

## APRENDIZAJE COLABORATIVO CON SEIS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN TEORÍAS DE LA INFORMACIÓN

M<sup>a</sup> José Sánchez Leyva  
Universidad Rey Juan Carlos  
[Maraijosefa.sanchez@urjc.es](mailto:Maraijosefa.sanchez@urjc.es)

### Resumen

Presentamos en este trabajo la experiencia de casi dos años de desarrollo del proyecto de innovación docente *Aprendizaje autónomo con seis metodologías activas en Teorías de la Información*. Los profesores implicados hemos diseñado, desarrollado y aplicado seis metodologías docentes diferentes aplicadas, en la primera fase, a bloques temáticos de la guía docente y, en la segunda, temas particulares. En esta propuesta nos centramos en las consideraciones y reflexiones previas que nos condujeron a formalizar las metodologías didácticas dado que estos debates no suelen explicitarse aunque son cruciales para la planificación y organización de la docencia.

### Texto de la comunicación

El proyecto ECO Theory 01 y 02 se centra en el diseño y desarrollo de nuevas metodologías docentes en el ámbito de la asignatura Teorías de la Información en las diferentes titulaciones en las que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos. Se diseñaron y pusieron en práctica seis métodos *novedosos* diferentes que se aplicaron a los seis bloques de la guía docente de la asignatura.

En el ejercicio de la innovación docente pocas son las técnicas *ex novo* que pueden generarse, por eso nuestro trabajo preliminar consistió en circunscribir las seis tipologías sobre las que pensábamos trabajar para reelaborarlas y crear nuevas maneras de enfrentar la práctica docente. Optamos por las siguientes: resolución de casos, aprendizaje basado en proyectos, presentación de trabajos en grupo, aprendizaje basado en problemas, debates y comentario lecturas y/o material audiovisual. Una vez seleccionadas, comenzaba el trabajo de *reinención*. En este proceso decidimos que todas ellas podían resolverse como metodologías de “estudio de caso”, dada su cualificación para la aplicación de conceptos que era el objetivo general de la asignatura que todos los docentes implicados deseábamos trabajar.

El alumnado, en esta experiencia no sólo ha participado en las dinámicas o procesos propuestos, sino que a su vez ha ido recopilando y concretando el desarrollo y resultados de cada etapa, generando materiales (impresos, audiovisuales y dependiendo del método, las posibilidades, los nuevos recursos, etc.) que se encuentran archivados. Este material junto con el desarrollo de las técnicas empleadas ha quedado recogido en un pdf interactivo que puede consultarse <http://ciencia.urjc.es/dspace/handle/10115/11522>.

### El carácter *científico-teórico* de la asignatura

La Teoría de la Información tiene un origen reciente como disciplina académica en nuestro ámbito universitario y, también, aunque evidentemente no tanto, como campo de estudio científico en el área de la ciencias sociales. Los cambios acelerados de los últimos años en el terreno de las tecnologías de la información y la comunicación, lo que se conoce como la

informatización de la sociedad, no pueden sino contribuir a la repercusión intelectual y social de las aportaciones de esta disciplina.

Como indica Abril (1997:30-31) el campo de la Teoría de la Información como ciencia social, es el de la organización significativa de los datos en formas inteligibles y traducibles que están imbricadas en contextos históricos y socioculturales determinados. Decimos esto para subrayar el hecho de su naturaleza intrínsecamente interdisciplinar y conviene, para el desarrollo de estrategias hacia el aprendizaje colaborativo, tener en cuenta esta naturaleza. En este sentido, la Teoría de la Información es una asignatura de marcado carácter conceptual-comprensivo, prejuizada a menudo por los estudiantes como “teórica” en el sentido peyorativo que éstos atribuyen al término (aburrida, compleja, de aprendizaje eminentemente pasivo y de escasa o nula *utilidad práctica* para el ejercicio profesional). Luchar contra estos prejuicios también ha sido objeto de estas dinámicas emprendidas en el proyecto innovador dado que la Teoría de la Información es, como hemos subrayado, una asignatura de marcado carácter conceptual-comprensivo y, posee un carácter fundamentador y orientador.

Resultaba de especial interés, para los participantes en el proyecto, vincular la capacidad de análisis, correlación y crítica con la circunstancia y contextos mediáticos en que el propio alumno se encuentra inmerso como usuario (y, potencialmente, como profesional). Se trataba, pues, de combinar el aprendizaje de conceptos y el de situaciones aplicadas y afianzar la capacidad de generar coherencias interpretativas críticas tanto a nivel micro (respecto de situaciones y objetivos concretos) como a nivel macro (respecto de contextos socioculturales).

