

---

**¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY? UNA ALTERNATIVA TIC AL  
CUADERNO DE BITÁCORA EN LA FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO DE DIBUJO, IMAGEN Y ARTES PLÁSTICAS**

---

Luisa María Gómez del Águila

Universidad de Málaga

lmdelaguila@uma.es

Carmen Vaquero Cañestro

Universidad de Málaga

cvaquero@uma.es

Rocío Texeira Jiménez

Universidad de Málaga

rociotxj@uma.es

Para citar este trabajo:

Gómez, L. M.; Vaquero, C. y Texeira, R. (2013). ¿Qué hemos aprendido hoy? Una alternativa TIC al cuaderno de bitácora en la formación del profesorado de dibujo, imagen y artes plásticas. En Sánchez, J.; Ruiz, J. y Sánchez, E. (Coords.). *Buenas prácticas con TIC en la investigación y la docencia*. Málaga: Universidad de Málaga.

**Palabras clave:**

Formación de docentes, educación artística, método de aprendizaje, TIC

**Resumen:**

La presente comunicación relata una experiencia de cambio de estrategia en el uso del Campus Virtual de la Universidad de Málaga, en el marco de la especialidad *Diseño, Imagen y Artes Plásticas* del *Máster en Profesorado*. El wiki *Cuaderno de Bitácora* se sustituye por el foro *¿Qué hemos aprendido hoy?* Tras el análisis de resultados, que evidencia una reducción del abanico de voces presentes y de los procesos reflexivos, nos reafirmamos en la necesidad de generar espacios de trabajo cooperativo a través de estrategias que ayuden al alumnado a afrontar sus miedos, sin perder la esencia dialógica que posibilita la metacognición.

## **1. DE CONTEXTOS, MODELOS Y ALUMNADO...**

La educación es, a menudo, un proceso paradójico. Propuestas, recursos, y estrategias que durante un tiempo han sido reveladores, dejan de ser útiles, incluso en el mismo contexto, en función de las modificaciones que van sufriendo (o generando) sus propios componentes. Esta situación, en un mundo en el que la única constante parece ser el cambio, debe dar pie a una búsqueda que nos permita lograr el objetivo, ayudar al desarrollo de la competencia, alcanzar la meta... sustituyendo el elemento que ha dejado de encajar. Todas las crisis encierran una oportunidad.

Quienes presentamos esta comunicación, profesoras de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, somos conscientes de ello: cada curso académico nuestro trabajo, basado en un modelo educativo socio-constructivista, se adapta de forma consciente tanto al alumnado con el que trabajamos -principal foco del cambio en el EEES (Florido, Jiménez y Santana, 2011)- como a las variaciones contextuales que suceden a nuestro alrededor: innovaciones en las herramientas de trabajo, en las propuestas artísticas, en las corrientes educativas... Cambios en la situación económica, en las posibilidades de acceso a la cultura, en los valores sociales... Dicha adaptación se conforma a partir de asambleas que nos permiten, a estudiantes y docentes, poner en común nuestros intereses y necesidades para construir, de forma cooperativa, una propuesta educativa compartida.

Es evidente que la inmersión de nuestro alumnado en este proceso resulta esencial, tanto porque “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2006), como porque cualquier estudiante tiende a perpetuar los modelos educativos que aprende durante su formación. Es imprescindible que futuras y futuros maestros, futuras y futuros profesores, tengan oportunidades reales de participar de forma activa, más allá del relativo, en situaciones explícitas de construcción de experiencias de educación compartida.

Nuestras primeras clases dan pie a debates que permiten revisar ventajas e inconvenientes de cada modelo, abrir líneas de trabajo de interés dentro de la materia y generar el grado de confianza necesario para abordar con eficacia un proyecto común. Normalmente, tras una fase de desorientación -derivada de la participación repetida en modelos tradicionales que, a la vez, proclaman la necesidad del cambio-, en la que “la gran mayoría de los estudiantes que se encuentran acostumbrados a que el profesor, jerárquicamente, tenga la verdad (...) y por tanto no aceptan el diálogo. Para ellos el diálogo es una señal de debilidad del profesor” (Freire y Faúndez, 2010, p. 50), el grupo elige hacerse

partícipe de su propio proceso educativo, y lo hace sabiendo que alterar el orden institucionalmente establecido implica, también, modificar el reparto tradicional de responsabilidades: los modelos de educación democrática suponen un grado co-responsabilidad mucho mayor que el necesario en modelos de corte transmisivo, donde el o la docente marca itinerarios y metas, y asume la calificación.

