

Metodologías docentes para favorecer la comprensión y la dotación de sentido: la experiencia del proyecto INDAGA'T

Fernando Hernández, Carla Padró, Fernando Herraiz, Silvina Casablanco,
Lilian Ucker y Amália Creus

Grupo de Innovación docente Indaga't¹.
Universidad de Barcelona

Comunicación presentada al:

V Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació
Lleida, 3-5 de julio de 2008
<http://cidui.upc.edu/cast/index.html>

Resumen

El contenido de esta comunicación forma parte del proyecto de innovación docente INDAGA'T (<http://xiram.doe.d5.ub.es/indagat/>). Su finalidad principal, además de favorecer un espacio de reflexión sobre la práctica para el profesorado, es contribuir a formar licenciados universitarios con un alto grado de autonomía intelectual, creatividad, colaboración y predisposición para arriesgarse a seguir aprendiendo en su vida personal y profesional.

Para conseguir esta propósito estamos desarrollando un enfoque de formación caracterizado por: (a) seguir un planteamiento constructor; (b) favorecer la creación de experiencias de aprendizaje por parte de los estudiantes; y (c) utilizar una plataforma digital como complemento y ampliación de los roles y las experiencias de profesores y estudiantes que quieren ser educadores. Desde este marco, en la presente comunicación se presentan algunas estrategias metodológicas vinculadas a experiencias de aprendizaje que tratan de favorecer la autoría de los estudiantes, promover la transformación de la información en conocimiento y la utilización de múltiples alfabetismos como forma de dar cuenta de lo aprendido.

Palabras clave: estrategias docentes, innovación docente universitaria, alfabetismos múltiples.

Palabras clave: estrategias de enseñanza; innovación en la educación superior, alfabetismos múltiples.

¹ Además de quienes firmamos este texto, también participan en el proyecto: Cristina Alonso, Ascensión Moreno, Joan Anton Sánchez, Aida Sánchez de Serdio, Adriana Ornellas, Anna Forés, Patricia Hermosilla, Sandra Martínez, Laia Campaña, Noemí Duran, Paulo Padilla Petry y Xavier Giró –como apoyo técnico-.

Summary

This contribution is part of the teaching innovation project INDAGA'T (<http://xiram.doe.d5.ub.es/indagat/>). This project was build to promote a reflective practice among university teachers with the aim of contributing to educate university graduates with high level of intellectual autonomy, creativity, sprit of collaboration and predisposition to take risks and learn across their personal and professional life.

To achieve this objective we develop a teaching methodology characterised by (a) following a constructionist approach; (b) promoting students' creation of their own learning experiences; (c) using a digital platform as way of communication and shearing learning experiences among teachers and students. From this methodological frame we present in this paper some of the teaching strategies we use to promote students' authorship, make the transition from information into knowledge and use a multiple literacy approach as strategy to give account of students' learning process.

Key words: teaching strategies, innovation in higher education, multiple literacy

El marco de la experiencia

Nuestra época se esta viendo sometida a transformaciones que afectan las formas de comprender y practicar la educación, en esto sentido se *“requiere no sólo una propuesta radical para el sistema educativo, pero que nos apropiemos de otros saberes y de maneras alternativas de explorar y de interpretar la realidad...saberes que nos ayuden a dar sentido al emergente y al mutable, que comprendamos a nosotros mismos y al mundo en que vive, tanto por parte del profesorado como de los alumnos”* (Hernández, 2007:36)

Siguiendo esto objetivo, el proyecto Indaga't con base en los posicionamientos socioconstruccionistas, nos posibilita pensar en la educación en la universidad como un proceso social donde profesorado y los estudiantes asumen juntos las responsabilidades a la hora de aprender y enseñar. Las escenas presentadas en el texto nos muestran una parte del proceso de un grupo formado actualmente por 14 profesores. Un grupo que al compartir sus tareas docentes, posibilita revisar e indagar prácticas y experiencias de clase, que suelen quedar sin explicitarse en la mayoría de los casos. Las 3 estrategias escenificadas se construyeron en un ambiente de enseñanza-aprendizaje que no se basaba en una transmisión de contenidos, sino en un espacio de referencia y de negociación de identidades donde se

compartieron saberes, prácticas y experiencias y donde los estudiantes estaban implicados en una actividad de constante de reflexión.

