?

La práctica real es que en el curso 2003-2004 eligieron voluntariamente el diálogo analógico como control de aprendizajes más del 60% de la clase. Se dedicó una sesión durante el curso a poner ejemplos y practicar, además de otras prácticas. Se les facilitó modelos y criterios. El resto se pone de manifiesto en un abanico de resultados en los que predominó una valoración notable. Se implicaron e ilusionaron. Tuvieron la percepción de que aprendieron mucho más mientras lo creaban de lo que podía expresarse en el diálogo. Había descubierto que la evaluación formativa no es contraria a la sumativa.

4. ESTUDIO DE CASO: EL DIÁLOGO ANALÓGICO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

No resulta fácil clasificar ni categorizar la actuación del profesorado universitario en su actividad docente en el aula. Cada cual incorpora infinidad de variantes interactivas con alumnado, aspectos organizativos y de clima, variedad de recursos... que le hacen peculiar y tal vez único. No pretendemos con este trabajo reducir a categorías rígidas las observaciones realizadas, sino enriquecer el conocimiento sobre las estrategias docentes basándonos en las ocho categorías del modelo teórico descrito. Su análisis nos proporcionará diferentes modalidades de actuación, siendo más o menos pertinentes en función de las pretensiones del docente, los contenidos y las demandas del alumnado.

El diálogo analógico está documentado en la obra *Estrategias didácticas innovadoras* (Torre, S. de la, 2000, pp. 229-261), habiendo sido utilizado en diversas ocasiones por su autor. Se trata de una estrategia apoyada en recursos analógicos y de índole creativa, en la cual se fomenta tanto la iniciativa como el diálogo, el clima de interacción y el aprendizaje inferencial. Nos referiremos a ella con mayor detenimiento una vez analizado el caso.

La descripción tomará en consideración los siguientes epígrafes generales:

- Descripción del contexto de la clase.
- Descripción de la estrategia en el aula.
- Caracterización de la estrategia.

4.1. DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA EN EL AULA

La estrategia docente viene descrita a través de los ocho parámetros o dimensiones que aplicaremos al estudio de caso. Veremos de qué modo prevalecen y se justifican cada uno de ellos en la estrategia del Diálogo Analógico Creativo. Estos parámetros son:

- Supuestos implícitos.
- Contexto del aula.
- Recursos utilizados.
- Rol docente.
- Rol discente.
- Aspectos organizativos.
- Clima del aula.
- Valoración de la sesión.

Supuestos implícitos

El profesor tiene una concepción de la enseñanza y del aprendizaje basada en la creatividad. Su formación en creatividad le hace propenso a utilizar estrategias y actuaciones en las que se estimula la iniciativa y la creatividad del alumnado. Por eso, cuando se le pregunta en la entrevista por sus pretensiones de la sesión comenta:

En cuanto a las pretensiones, la clase de diseñó con la intención de que aprendieran a través de la práctica una estrategia didáctica que fuera distinta, que fuera innovadora y creativa para afrontar el tema del cambio. Que los alumnos fueran capaces de ver los conceptos como algo dinámico, como algo que tiene vida y entonces se penetrara en ellos analógicamente. En este caso era la resistencia y el cambio como concepto-personaje. Provocar el diálogo de los alumnos en torno al diálogo de los conceptos. Entonces, posteriormente a la dramatización, hacer una reflexión de forma que se identificaran con un concepto o con otro; discutirían, generarían discursos, argumentaciones, para defender una de las posturas. Luego cambiar y encontrar argumentos para defender la otra, de modo que todos pudieran sentir los conceptos de cambio y resistencia. Es un proceso para sentipensar.

Resulta evidente que al profesor le gusta hablar de «sentipensar», como expresión del paradigma psicosocial o ecosistémico, para transmitir la idea de interacción frente a la fragmentación del conocimiento. Sentir y pensar como un solo