Sin embargo, durante el curso 2012-2013 hemos tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes posgraduados que, aún verbalizando lo contrario, presentaban una profunda resistencia al cambio. Así, aunque se declaraban a favor de estrategias innovadoras -trabajo por proyectos en el aula, aprendizaje basado en problemas, evaluación compartida-, se negaban a asumir tanto la responsabilidad que conlleva su desarrollo, como la incertidumbre de no hallar un camino previamente definido, al detalle, por las docentes. En esta situación, la posibilidad de una construcción compartida del conocimiento pasaba por encontrar alternativas a nuestras estrategias habituales que casaran los intereses -en la más amplia expresión de la palabra- del alumnado, con nuestro posicionamiento profesional, que parte del respeto a dichos intereses.

## **2. ¿QUIÉN, CÓMO, CUÁNDO, POR QUÉ?**

El grupo forma parte del alumnado del Máster *Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*, y presenta un perfil que, en la especialidad de *Dibujo, Imagen y Artes Plásticas* se ha modificado velozmente desde el curso 2010/2011. Aunque no parece razonable, en tan breve plazo, hablar de un cambio de tendencia, sí es importante reseñar la brusca modificación en el perfil de acceso del alumnado de la especialidad, puesto que significa un importante cambio en el modo de procesar información del conjunto del grupo.

Así, mientras el curso 2010/2011 todo nuestro alumnado provenía de licenciaturas con un fuerte componente creativo:

- Bellas Artes: 60,00 %
- Publicidad y Relaciones Públicas: 26,66 %
- Arquitectura: 13,33 %

en el curso 2012/2013, un porcentaje importante del grupo procede de diplomaturas de carácter técnico, con la siguiente distribución:

- Bellas Artes: 37,50 %
- Publicidad y Relaciones Públicas: 37,50 %
- Ingenierías Técnicas: 25,00 %

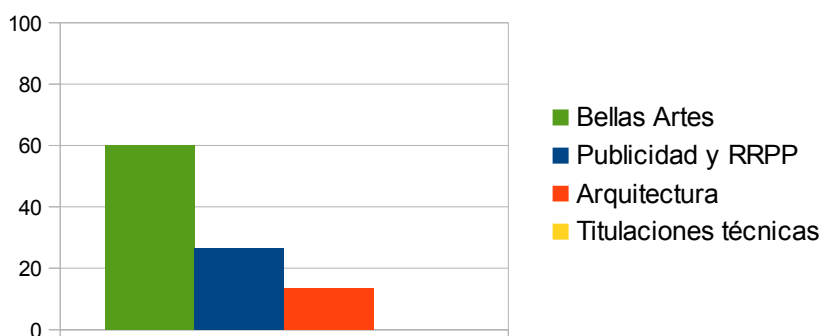


Fig. 1: Titulaciones de origen curso 2010/2011

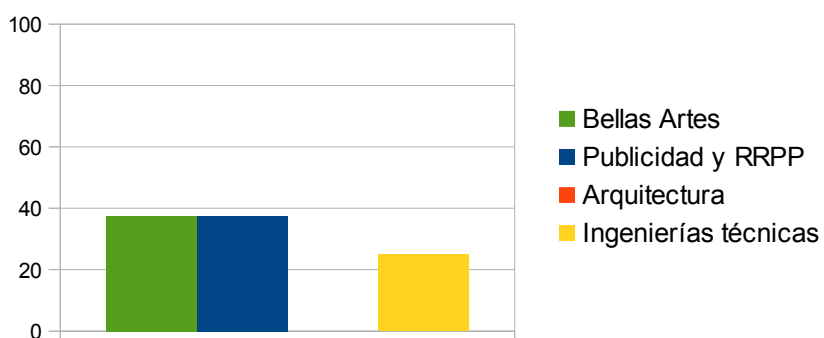


Fig. 2: Titulaciones de origen curso 2012/2013

En otras palabras: mientras originalmente el 100% del alumnado que cursaba la especialidad contaba con estudios universitarios donde el pensamiento divergente tenía gran protagonismo; en esta última edición han irrumpido, con fuerza, titulaciones técnicas, cuyo desarrollo está en gran medida determinado por el ejercicio del pensamiento convergente.