La referencia Paulo de Freire en su libro “Pedagogía de la Autonomía” enfatiza la necesidad de respetar el conocimiento que el alumno trae para la escuela-universidad. Para Freire una de las tareas más importantes de una práctica educativa-crítica tiene lugar cuando se crean condiciones en que los estudiantes en relación unos con otros y con el profesor ensayan la experiencia de ‘asumirse’. Desde la experiencia observada durante estos dos años del proyecto Indaga’t, el ‘asumirse’ del alumnado dentro de la clase, pero un asumirse como ser social y histórico, como ser pensante, generador de conocimiento, transformador de sus experiencias y creador de sus saberes. Y su parte, el profesorado en las relaciones pedagógicas establecidas durante el proceso de innovación docente, asumió un papel en el que ha mostrado respeto a la autonomía y los saberes del alumnado, ya que “el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada un es un imperativo ético y no un favor que podemos o no conceder unos a los otros” (Freire, 1996:35).

La importancia de los relatos de experiencia en la innovación docente

Una de las características de INDAGA’T es que el profesorado participante asume desde el inicio de su vinculación al proyecto, la voluntad de aprender con y de los otros colegas (Sancho y otros, 2007). Por esta razón, además de los relatos sobre la experiencia que cada uno de los docentes construye a partir de la reflexión crítica sobre su práctica, de manera periódica - en aquellos momentos que se piensan que pueden ser clave dentro del desarrollo de las diferentes asignaturas - observadoras externas filman lo que ocurre en las aulas. Esto permite más tarde, no sólo compartir lo que ha sucedido con el resto de colegas, sino analizar algunos aspectos que tienen lugar y que se relacionan con las finalidades del proyecto.

Tomando como referencia la noción de ‘escena’ de Denzin (1997: 207-208), que desde un marco de investigación etnográfica permite mostrar y experimentar “la situación en la que el evento tiene lugar”, podemos focalizar algunos temas relevantes para el proyecto. En este caso, entre los diferentes temas que emergen de las escenas recogidas, el foco de nuestro interés se ha centrado en algunas de las metodologías utilizadas para favorecer: (a) el sentido de autoría de los estudiantes; (b) la transformación de la información en conocimiento y (c) el dar cuenta de los aprendizajes realizados en formatos no convencionales y que se vinculen con los múltiples alfabetismos.

Compartiremos en esta comunicación tres de estas escenas, que han tenido lugar en las materias de Pedagogía del Arte (PA), Historia y Currículum de la Educación Artística (HCEA) y Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (NTAE). Cada una de ellas ha sido grabada en vídeo y luego analizada para delimitar las metodologías de aprendizaje utilizadas en relación a los tres objetivos antes señalados.

El sentido de autoría de los estudiantes

Las tres escenas muestran tres maneras de entender el objetivo de INDAGA'T de que los estudiantes han de ejercer un papel de 'autores' y no de receptores en el proceso de aprendizaje. En el primer caso (PA) los estudiantes dan cuenta, utilizando estrategias performativas y multimodales, de lo que ha sido lo más significativo de su proceso de aprendizaje. La escena está descrita por Fernando Herráiz y hace referencia al proceso de preparación de las intervenciones finales donde los estudiantes tenían que proponer una intervención-acción artística, vinculada con algún de los temas trabajados en clase.

Por significativo, recuerdo la experiencia con el grupo que desarrolló el proyecto final del *Monopoly*. El grupo había tenido una presentación discreta en su primera intervención en clase, y había pedido volverla a realizar. Cuando me reuní con ellos y ellas, aún estaban pendientes de repetir la presentación, y nerviosos buscaban en mí el cómplice que diese calma a la incertidumbre que les provocó su primera puesta en escena. Reconociendo el carácter improvisado de su trabajo inicial, creí observar cómo se ubicaban a la sombra de sus compañeros, autorregulándose y reorganizando sus siguientes intervenciones.