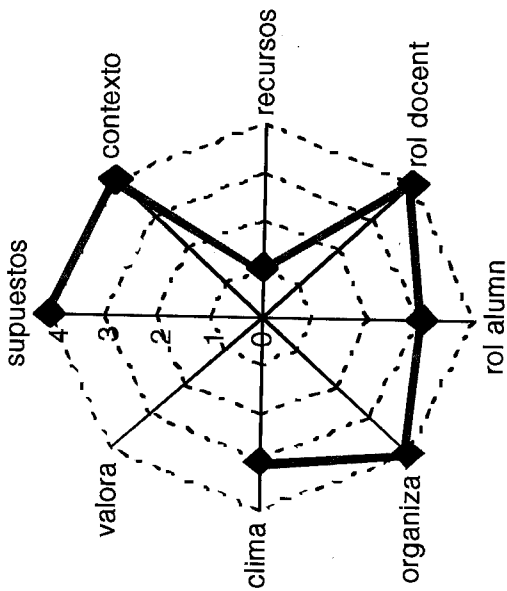


Fig. 1 Perfil gráfico de la estrategia docente. Diálogo analógico creativo. Estudio de caso.

proceso. A través de esta estrategia pone en juego muchas de sus ideas, como la capacitación, la generación de conceptos, la creatividad y, sobre todo, la experiencia de sentipensar los conceptos, de comprender que no todo es conocimiento académico, sino que detrás de cualquier concepto es posible sentirlo también. El profesor define el sentipensar como «el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente pensamiento y sentimiento, dos formas de interpretar la realidad, medianamente la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento y acción» (Morales y Torre, 2002, p. 41)

El contexto del aula

En las variables del contexto se aprecian altas puntuaciones por lo que respecta a la funcionalidad del espacio, a la disponibilidad de recursos, a las condiciones de movilidad del profesor, a la distribución de los alumnos-as en el aula, a la ausencia de ruidos, luminosidad y clima y una valoración algo más baja en la flexibilidad del mobiliario. Al parecer las condiciones físicas del aula son propicias para una enseñanza interactiva. De hecho el concepto que se pretende transmitir con estas condiciones es el grado de flexibilidad del equipamiento así como de las condiciones y materiales del aula. De haberse dado condiciones negativas hubiera repercutido posiblemente en la participación del alumnado. Ver cómo el valor medio del perfil respecto a contexto alcanza el rango más alto (4).

Recursos utilizados

En concepto positivo de esta categoría es la variedad de recursos. La tónica general del posible uso de los recursos fue escaso, es decir, poco variada. De hecho no se recurrió a ninguno de los recursos materiales de carácter tradicional como pizarra o textos, ni informáticos. De hecho la estrategia era de carácter imaginativo, escénico, analógico. Es por ello que se destaca el uso de relatos o incidentes como recurso de una enseñanza que persigue ante todo el aprendizaje inferencial basado en lo concreto. Se hace uso de transparencia en una ocasión, de forma puntual, lo cual hace dicho recurso más funcional y adaptado a la utilidad en un momento dado y no responde a la utilización de transparencias como eje del discurso o contenido. En el gráfico puede verse que es la dimensión más baja del modelo.

Este tipo de estrategia facilita el desarrollo de habilidades mentales para ascender del ejemplo, relato o situación concreta hacia la construcción de categorías e incluso teorías de orden superior. La carencia de estos procedimientos se echó en falta en las argumentaciones, en las que no transcendía lo anecdótico y concreto. Sus argumentos o razones se basaban en la experiencia, recuerdos y hechos anecdóticos. Ésa es la potencialidad de recursos analógicos como el diálogo.

Rol docente

El promedio de los indicadores del rol docente en el desarrollo de esta estrategia es cercano al rango alto (4). La actuación tanto en la presentación como en la comunicación, el estilo docente, la metodología y los contenidos responden al criterio de implicación y entusiasmo bajo el que están concebidos en su sentido positivo. Predomina la comunicación bidireccional, explicativa, reflexiva y emotiva. El profesor muestra emoción a través de su rostro y su mirada. También es importante para mantener la motivación del grupo, su movilidad y periodos de silencio, aunque en estos ítems la puntuación ha sido baja. Ha ocupado su zona de profesor. Se muestra crítico y reflexivo a la vez, provocando estos mismos procesos en el alumnado.

Digamos que el rol docente en esta estrategia se ha caracterizado por su motivación inicial, por un buen nivel comunicativo e interactivo con el alumnado, con un estilo docente orientador, estimulador y creativo. Utiliza una metodología estimulante, visual, participativa, con ejemplos, e inferencial, basada en la práctica y en recursos imaginativos. Por lo que respecta a los contenidos han resultado comprensibles, de interés, útiles y actuales.