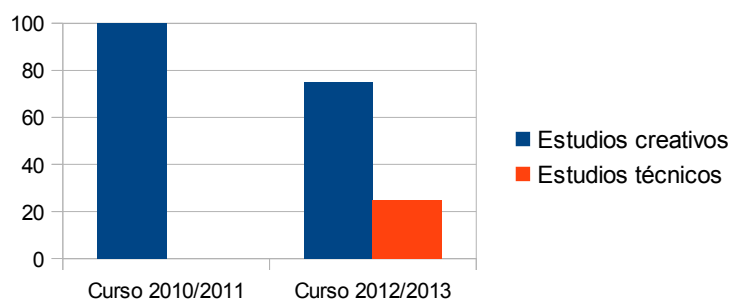


Fig. 3: Variación del componente profesional o técnico de las titulaciones de acceso

## 2.1. SI ESCRIBO... ME PIERDO

Esta situación, junto a otros componentes (p.e., alto nivel de rechazo al trabajo cooperativo), ha dado lugar a una ruptura en las formas hasta ahora habituales de trabajo, puesto que especialmente el alumnado proveniente de titulaciones técnicas manifestaba encontrar graves dificultades para afrontar la sensación de vértigo que conllevan los procesos creativos. Esto nos llevó a buscar alternativas a propuestas que normalmente se desarrollan en nuestras clases, incluso en los cursos inferiores de grado, sin dificultades.

Fue el caso, por ejemplo, del *Cuaderno de Bitácora*, una estrategia de trabajo cooperativo que consiste en el desarrollo de un diario crítico de la asignatura, un espacio donde el grupo refleja “el rumbo, la velocidad, las maniobras y el resto de accidentes de la navegación” (Aguilar, 2005, p. 149). En nuestro caso, el Cuaderno toma cuerpo en un wiki alojado en el Campus Virtual de la UMA.



Fig. 4: Vista de un Cuaderno de Bitácora. Curso 2009/2010

Diariamente, al iniciar la clase, alguien se responsabiliza de la tarea. La única norma es que todo el mundo participe en algún momento. No hay un orden preestablecido: cada persona elige cuándo escribir, y firma su aportación. Si alguien desea completar o reflexionar a partir de una intervención anterior, puede hacerlo, dejando constancia de ello. Este reflejo gráfico de lo ocurrido a lo largo de la asignatura permite un ejercicio de metacognición imprescindible para el futuro desempeño docente: ¿cuales eran nuestras ideas previas?, ¿en qué se han modificado?, ¿cómo hemos aprendido?, ¿qué dificultades hemos encontrado?, ¿cómo las hemos salvado?, ¿cuáles permanecen?, ¿por qué? Y se convierte en una estrategia muy valorada por el alumnado en las encuestas de evaluación final de las diferentes asignaturas en las que trabajamos.

Por ello, tras la primera asamblea en la asignatura *Diseño y Desarrollo de*

*Programaciones y Actividades de Aprendizaje*<sup>1</sup>, proponemos iniciar un *Cuaderno de Bitácora*, pero parte del alumnado lo rechaza con el argumento de que, si toma notas en clase, no puede seguir el ritmo de lo que está sucediendo. Aunque la respuesta, surgida de un alumno ingeniero técnico, parece poco sólida en un grupo de personas con titulaciones universitarias, el resto del grupo se suma o guarda silencio. Nadie se manifestó a favor.

En esta situación, las docentes podíamos:

1. Recordar que todas las actividades de la asignatura son evaluables, y seguir adelante.
2. Aceptar la negativa, y renunciar al registro.
3. Asumirla, y encontrar una alternativa que nos permitiese alcanzar, de modo eficaz, objetivos lo más cercanos posible a los iniciales.

Teniendo en cuenta que el interés del alumnado es la base del aprendizaje y asumiendo la necesidad del cambio para poder conectar con las y los estudiantes (Bain, 2007), elegimos la tercera opción.

## **2.2. DE WIKI A FORO... ¡Y ESCRIBO AUNQUE NO ME TOQUE!**

Tras valorar las diferentes oportunidades que da el Campus Virtual, decidimos abrir un foro llamado *¿Qué hemos aprendido hoy?*, donde cada persona podía escribir lo que consideraba que se llevaba “a casa en la mochila” ese día. En ningún momento se dijo que la participación fuese obligatoria, o con qué frecuencia era necesaria.