Si valoramos positivamente las intervenciones de los estudiantes a través de cualidades como: el diálogo con los textos, la construcción de conocimiento, la implicación en las experiencias de aprendizaje, etc., a pesar de los nervios, la repetición de su intervención fue un éxito. Pienso que hubo un reencuentro entre los miembros del grupo y entre el resto de compañeros y compañeras de clase, al menos esa fue la sensación que tuve al ver como valoraron con elogios su trabajo al final de la sesión. Creo que el grupo, además de contenidos propios de la asignatura, aprendió cuestiones que son difíciles de valorar en un orden académico basado en evaluaciones de orden cuantitativo; y así se hizo patente cuando en la presentación de su intervención final en la asignatura, realizaron un trabajo que despuntó dentro del grupo.

En el segundo caso (HCEA) los estudiantes preparan una presentación para un congreso (Altadill, et al, 2007) en el que recogen de manera coral y performativa, algunos momentos clave de su trayectoria por un curso en el que se plantean asumir el riesgo de construir el contenido del curso como temas de investigación y organizarlos mediante proyectos de trabajo (Hernández, 2004). La peculiaridad de este curso es que son los estudiantes los que

asumen construir el programa del curso, tal y como se muestra en la siguiente representación son ellos y ellas los que escogen los temas que pueden ser investigados.

Escena 3: Los temas como preguntas de partida
Se trata de sintonizar con los intereses y la realidad de los estudiantes, con su cotidianidad y con su mundo interior. Se eligen una serie de temas relacionados no sólo con la educación artística.

- ¿El profesorado es conservador y refractario a la mejora de las condiciones favorecen el aprendizaje con sentido de todo el alumnado?
- ¿Por qué no se extienden las buenas experiencias educativas?
- ¿Las políticas educativas favorecen el pensamiento único y son un freno para la renovación pedagógica?

Construir una historia de la educación artística a partir de las historias de educadores/as y personas con experiencias que pueden ser significativas.

- ¿Qué condiciones puede tener una propuesta curricular que posibilite experiencias que ayuden a aprender con sentido?
- ¿Qué podemos aprender de las experiencias educativas que actualmente pierden en la escuela del futuro?
- ¿Cómo desarrollar proyectos educativos que vinculen asociación, aprendizaje y experiencia directa?
- ¿Cómo desarrollar un proyecto educativo que pueda favorecer el desarrollo espiritual en una escuela laica?
- ¿Cómo plantear alternativas a las carencias de nuestra educación? ¿Cómo responder a las preguntas que nos hicimos en nuestra educación y no obtuvimos respuestas?
- ¿Cómo se ha construido nuestra educación artística?

En el tercer caso (NTAE) los estudiantes afrontaron, mediante la realización de un juego de rol, algunas de las problemáticas referidas en los temas del curso, en particular los puntos de vista del profesorado y las familias frente a la utilización de algunas tecnologías lúdicas.

La escena de NTAE era de la especialidad de Educación Física, esto implica un contexto diferente y le otorga otro sentido que si fuera en el resto de las clases de magisterio, puesto que la simulación tenía que ver con una profesora de Educación Física que quería introducir el uso de videojuegos en sus clases, quizás un punto de vista más audaz y más alejado que en las clases que se desarrollan en la clase común.

Uno de las cuestiones que a mí me interesaron de esta escena, fue en el momento posterior a la escenificación, (1-audio programa de radio, 2-juego de rol, 3-rueda de reflexiones sobre lo aprendido), cuando se realizó una reflexión sobre lo actuado, y en este proceso hubo diferentes etapas en la metareflexión, que iban desde las reflexiones sobre el contenido puro y duro del debate, hasta escalones más arriba de la escena primera, es decir cómo ellos en esa situación estaban construyendo saberes a partir de el programa de radio y el juego de rol.