Rol discente

Aunque ya quedaron comentados algunos aspectos de la actuación del alumnado, no está de más completar esta descripción respecto de lo que se observa en la sesión, los rasgos en los que obtienen mayor y mejor puntuación. En el rol del alumnado, percibimos que no son puntuales (recordemos que era la primera hora

de la mañana), ya que van entrando a lo largo de la sesión, pero no sale ninguno. Sin embargo, durante toda clase colaboran, están atentos e interesados. Se perciben gestos de reflexión, emoción, de ejecución.

Así como en los parámetros anteriores había cierta tendencia al alza, en éste se percibe mayor dispersión y menor valoración en aspectos de comunicación verbal y no verbal. Hacer preguntas al profesor o a compañeros, responder al profesor, salir a la pizarra para explicar algo, tomar apuntes estuvieron casi ausentes. No aparecen actividades de pequeño grupo, por cuanto se dividió la clase en dos grandes grupos, una que defendería el cambio y otra que se pondría del lado de la resistencia. Tampoco fueron representativos, al parecer la discusión y el debate del grupo clase. Faltó tiempo para esta fase que resulta fundamental. En la estrategia se intenta que participen todos los estudiantes asistentes.

Aspectos organizativos

Las cuatro categorías que se valoran en esta dimensión son: espacios, tiempos, recursos y actividades de aprendizaje. La gráfica nos muestra una elevada presencia de los límites superiores respecto a lo que llamaríamos gestión pertinente del aula. La adecuación del espacio y colocación de las sillas en círculo facilitó la comunicación visual. Así pues, se rompió la colocación horizontal para facilitar la participación. Por lo que respecta a la distribución de los tiempos, el de presentación fue excesivamente largo ya que se pretendió relacionar con la temática del cambio, enlazar con la sesión anterior, motivar y explicar el procedimiento a seguir, en cambio el de interacción fue ajustado y el de síntesis final suficiente.

Dado que los recursos tecnológicos fueron prácticamente inexistentes, la organización de los recursos analógicos resultó fácil, al igual que las actividades de aprendizaje basadas en el ajuste entre el tiempo disponible y las actividades previstas, la facilitación de la participación de todos y la tareas de autoaprendizaje. Digamos que la experiencia docente facilitó la gestión pertinente de espacios, tiempos y recursos en la sesión.

El clima del aula

El clima es sin duda el mejor barómetro del nivel de implicación y satisfacción en los aprendizajes. La función del docente es crear las condiciones. El clima no se impone, se facilita, no se enseña, se induce, no se logra mediante informaciones sino mediante interacciones. El clima es ese entorno de bienestar y seguridad psicológica. C. Rogers afirma que la seguridad psicológica se consigue: aceptando el valor incondicional del individuo, proporcionando un clima sin la amenaza de la crítica, dando importancia a la comprensión.

En el modelo de análisis de la estrategia que proponemos, el clima está presente, se interrelaciona con cada una de las dimensiones analizadas, pues está vinculado, en cierto modo, en todas ellas. Pero hemos querido realzarlo como cate-

goría independiente de las otras por la relevancia que tiene en la cohesión del grupo, en la interacción y sobre todo en la facilidad para expresar las propias ideas creativas, las dudas, las preguntas. El clima o ambiente favorable y creativo hace posible el alto rendimiento de un grupo sin que la mayor dedicación se convierta en obstáculo. Las personas se entusiasman con determinados aprendizajes no sólo porque con ellos disfruten aisladamente, sino porque pueden compartirlos. La comunicación es un principio de creatividad. La necesidad hace crear, el clima persistir en la obra emprendida, comunicarla estimula su elaboración y su calidad.

Por lo que respecta a la percepción que tiene el alumno de la situación, de cómo se siente y cuáles son sus deseos y expectativas, puede hablarse de un buen nivel de satisfacción y seguridad a juzgar por la participación y actitud comunicativa. El temor inhibe, la seguridad, la comprensión y el reconocimiento alienta a intervenir. Quienes son tímidos se expresan con mayor facilidad en grupos pequeños.