Se trataba de un foro estándar para uso general, sin grupos, que no obligaba a la recepción de mensajes, y permitía resaltar a voluntad los no leídos y adjuntar documentos de hasta 700 MB. Las participaciones tenían carácter individual y, a diferencia de las de los *Cuadernos*, no se hacían como reflejo del gran grupo, sino del aprendizaje particular. Cada jornada lectiva una de las profesoras iniciaba el diario con un mensaje cuyo título y contenido era la fecha del día:





Lunes, 18 de febrero		María del Carmen Vaquero Cañestro	7	0
Martes, 5 de febrero		Luisa María Gómez del Águila	7	0
Lunes, 4 de febrero		Luisa María Gómez del Águila	9	0
Miércoles, 30 de enero		María del Carmen Vaquero Cañestro	11	0

Fig. 5: Vista del foro ¿Qué hemos aprendido hoy? Curso 2012/2013

---

1 Se trata de una asignatura de especialidad, en el segundo bloque del máster. Se desarrolla durante doce semanas, que comienzan tras las vacaciones de Navidad y, hasta ahora, la distribución horaria se repartía entre los tres primeros días de la semana.

¿Qué hemos aprendido hoy? Una alternativa al cuaderno de bitácora en la formación del profesorado...

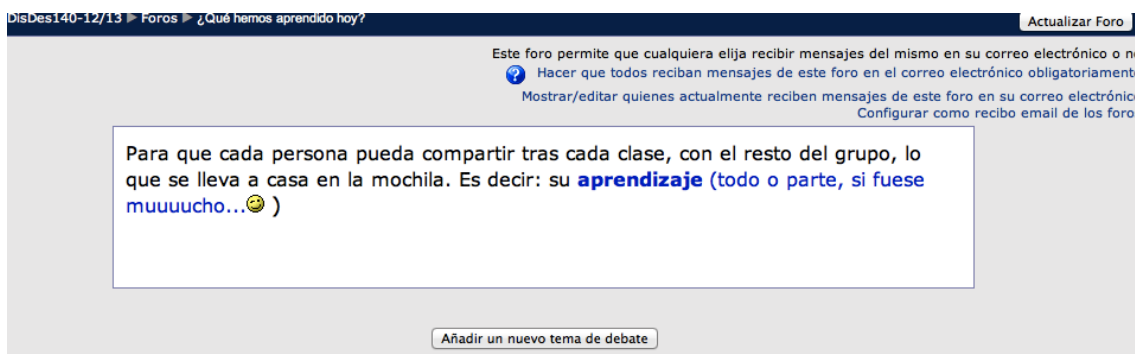


Fig. 6: Vista del foro ¿Qué hemos aprendido hoy? Curso 2012/2013

Y, quien deseaba, respondía. La actividad comenzó el lunes 21 de enero, y terminó el miércoles, 20 de marzo. Se lanzaron 26 mensajes “tema de debate” (2 de ellos, por estudiantes) que recibieron, en total, 127 respuestas, temporalmente distribuidas del siguiente modo:

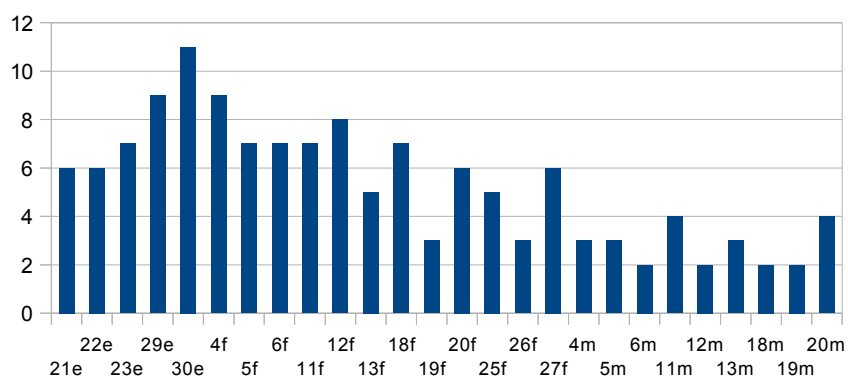


Fig. 7: Número de mensajes enviados por día

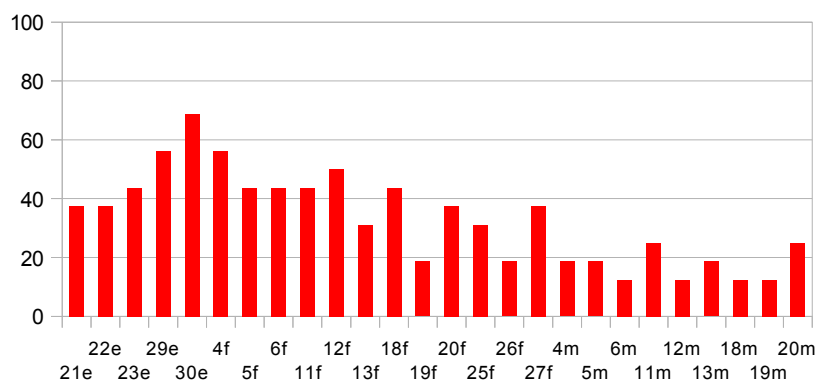


Fig. 8: Porcentajes diarios de participación sobre el total de alumnado

### 2.3. SIENTO, INFORMO, OPINO... ¿Y REFLEXIONO?

Pero, junto a la cantidad de mensajes, y el nivel de participación, interesa conocer el sentido que las alumnas y alumnos de la especialidad DIAP del Máster de Profesorado le han dado a la herramienta. Para ello, hemos categorizado los mensajes recibidos en cinco categorías:

- Mensajes **relacionales o afectivos**: agradecimientos, expresiones de afecto o enfado, bromas...
- Mensajes que recogen **datos**: a veces en forma de listado de contenidos trabajados, otras, citando alguno o algunos para después opinar o reflexionar sobre ellos.
- Mensajes de **opinión** sobre alguno de los aspectos trabajados o el modo de hacerlo.
- Mensajes de **reflexión** a partir de los contenidos o la metodología utilizada.
- Mensajes sobre **aspectos ajenos a la asignatura**.

En numerosas ocasiones, un mensaje aborda contenidos que pertenecen a más de una de estas categorías. La distribución de los contenidos abordados en el foro es la siguiente:

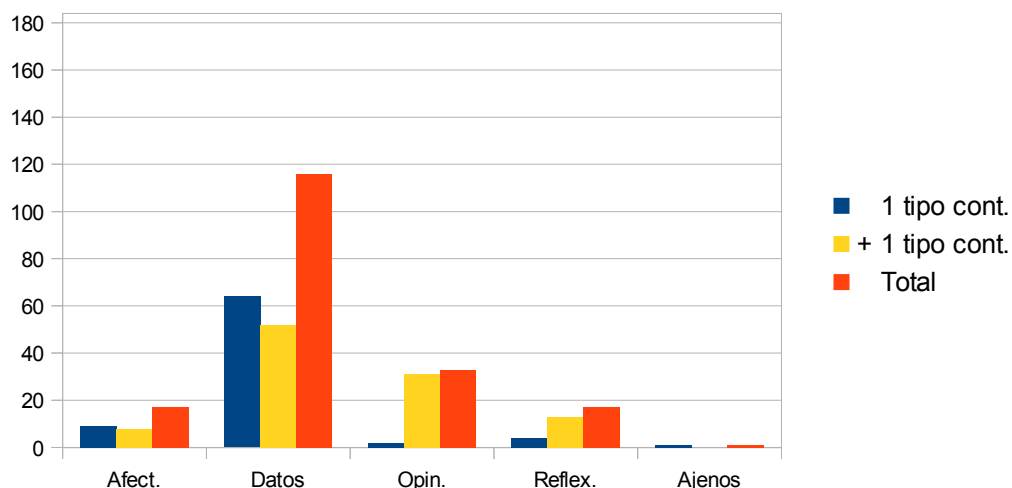


Fig. 9: Número de mensajes por tipo de contenido

Es decir, mientras las cuestiones afectivas o de relación aparecen en 17 mensajes (9,93%), los datos en 116 (63,04%), y la opinión en 33 (17,93%), la reflexión se reduce a 17 mensajes (9,23%). Si nos centramos en los que abordan un único tipo de contenido, el 80% (64 mensajes) muestra datos sobre



lo que ha acontecido en clase, el 11,25% (9 mensajes) se utiliza para cuestiones afectivas o relacionales, el 2,5% (2 mensajes) para opinar y el 5% (4 mensajes) reflexiona sobre aspectos relativos a la asignatura.