La transferencia de conocimientos

Uno de los objetivos de INDAGA'T es que los estudiantes participen en experiencias de aprendizaje que les permita transformar la información en conocimiento personal (Charlot, 2000). En la escena vinculada a PA este proceso tiene lugar a partir de que los estudiantes rescatan aspectos del curso para ellos significativos y diseñan dispositivos de presentación, para los otros colegas y los profesores, en los que muestran como se apropian, mediante estrategias paródicas o irónicas, de contenidos (información) trabajados en la asignatura. La siguiente escena está narrada por la profesora Carla Padró que, junto con Fernando Herraiz como 'un extraño en clase' (tal y como él se definió) y Lilian Ucker (becaria adscrita al proyecto) colaboraron en la asignatura.

En esta clase se acuñaron varios términos, no sé si os acordáis. Uno, la *estética post-it*, acuñado por el grupo de Ramón, Carles y Valeria (la misma que habló contigo, Lilian). Ramón, se pasó horas y horas editando un vídeo a tres voces simultáneas; Carlos se disfrazó de pintor paseante por las facultades de Física y Química, de Derecho y de Empresariales (a parte de la nuestra) para recoger informaciones sobre cómo las otras carreras representan lo que debería ser un artista. El resto uno cámara en mano, la otra cámara invasora y la otra, aprendiz de relaciones públicas, llenaron de post-its las facultades y nuestra clase: siempre los mismos clichés del artista genio que ahora ya detectaban discursivamente. Los *post-its* de colores en cuestión ahora están en el despacho.

No fueron los primeros. Como dices Lilian, había días que la clase se inundaba de papelitos amarillos pegados en la pared, o de trozos de fotos, de un macro retrato en el aulario que no se sabía si era una intervención muy pero que muy posmo (o demasiado muerte del autor, como algunas profes de historia del arte comentaron). Y empezamos a salirnos del marco. Y otra vez, ¡hoy me siento flex! O ¡qué alivio de clase por favor! O sea, que a brindar. Ahora, a ver si los vídeos de los proyectos sobre la deconstrucción del artista genio son seleccionados por otras ex alumnas, *las Salonnières*, que ahora tienen una residencia artística en Can XALAN, Mataró y con las que quedamos, cuando fuimos con Fernando hace ya varios sábados, que escogerían los mejores vídeos de la clase. Entre medio, los de la clase ya lo saben. A ver qué pasa. Están expectantes. Ya me han mandado varios e-mails y ya saben que son *las Salonnières* quiénes tienen que escoger los vídeos y montar la sesión con ellas. A ver, qué sesión van a hacer. A ver qué les han parecido estas pequeñas intervenciones en el contexto de *Pedagogía del Arte*, y a ver cómo hablamos de los procesos de la asignatura en este centro de producción, más que de la obra en sí, como se suele hacer. No sé, ¿volveremos, verdad?

En la escena recogida en el contexto de HCEA, los estudiantes rescatan de los foros del Moodle las voces propias y de otras compañeras, para ponerlas en relación con episodios significativos del curso. Mediante este proceso de reconstrucción y el formato de presentación adoptado, transforman los contenidos de experiencia en conocimientos. Lo que

aquí se presenta es un fragmento de la comunicación reseñada en el que se refleja las preguntas que iban surgiendo en el proceso y que se rescataron para la presentación coral en el congreso.