El factor de interacción, valorado a través de la intercomunicación, la sintonía o sintonía emotiva, el ambiente colaborativo y el acercamiento al profesor, se sitúa en los niveles altos, excepto el hecho de acercarse al profesor que no se observa en esta sesión, aunque resulta habitual en otras. La comunicación horizontal entre alumnado y éste con el profesor-a, es un indicador de clima positivo.

Valoración de la sesión por parte del alumnado

Con esta dimensión pretendemos dar cuenta de la percepción tanto del profesor como del alumno así como de la satisfacción de expectativas, del grado de satisfacción y bienestar por el modo en que se ha desarrollado así como de los logros en el aprendizaje y cambios sentidos. Quien más tiene que decir es el alumno, que se deja influir positivamente por la novedad, por la profundidad, por el conocimiento facilitado de manera sistemática, pero sobre todo por el grado de bienestar, de humor y de no aburrimiento. Una clase buena es una clase excitante y atractiva, ya sea debida al profesorado, al alto grado de participación o a la novedad.

Pero nada mejor para describir esta importante categoría que dejar a los protagonistas que expresen como vivieron la experiencia de la estrategia del *Diálogo analógico creativo*. En el perfil no aparece señalado por cuanto el vídeo no reflejaba el pensamiento del alumnado. He aquí algunas de las evidencias de los principales actores y protagonistas del autoaprendizaje.

La experiencia que hoy hemos vivido en clase la consideramos muy positiva por motivos diversos. En primer lugar porque creemos que se trata de aprender nuevas estrategias de enseñanza basadas en una metodología activa e innovadora, en la que los alumnos van construyendo nuevos conocimientos con la guía del profesor. Por lo que se refiere al tema del cambio hemos consensuado que la sociedad cambia y como consecuencia aparecen nuevas necesidades. En este sentido el cambio es necesario porque necesitamos innovaciones, cambios educativos que den respuesta a estas nuevas necesidades (CM).

Este comentario nos parece clarificador por cuanto da con la clave de lo que se pretendía al tiempo que muestra una cierta madurez en su discurso, una concien-

cia de la necesidad de cambio justificado y la vinculación entre cambio y necesidad. Se sitúa sin embargo en el plano cognitivo, de justificación racional del cambio, sin entrar en motivaciones de otra índole. A través de la vivencia ha interiorizado una estrategia didáctica que le puede ser útil.

4.2. APLICACIÓN

El metadiálogo es sin duda la pieza clave para transformar la información en formación. Es como la reflexión para aprender de los errores, una reflexión compartida que permite ahondar en los significados y en el modo como llegan a cada uno de nosotros, de ahí la denominación de *metadiálogo*... Una vez se ha escenificado, se invita a los estudiantes o asistentes a que expresen lo que les ha llamado la atención, lo que han sentido, pensado o sugerido. De este modo aparecen valoraciones referidas a los personajes (conceptos), a la estructura, a las ideas expresadas y posicionamientos respecto a la problemática de la realidad o a las aspiraciones deseables. En el apartado anterior vimos las valoraciones realizadas por los alumnos.

La estrategia concluye con la síntesis e integración de aportaciones por parte del profesor. Destaca las ideas y percepciones más significativas y su punto de vista sobre el contenido teórico subyacente.

Concluimos esta descripción con una frase muy propia de Saturnino de la Torre (2000):

La teoría aburre, la práctica cansa, el diálogo anima.

5. EJEMPLO

Proponemos como muestra uno de los diálogos elaborados por alumnos, como parte de su exposición.

Diálogo analógico entre duda y certeza

- *Certeza:* ¡Hoy será un día maravilloso!
- *Duda:* Mmmm. —no sé, ya veremos—...
- *Certeza:* ¿Y eso? ¿Ya estamos con esa cara de amargada de siempre?
- *Duda:* ¡Yo no estoy amargada! Es que... lo que pasa es que... yo intento no ir por la vida así... tan loca como tú...
- *Certeza:* ¡Yo loca?! Desde luego... si la que es toda una paranoica eres tú! ¡pensando siempre que va a salirte cualquier cosa por cualquier parte...
- *Duda:* Pero es que salen... Lo dice una gran ciencia como es la matemática. ¿No sabes que nunca podemos afirmar que una hipótesis es verdadera? Lo único que podemos hacer es intentar falsarla...
- *Certeza:* Así que algo es cierto hasta que se demuestre lo contrario, ¿no? Pues mientras esa demostración no me llegue yo seguiré afirmando que $2+2=4$ y que la tierra es redonda y que...