## **2.4. DE WIKI A FORO... ¡Y ESCRIBO AUNQUE NO ME TOQUE!**

Curiosamente, fue el alumno que se negó a tomar notas en clase para compartir con el grupo quien envió un mayor número de mensajes: 26 (20,5% del total), y tres personas, todas hombres<sup>2</sup>, concentran el 51,2% de los envíos. Dos personas no participaron nunca, y 8 -7 de ellas, mujeres- (50% del grupo), participaron 5 o menos veces, haciéndose responsables del 17,32% de los envíos. En otras palabras: la voz del 50% del grupo, tiene una repercusión cercana al 83%, siendo la de los varones -que, envían, sobre todo, datos de lo sucedido-, la que predomina.

## **3. ¿Y ENTONCES?**

Aunque, a diferencia de lo que suele ocurrir con el *Cuaderno de Bitácora* en la evaluación final de la asignatura nadie nombra el foro, hay una intervención que le afecta, en respuesta a la pregunta “¿Qué cambios introducirías para mejorar la asignatura?”: “Lo que a mí me habría gustado -dice- es saber tras cada actividad qué es lo que hemos aprendido, los objetivos...” lo que nos hace pensar que, al menos para la persona que responde, el foro no ha sido suficiente para ello.

Si analizamos lo anterior, y lo ponemos en relación con la actividad *Cuaderno de Bitácora*, que propusimos inicialmente al grupo, entendemos que:

- **Organización temporal y participación:** Mientras la participación en los *Cuadernos* es constante, la del foro decae cuando se inician las prácticas en centros. Es lógico pensar que preparar una o dos intervenciones a lo largo de la asignatura es más asequible que enviarla a diario: así, al aumentar la carga de trabajo en el conjunto del Máster, baja la participación. En el *Cuaderno* cada persona decide qué día le viene mejor o le interesa más responsabilizarse de la tarea, permitiendo una organización más adecuada a la realidad personal.
- **Cooperación vs. individualidad:** El *Cuaderno*, con el planteamiento descrito en el punto 2.1., da pie a la construcción cooperativa de un documento que refleja el aprendizaje del grupo. En otras palabras, mientras el *Cuaderno* es un reflejo de la evolución de la ZDP del grupo

---

2 En este grupo, el porcentaje de hombres suponía el 25% del alumnado que cursó la asignatura: 4 sobre 16.

durante la asignatura, ¿Qué hemos aprendido...? refleja miradas individuales que, en el mejor de los casos, se suman y, en otros muchos, discurren paralelas.

- **Diversidad:** El *Cuaderno*, por su propio planteamiento, equilibra la participación de todas las personas que componen el grupo y, por tanto, provoca la presencia equitativa de todas las voces, mientras el foro permite desequilibrios que nos aleja de nuestro concepto de diversidad.
- **Profundidad y complejidad:** Mientras los *Cuadernos de Bitácora* están plagados de reflexiones que el alumnado va completando conforme siente la necesidad, en ¿Qué hemos...? la repetición de lo sucedido en el aula -a menudo, como simples listados de contenidos-, es una constante y, la presencia de la reflexión, prácticamente anecdótica.
- **Coherencia:** El resultado de los *Cuadernos* es un único documento que recoge tanto procesos cognitivos como metacognitivos desarrollados por el grupo a lo largo de la asignatura, mientras el foro termina con un resultado mucho más fragmentado y bajo nivel de cohesión entre las diferentes participaciones, que evidencian niveles de pensamiento más superficiales y menos complejos, sin relación entre las diferentes ideas.

Tras la experiencia, nos reafirmamos con Freinet (1974) en la idea de que los diarios de clase, sean del tipo que sean, deben incorporar un importante componente cooperativo. No valen excusas. Y en la necesidad de seguir buscando estrategias que, participando de los cambios, puedan ayudar al alumnado a salvar sus miedos -y su acrecentada "tendencia conservadora" (Marina, 2004)- sin perder la esencia dialógica que posibilita la metacognición.

#### **4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Aguilar Ródenas, C. (2005). Diarios dialógicos: Cuaderno de Bitácora. En *Actas del IX Simposio Internacional de la SEDLL. Logroño. 30 noviembre-2 de diciembre de 2005* (149-156) URL [http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/17/Aguilar\\_Rodenas.\\_C..pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/17/Aguilar_Rodenas._C..pdf)

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.

Florado, C., Jiménez, J.L. y Santana, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de Educación*, 354, 629-656.

Freinet, C. (1974). *El diario escolar*. Barcelona: Laia.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Freire, P. y Faundez, A. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta*. Xàtiva: Ediciones del CREC.

Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.