<p>Escena 5: Las preguntas que surgen</p> <p>¿Qué conocimiento debería ser enseñado?</p> <p>¿Cómo es el sujeto deseable para nuestra sociedad?</p> <p>¿Qué estrategias de homogeneización del sujeto construyen y utilizan los organismos de poder?</p>
<p>¿Cómo conseguir que otras formas culturales sean reconocidas y representadas?</p> <p>¿Cómo producimos las diferencias culturales?</p> <p>¿Qué procesos producen lo diferentes o la diferencia?</p> <p>¿Es posible hablar de una ‘cultura común’?</p>
<p>¿Cómo es posible incluir a la diferencia en el currículum sin que aparezca como diferente un supuesto no-diferente?</p> <p>¿Cómo puede el currículum incluir-nos a todas y todos siendo éste elaborado desde una administración que no nos conoce ni se relaciona con nosotras y nosotros?</p> <p>¿Qué diferencias aparecen entre sexo biológico, identidad sexual y género?</p>
<p>¿Qué pautas establecen los comportamientos y actitudes de lo que es ser mujer y ser hombre?</p> <p>¿Cómo y desde dónde reproducimos estos comportamientos, actitudes, deseos, pensamientos y formas de ser y estar?</p> <p>¿Dónde los hemos aprehendido?</p> <p>¿Dónde y cómo aparece la mujer en el currículum?</p>
<p>¿Cómo los medios de comunicación, la cultura visual, la cultura de masas determinan al género –dos géneros, y cómo los relaciona?</p> <p>¿Cómo acercar al currículum experiencias desde lo femenino y masculino para desarrollar otras capacidades y formas de entender la vida?</p> <p>¿De qué manera ampliar los referentes y no dogmatizar-los?</p> <p>¿Cómo dar a conocer suficientes referentes para que todas y todos se vean reflejados?</p>
<p>¿Qué concepto de etnia tiene la sociedad occidental en la que nos situamos?</p> <p>¿Cómo se ve representada?</p> <p>¿Qué papel juega la diferencia en la construcción de la identidad?</p> <p>¿Cómo el relato sobre determinada etnia alimenta el discurso dominante?</p> <p>¿Qué mecanismos hacen perdurar los discursos?</p>

Por último, en la escena de NTAE, los estudiantes afrontan dos problemas clave relacionados con los objetivos del curso –el tiempo dedicado a la utilización del ordenador con finalidades lúdicas y a los vídeo-juegos- y llevan a cabo un proceso de indagación que les permite, no

sólo posicionarse ante la situación planteada, sino poner en relación las lecturas realizadas con la experiencia que se les brinda.

La utilización de múltiples alfabetismos

Vinculado a los dos aspectos anteriores, en INDAGA'T se favorece que los estudiantes transiten por diferentes alfabetismos (Kalantzis, Cope, et al. 2005; Kress, 2003) para dar cuenta y reafirmar sus aprendizajes. En el caso de PA los estudiantes mostraron frente a sus pares, diferentes estrategias visuales y performativas, mediante las cuales mostraron algunos de los aspectos más relevantes, no sólo de los contenidos trabajados, sino de la apropiación que habían hecho de ellos. Al utilizar formatos de 'representación' se propició una interacción con el resto de colegas, al tiempo que hicieron evidente la eficacia de transitar desde alfabetismos orales y escritos a otros audiovisuales y performativos. La siguiente escena muestra la relación entre Lilian Ucker y la estudiante María Chanivet en la clase de Pedagogía del Arte.

“Hola Lilian, soy María Chanivet, una de las alumnas de Carla Padró de Pedagogía del Arte. He leído tu correo referente al mural de clase, pero tengo una duda, no sé si te refieres al grande con una figura humana dibujada, o a los más pequeños realizados a base de fotografías y palabras. Si fueran estos últimos, los de la pared izquierda, yo puedo explicarte, como parte integrante del grupo que lo ideó, lo que pretendíamos o buscábamos. Nuestro tema era la posmodernidad, y entre muchos otros elementos que la caracterizan, uno era la pluralidad de los discursos o el discurso heterogéneo. Nosotros interpretamos esto como la posibilidad de que entre todos elaboráramos el conocimiento, donde todos participan, donde todos tengan voz. Por un lado es un postulado propio de nuestro tema, el posmodernismo, y por otro, metodológicamente, era una praxis donde creo que todos tienen un papel doblemente activo. En primer lugar, deben escuchar y comprender nuestra explicación y en segundo lugar, deben actuar colocando sus fotografías y palabras donde crean corresponda. Esta actividad, al mismo tiempo intelectual y física, mantiene al auditorio en actitud participativa y de máxima atención, además de producir la sensación de cooperación y colaboración en la realización de la exposición. Creo que se rompe la barrera de sólo auditorio ante orador/es, y se crea una dinámica donde en momentos se mezclan los papeles y se elaboran vínculos afectivo-intelectuales de gran productividad para la mejora comunicativa. Como ves, te hablo como actriz protagonista (junto con mis 3 colegas, María, Oriol y Anna) de nuestra performance posmodernista, ahora falta que te hablen los espectadores participativos ...o...quizá sería mejor decir, los co-hacedores del discurso posmodernista.