- *Duda:* Ya, ya... antes que tú otros tuvieron la «certeza» de que la tierra era plana...
(*voz burlona*).
- *Certeza:* ¿Y qué? ¡Ahora sabemos que es redonda!
- *Duda:* Hasta que se demuestre lo contrario...
- *Certeza:* ¿También con eso tienes que dudar? ¿Tú que tanto adoras las ciencias matemáticas en lo de falsar hipótesis desconfías de otras ciencias igualmente válidas?
- *Duda:* ¿Válidas? ¿Y quién dice que lo son?
- *Certeza:* Son válidas en cuanto nos son útiles. Tanto cuestionártelo todo... ¡jeso haré que nunca hagas nada! ¡Eres una insegural!
- *Duda:* ¡Y tú una ingenua que cree que lo sabe todo! Los sabios, como Sócrates dicen: «*Sólo sé que no sé nada*»...
- *Certeza:* Vaya sabio que me citas... ¡Un filósofo! Esos que sólo saben dudar y seguir dudando...
- *Duda:* Es que afirmar por afirmar o negar por negar no vale de nada...
- *Certeza:* Pues bien que tus queridos filósofos llegaron a hacer grandes afirmaciones: «*Pienso, luego existo*» (*voz burlona*).
- *Duda:* Sí, pero siempre tras muchas cavilaciones y sin la absoluta certeza. Todo puede ser redefinido...
- *Certeza:* ¡Y así giraremos y giraremos en una espiral de interrogantes sin resolver nada y con cara de amargados!
- *Duda:* No se trata de dudar infinitamente, sino de que nuestras conclusiones no sean más que provisionales. Fíjate en la expresión «dar el beneficio de la duda». ¿Ves como dudar debe ser bueno?
- *Certeza:* Eso es de indecisos. En esta vida hay que tener las cosas claras.
- *Duda:* Pero nada es blanco o negro, el mundo yo creo que se pinta en tonalidades de gris...
- *Certeza:* ¡Tú que quieres verlo así! Siempre vacilando, dudando, en la intersección de dos caminos, sin tomar ninguno de los dos... ¡¡por bobal!
- *Duda:* ¿Y tú? Convencida del camino a tomar sin sopesar pros y contras, dejando todo al azar...
- *Certeza:* Porque sé que he elegido bien. ¿Nadie te ha dicho que hay que seguir los instintos y confiar en uno mismo con seguridad?
- *Duda:* Eso no siempre funciona... En cada caso creo que se debe ver qué conviene más... Seguir a ciegas al corazón es ponerse una venda en los ojos.
- *Certeza:* Según tú, hay que verlo todo de forma racional... ¡pues vaya aburrimiento!
- *Duda:* No es eso... quiero decir que no puedes lanzarte de esa manera al vacío, antes tienes...
- *Certeza:* Sí, ya sé: ¡sopesar pros y contras! Volvemos al monólogo exasperante en el que uno mismo se da y se quita la razón continuamente... ¡apasionante!
(*voz burlona*).
- *Duda:* No tiene por qué ser un monólogo, la duda compartida saca mejores frutos.
- *Certeza:* ¿Te refieres al diálogo?
- *Duda:* Claro, dialogando con los otros podemos hacer que nuestras conclusiones tengan algún sentido.