El *carácter científico-teórico* de la asignatura, nos llevó a concluir que la práctica pedagógica debe orientarse mediante algunos criterios básicos que sistematiza Abril (2006):

- a) subrayar ante los alumnos el carácter provisional y parcial de gran parte de los conocimientos disponibles, en el entendimiento de que el trabajo científico es resultado de la búsqueda incesante, de un camino incierto por el que se avanza a través de sucesivas conjeturas, modelos, pruebas y refutaciones.
- b) primar las teorías por su contenido, por la relevancia de los problemas que abordan y por su capacidad explicativa, no por la sofisticación y brillantez de los lenguajes en que se expresan ni por el reconocimiento que les presta la moda cultural.
- c) orientar la enseñanza teórica hacia el objetivo de promover procesos de comprensión científica en el alumnado, relegando a un segundo plano, aunque sin esquivarlas, las tareas memorísticas.
- d) relacionar, siempre que ello sea posible, el contenido de los temas del programa con los contextos prácticos en los que previsiblemente se verá afectado, y tendrá su efecto, el trabajo profesional y/o investigador de nuestros alumnos.
- e) favorecer la familiaridad de los alumnos con los *lenguajes/géneros audiovisuales* desde la perspectiva de la investigación científico-social, de la investigación periodística y de las prácticas artísticas, así como el acercamiento a los lenguajes y métodos de las *ciencias sociales* que puedan ser de utilidad en las prácticas profesionales contemporáneas. Y también el hábito y las técnicas de la discusión racional-argumentativa, que tanta relevancia tendrá en el futuro profesional de muchos alumnos.

En virtud de lo señalado consideramos que la elección metodológica del profesor de Teoría de la Información debe, cuando menos, atenerse a dos criterios esenciales, sobre cuya naturaleza descansa la viabilidad de los objetivos docentes: (1) La necesidad de hacer un especial hincapié en la condición relacional de los conceptos y principios interpretativos de la Teoría de

la Información, así como en su carácter próximo, inmediato y cotidiano. (2) La necesidad de aplicar y enseñar a aplicar los conceptos y principios interpretativos de forma crítica y útil.

Nunca ha habido, como ahora, tantas *fuentes de información* y tan poco *caudal de conocimiento*. En el contexto de la *sociedad de la información*, la universidad ha perdido el monopolio de almacenamiento y producción del saber socialmente relevante. El problema no es, pues, ya la adquisición de unos determinados temas y contenidos sino la elaboración de unas determinadas estructuras y formas comprensivas en las que encuadrar aquellos a partir de la masividad informativa y la facilidad comunicativa. El problema no es ya el acceso al conocimiento, sino la gestión y la atribución de sentido significativo a los conocimientos a que se accede. Y este es el principal problema que inspira el desarrollo de nuestro proyecto sobre metodologías para el aprendizaje colaborativo.

Desde este marco, en el ámbito universitario existen ciertas tendencias de sobra conocidas que dificultan la puesta en marcha de una concepción dialógica de la enseñanza-aprendizaje: la sobredimensión de los contenidos, el desequilibrio entre los actores, la masificación, la reducción de las horas lectivas, la sobrecarga de trabajo docente, etc. En este contexto, para nosotros no sólo ha resultado pertinente una reflexión sobre los conceptos pedagógicos y los instrumentos didácticos, sino muy especialmente una interrogación sobre su exacto papel en la práctica docente. Desde nuestra perspectiva, son los métodos educativos los que deben adecuarse a los fines universitarios y no al revés. Se trata, pues, de construir los objetivos formativos de la universidad para después diseñar la pedagogía y la didáctica que los hacen asumibles, y no de convertir una pedagogía determinada en el objetivo formativo de la enseñanza universitaria. Así, como señala Alonso (2005), la reflexión sobre el proceso de enseñanza universitaria necesita más didáctica y menos pedagogía.

### **Aprendizaje colaborativo y desarrollo de capacidades**

Para que el alumno se involucre, los participantes en este proyecto pensamos que el contenido del aprendizaje debe ser significativo, creando un puente entre lo que se sabe y lo que se debe saber, entre lo asimilado y lo que se debe comprender, entre la experiencia actual y la potencial. Pero el aprendizaje es un elemento muy personal que difícilmente puede dirigirse si sólo se utilizan instrumentos externos (documentación, referencias bibliográficas o métodos audiovisuales). Un buen aprendizaje exige, además, unos objetivos claros, un lenguaje congruente, unos contenidos cuidadosamente seleccionados, una buena secuenciación en los citados contenidos, una adecuada pedagogía y una actitud positiva hacia el alumno. Cosas ansiadas aunque no logradas en nuestro proyecto.