Espero te haya servido para algo mi explicación.

Un saludo

María

En el caso de HCEA, los estudiantes transformaron la intensa experiencia vivida en el curso en un relato coral y escenificado desde el que hicieron partícipe a la audiencia de un congreso, de lo que para cada cual habían sido algunos de los momentos claves del curso.

Esta comunicación da cuenta, de una manera coral, de algunos aspectos de la experiencia de formación en la que los participantes han gestionado de manera compartida lo que podíamos aprender juntos.

Utilizando una perspectiva performativa se presenta, a partir de múltiples fuentes (narrativas de experiencia, fragmentos de diario de campo, desarrollo de los siete proyectos llevados a cabo, intercambios en Indaga't y presentaciones en clase) un relato escenificado con el que damos cuenta de lo que esta aventura ha supuesto en nuestra formación y aprendizaje.

Escena 1: La propuesta del curso

¿Por qué propusiste que construyéramos nosotros la asignatura? ¿Cuál crees que fue la reacción de la gente? ¿Cómo te planteaste la transición hacia prácticas alternativas a las que no estamos acostumbrados?

Durante el sabático estuve pensando que una carencia de las propuestas formativas es que excluyen de las decisiones sobre el que se puede aprender a los actores del aprendizaje, a los estudiantes. Pensé que el curso con vosotros podría ser una buena oportunidad para explorar qué podía pasar cuando los estudiantes se responsabilizan de lo que quieren aprender.

Vuestra reacción inicial fue de sorpresa. La duda de Andrea fue clarificada porque nos planteó lo que podíamos ganar y perder con esta opción. Entonces pensé que teníamos que darnos tiempo. Mientras tanto yo iría haciendo un mapa de los temas del curso inicialmente previstos. Creo que este inicio ayudó a la transición. Además, claro está, de que este grupo fue consciente de que estaba encontrando ante una oportunidad en la que no estaría solo, pues yo los acompañaría en todo el proceso.

Por último, en el caso de NTAE, los estudiantes no sólo partieron de una experiencia poco frecuente en la universidad, como es la escucha de un fragmento de un programa de radio, (proporcionado por uno de ellos mismos, lo había escuchado en su casa y les pareció pertinente para el trabajo en el marco de la asignatura), sino que, para dar cuenta de sus puntos de vista, performatizaron las diferentes posiciones que se producían en el caso analizado.

Al inicio de la clase los alumnos escucharon un programa de radio que hablaba del uso de la tecnología en los hogares, donde se discutía sobre el tiempo utilizado por los hijos frente al ordenador. Silvina, la profesora, trajo a la clase cuestiones sobre el programa y los alumnos logran fluidamente dialogar, y crear sus propias preguntas e interrogantes. El grupo se muestra muy activo.

Luego Silvina invitó a los alumnos a performatizar una reunión en la escuela entre docentes y familias. La sugerencia es que los alumnos creen una reunión escolar donde

la discusión central gire sobre la utilización de video-juegos en las clases de Educación Física. Para la representación, estaba presente la directora del centro, el profesor de Educación Física y dos padres: uno que estaba en contra de la utilización y otro que se mostraba a favor.

La representación duró unos 20 minutos y luego de su finalización los alumnos fueron invitados a hacer una meta-reflexión de la performance de sus colegas y también un análisis de la escena creada. La rueda final fue muy importante porque todos contribuían de alguna manera mostrando varios niveles de meta-reflexión. Utilizaron argumentos convincentes e incluso lo vincularon con el programa de radio escuchado anteriormente. Destaqué particularmente la actuación del alumno llamado Aleix.