- **Certeza:** ¿Pero tú crees que yo, por no ser tan insegura como tú, respondo a ciegas? ¡Pues no es cierto!! Puedo fundamentarme en mil cosas ¡¡y no me precipito de esa manera que crees!! (*exaltada*).
- **Duda:** Así que tú también dudas hasta que llegas a una certeza, amiga (*triumfante*).
- **Certeza:** Si quieres llamarlo así... Pero que conste que yo tengo mucho más estilo que tú (*guiño*).
- **Duda:** Está visto que tú hoy quieres acabar conmigo...
- **Certeza:** No te me enfades... es nuestro destino. No te negaré que dudar en algún momento es necesario... pero el objetivo final es acabar con la duda y llegar a tener certezas.
- **Duda:** Pero no me mates tan pronto, las cosas pueden torcerse y me necesitaría para revisar tus esquemas...
- **Certeza:** Tranquila, no te dejaré muy lejos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARNETT, R. (1995). *Improving higher education. Total quality care*. Buckingham: Open University.
- BIREAUD, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Ed Organisation.
- CARAMÉS, J.L. (2000). *La nueva cultura de la universidad del s. XXI*. Oviedo: Trave.
- COHEN, I. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COMISIÓN DE DOGENCIA (1995). *Didáctica universitaria*. Sevilla: Pub Universidad Sevilla.
- CONN, S (1973). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Nova Terra
- DAVIDSON, J (2000). *La gestión del tiempo*. Madrid: Prentice Hall.
- DE VICENTE, P. (coord). (2002). *Desarrollo profesional del docente*. Bilbao: Ics-Deusto.
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. y LATORRE, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- ELINS, N. (1989). Tiempo y espacio. *Revista Educación*, núm. 298.
- ENTWISTLE, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (coord.) (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- GIBAJA, R.R. (1993). *El tiempo instructivo*. Buenos Aires: Aique.
- GONZÁLEZ, A.P. (coord.) (2002). *Enseñanza, profesores y universidad*. ICE-URV: Tarragona.
- HENNINGES, D. y G. (1987). *El dominio de la comunicación educativa*. Madrid: Anaya.
- JOYCE, B. y WEL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- KRISHNAMURTI, J. (1998) *Diálogos con Krishnamurti*. Barcelona: Edaf.
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurrado.
- LIPMAN, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ed. de la Torre
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1997). *De máquinas e seres vivos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MEC. (1993). Monográfico sobre Tiempo y espacio. *Revista de Educación*, núm. 298.

- MORAES, M.C. y TORRE, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad*, núm. 2, pp. 41-56
- MORAES, M.C. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas/SP: Papirus. 8ª Ed.
- (2003). *Educación en biología do amor e da solidariedade*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes.
- OLIVER, C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona: Octaedro.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación Cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- PRADO, D. y FERNÁNDEZ, E. (1998). Analogía inusual. Santiago: Universidad de Santiago
- ROMERO, C. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Alerres.
- SNEDDON, I.M. KREMER, J. (eds.) (1994). *An interprising curriculum*. Belfast: Hmso.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TEDESCO, J.C. (1997). Uso del tiempo en la sala de clases. Información e innovación en educación. *OIE/UNESCO*, núm. 92.
- TEJADA, J. (2000). El docente innovador. En S. TORRE, y O. BARRIOS.. *Estrategias didácticas innovadoras*. (2ª edición 2002) Barcelona: Octaedro, 47-61.
- (2000). Perfil docente y modelos de formación. En S. TORRE, y O. BARRIOS. *Estrategias didácticas innovadoras*. (2ª edición 2002) Barcelona: Octaedro, 16-46
- (2000). Profesionalidad del docente. En TORRE, S. y BARRIOS, O. *Estrategias didácticas innovadoras*. (2ª edición 2002) Barcelona: Octaedro, 62-76.
- (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, vol. 11, núm. 2, pp. 30-42.
- TORRE, S. de la (1998). El poder de la palabra creativa. En Torre, S. *Cine para la Vida*.
- (2000). El diálogo analógico creativo (DAC), en Torre, S. de la y Barrios, O. *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro, pp. 229-262.
- (2000). El profesorado que queremos. En TORRE, S. y BARRIOS, O. *Estrategias didácticas innovadoras*. (2ª edición 2002) Barcelona: Octaedro, 95-107.
- (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- (2003). *Diseño de la investigación y análisis de resultados*. Documento Mimeo. Barcelona.
- TORRE, S. de la y BARRIOS, O. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona. Octaedro. 2ª edición 2002.
- TORRE, S. de la y VIOLANT, V. (2003). *Creatividad aplicada*. Barcelona: PPU/Autores.
- (2003). Estrategias didácticas en la enseñanza universitaria. Una investigación con metodología de desarrollo. *Revista Creatividad y Sociedad*. núm. 3, pp. 21-38.
- UNESCO. (2000). *Leducación superior en el siglo XXI*. Barcelona: UNESCO.
- VILLAR, L.M. (1999). *Construcción y análisis de procesos de enseñanza: Teoría e investigación*. Barcelona: Oikos Tau.
- ZABALZA, M.A. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, núm. 217, pp. 459-4489.