Por otra parte, un aspecto clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el de la motivación, pues de ella depende en buena medida la puesta en juego de las capacidades del alumno. Lantos (1997) y Nicastro (1995) han señalado algunos factores relevantes a la hora de promover la motivación del estudiante, señalando que ha de hacerse un esfuerzo fundamental, a lo largo de todo el curso, para que el alumno se sienta protagonista de la docencia. Esta labor pasa porque el alumno encuentre sentido a la materia con la que se enfrenta, ha de ver en ella algo importante en su proceso de formación como titulado. En este escenario, el profesor puede correr el riesgo de dar más importancia al formato de la clase que al contenido (para seducir a los alumnos). Sin embargo es importante no perder de vista la búsqueda de un equilibrio entre los conceptos y su aplicación.

Los participantes en el desarrollo de la metodologías docentes nos hemos centrado en elaborarlas teniendo claro que lo que deseábamos trabajar con nuestros alumnos eran objetivos relativos a habilidades. Estos objetivos son aquellos que atañen al desarrollo de capacidades por parte del alumno que permiten la aplicación, adaptación y valoración crítica de las estructuras interpretativas o explicativas así como de los conceptos y principios sobre los que se constituye la disciplina. En nuestro caso consideramos los siguientes:

(1) Capacidad de formulación de preguntas relevantes, hipótesis y conclusiones, así como para la gestión de la información y recursos disponibles para su desarrollo, argumentación y demostración.

(2) Capacidad para relacionar conceptos, principios y estructuras conceptuales así como para aplicarlos críticamente a fenómenos y situaciones específicos.

(3) Capacidad elemental para la organización del análisis de los fenómenos estudiados (conocimiento metodológico inicial).

(4) Capacidad para la articulación, argumentación y exposición en público, mediante recursos orales, icónicos y escritos, de las propias ideas.

(5) Capacidad de reflexión sobre la propia actividad analítica y/o profesional.

(6) Capacidad para el debate y la discusión constructiva, partiendo del respeto por los puntos de vista ajenos y de la capacidad para revisar y modificar los propios.

De este modo, la elección de las metodologías se hizo de acuerdo a estas reflexiones, surgidas en debates entre los participantes de los que se concluyó que iba a privilegiarse el estudio de caso por su cualificación para aplicar conceptos y como estrategia para el aprendizaje colaborativo que más se ajustaba los objetivos señalados más arriba.

## **Conclusiones**

-es necesario un planteamiento metodológico flexible y polivalente, que conjugue la transmisión de conceptos e ideas con su puesta en ejercicio a través del análisis y la crítica, y que involucre a partes iguales la capacidad de comprensión y la capacidad de explicación por parte del alumno como ejercicio automotivado y colaborativo.

- la clase magistral sigue siendo un territorio didáctico relevante para la Teoría de la Información, al que, por otra parte, conviene dotar de una progresiva dimensión dialógica mediante su combinación con el trabajo de investigación.

- Lo central no es la adquisición de unos determinados contenidos sino la elaboración de unas determinadas estructuras y formas comprensivas en las que enmarcarlos.

-Los métodos educativos son los que deben adecuarse a los fines universitarios y no al revés. Se trata, entonces, de construir los objetivos formativos de la universidad para después diseñar la pedagogía y la didáctica que los hacen asumibles, y no de convertir una pedagogía determinada en el objetivo formativo de la enseñanza universitaria.

-La reflexión sobre el proceso de enseñanza universitaria necesita más didáctica (es decir, más reflexión sobre cómo transformar el saber del profesor en saber del alumno) y menos pedagogía.

## Bibliografía

- Abril, G. (1997). *Teoría general de la información. Datos, relatos y ritos*. Madrid: Cátedra.
- Abril, G. (2006). *Proyecto docente investigador*. Documento no publicado: Universidad Complutense.
- Lantos, G. P. (1997). Top 10 Teaching Behaviors to Avoid. *Marketing Educator*, 17(winter), pp.5.
- Mondelo, E. (2003). *Proyecto Docente*. Documento no publicado: Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.
- Nicastro, M. (1995). Teaching Generation X: A Challenge for Marketing Professors. *Marketing Educator*, 14(summer), pp.3-4.
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Sarabia, F. J. (2004). *Proyecto Docente e Investigador*. Documento no publicado: Universidad de Murcia.
- Rodríguez del Bosque, I. A. (1993). *Proyecto Docente e Investigador*. Documento no publicado: Universidad de Oviedo.

## Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- La interrogación que abrimos es si realmente los métodos pedagógicos son el eje básico de la formación universitaria.
- La pregunta por la función y papel de la didáctica en la universidad remite necesariamente al problema de la definición de docencia y, consecuentemente, a la finalidad –o “misión”– de la universidad en un momento en el que nunca, como ahora, ha habido tantas *fuentes de información* y tan poco *caudal de conocimiento*.