Pueden visionarse fragmentos de esta escena en :

<http://www.silvinacasablanco.com/clases/1.html>

Conclusiones

Las estrategias metodológicas desarrolladas en el proyecto INDAGA'T, de las que hemos presentado una síntesis, sólo expanden las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en el sentido perseguido por esta iniciativa sino que contribuyen a:

- Favorecer la capacidad de autoría de los estudiantes, su protagonismo en el aprendizaje y su responsabilización sobre el proceso y el resultado del mismo.
- Favorecer la capacidad de autoría de los estudiantes y su protagonismo en el aprendizaje.
- Construir una comunidad de aprendizajes entre estudiantes y profesores.
- Recoger evidencias visuales que puedan ser compartidas con otros colegas y contribuir a la formación de profesores noveles.
- Promover en la universidad formas colaborativas de ejercer la tarea docente, más allá de compartimentos disciplinares estancos y de los límites institucionales.

Quizá sea la posición que Fernando Herraiz recoge en una comunicación coral reciente (Padró, Herraiz y Ulcker, 2008) la que refleje de forma clara, no sólo el fundamento de la experiencia de innovación docente, sino la influencia que ha tenido en el cambio de posicionamiento metodológico del profesorado.

Con el tiempo he aprendido a saber cuál es mi sitio en la clase. Hoy por hoy, más que con la intención de *saberlo todo*, re-leo los textos con el ánimo de *activarme* para las sesiones con los estudiantes. En este sentido, con el acto de *activación* trato de refrescar cuestiones teniendo en mente temas que bien podrían aparecer en clase. Pero mi trabajo no sólo está relacionado con las lecturas que estructuran la asignatura; también conecta con la reflexión sobre posibles estrategias y dinámicas de grupo que, tal como se apunta desde el proyecto *Indaga-t*, favorezca: la construcción de nuevas miradas, los diálogos colaborativos, las experiencias de aprendizaje, los procesos de investigación, la autoría de los alumnos y las alumnas, etc. Este hecho me ha llevado a tomar conciencia de que no soy el único responsable de lo que pasa en clase, y de que los alumnos y las alumnas tienen un papel relevante en el desarrollo del curso.

Bibliografía

- Altadill, M.; Baldrís, N.; Cisneros, C.; Fernández, G.; Hernández, F.; Marzal, M.; Moreno, A.; Rosalla, A. y Ucker, L. (2007) Dar cuenta de una experiencia de formación que quiebra posiciones hegemónicas y expande formas de saber y aprendizaje compartido. Comunicación presentada al *II Congreso de Educación de las Artes Visuales*. Barcelona, 8 a 10 de noviembre.
- Charlot, B. (2000). *Da relação como saber*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Denzin, N. (1997) Ethnographic poetics and narratives of the self. En *Interpretative Ethnography*. (p. 207-208). Londres : Sage.
- Freire, P. (1997) *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Hernández, F. (2004) Pasión en el proceso de aprender. *Cuadernos de Pedagogía* 332, 46-51.
- Hernández, F. (2007) *Catadores da Cultura visual – proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Kalantzis, M.; Cope, B., et al. (2005). *Learning by Design*. Altona, Australia: Common Ground Publishing.
- Kress, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Padró, C., Herraiz, F. y Ulcker, L. (2008) Una experiencia de aprendizaje socio-construccionista. Otra manera de comprender nuestro trabajo como docentes. *Congreso Iberoamericano de Educación y Artes Visuales*. Beja, Portugal, 22 al 24 de mayo.
- Sancho, J.M.; Hernández, F.; Sánchez de Serdio, A. E.; Sánchez, J. A.; Herraiz, F. Casablanca, S.; Martínez, S.; Hermsilla, P. y Ucker, L. (2007) Formadores que se forman cuando comparten lo que aprenden. Comunicación presentada al *I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”*. Barcelona, 5 a 7 de septiembre.