



# Presentación

Luz González Ballesteros

Profesora de Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológica  
Complementos de Psicopedagogía

La publicación del Nº 2 de *La Brújula de Papel* supone, en gran manera, una consolidación del *Proyecto de Mejora de la Calidad de la Docencia* que emprendíamos hace dos años y que se nos concedió de nuevo el curso pasado. Consiste en organizar algunas de las asignaturas de Metodología de investigación psicoeducativa alrededor de la elaboración de una revista en la que se publican los Informes que realizan los grupos de investigación como colofón del proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha realizado durante el cuatrimestre. La revista es utilizada por los grupos del curso siguiente como un instrumento de refuerzo o mejora de conocimientos ya adquiridos y de aprendizaje de nuevas estrategias y herramientas de investigación.

Recordamos a los que ya conocéis la revista anterior (e informamos de paso a los nuevos lectores y lectoras) que la idea de elaborar una revista de aula como instrumento de aprendizaje surgió de nuestra colega y excompañera de Departamento Pilar Lacasa. Me encanta recordar a Pilar porque, aparte de reconocer su gran capacidad para poner en marcha ideas innovadoras, es una profesional que propicia un estilo de trabajo cooperativo que, estoy convencida, es la mejor fuente de mejora y motivación profesional. Pues bien, Pilar tuvo una magnífica idea que ha servido para poner en marcha otras ideas nuevas. Pero, es importante resaltarlo, la revista que tienes en tus manos posee su propia vida, sus propias motivaciones y su historia peculiar. Es lo magnífico de los contextos cooperativos de actividad: lo que se produce moviliza otras mentes y se abren caminos que llevan a nuevos horizontes y a nuevas sugerencias de innovación.

El trabajo cooperativo no sólo ha sido el punto de arranque de esta *Revista de Iniciación a la Investigación Psicoeducativa* sino que también es la materia con que se elabora y la función de instrumento de aprendizaje con que se ha concebido. Ya el hecho mismo de su título, *La Brújula de Papel*, es producto de la voluntad de crear un espacio cultural de orientación, comunicación y encuentro. El nombre de nuestra revista conceta con la que inicialmente elaboró Pilar Lacasa con su alumnado y que se ha continuado en versión cibernética.<sup>1</sup> Esto mantiene, como decía, un espacio simbólico de conexión en un proyecto común. Pero también permite adquirir conciencia a todos y todas las que participamos de que nuestro esfuerzo forma parte de una cadena de conocimiento compartido que aprovecha las aportaciones de las personas que nos preceden y regala algo nuevo a los compañeros y compañeras que cursarán la asignatura el siguiente año. Éste es un camino colectivo de aprendizaje sobre cómo "hacer ciencia". Y es que el progreso del conocimiento científico es posible precisamente porque no partimos de cero sino que nos aupamos en los hombros de quienes nos han precedido y aprovechamos positivamente sus logros para llegar *más allá*.

Este "más allá" es una de las percepciones gratificantes que he tenido como responsable del proyecto. La calidad de los trabajos que han realizado los grupos es notable y han mejorado sensiblemente los resultados del curso anterior. Esto ha sido posible, no tanto por virtud de la profesora que imparte la asignatura sino, sobre todo, tal y como ellos y ellas mismas confiesan, porque han encontrado una orientación imprescindible en el trabajo que les han regalado sus compañeros y compañeras del año pasado. Veamos algunas opiniones del alumnado que ejemplifican la percepción que ha tenido la gran mayoría en esta experiencia.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Os recomiendo que visitéis *La Brújula* en la página web de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

<sup>2</sup> Son algunas de las respuestas recogidas en un cuestionario anónimo de evaluación de la asignatura que se realizó al finalizar el curso. Como se puede ver en el artículo que cierra la revista sobre "Evaluación de la Experiencia", al 94,3% del alumnado que ha contestado el cuestionario le ha parecido muy positiva la utilización de *La Brújula de Papel* como instrumento de aprendizaje.



- *Resulta de gran ayuda el ver los trabajos que han realizado otros alumnos porque, además de ver que no es imposible realizar tu artículo, es interesante ver las aportaciones y resultados obtenidos en las diferentes investigaciones*, comenta una alumna.
- *Ha sido importante tomar como referencia el trabajo de los compañeros. Me ha ayudado a comprender a través de ejemplos próximos*. En este caso la persona que contesta no especifica el sexo.
- *Considero que ha sido muy útil porque nos ofrece una visión práctica de todo lo tratado en esta asignatura y mucho más directa al haber sido realizada por compañeros*. También es una chica la que opina.
- Esta vez opina un chico: *Es una forma de ver a través de la experiencia de otros compañeros los posibles fallos o cosas bien realizadas sobre los mismos pasos que nosotros tenemos que seguir*.
- *La revista me ha servido de mucho porque me ha ayudado a seguir como guión y a enfocar mi propio trabajo de investigación*. Además pienso que la revista es una fuente de información que viene muy bien para todos y de ella se puede sacar mucho, nos dice otra alumna.
- (...) *Además pienso que es importante que se publique ya que estamos haciendo trabajos que solamente son puntuados y me parece muy bien que no sólo nos fijemos en la nota sino en que luego lo vamos a publicar y le puede ayudar a otros compañeros*.

Al hilo de estas valoraciones, me parece importante resaltar y comentar algunos de los aspectos útiles que ha tenido la experiencia desde el punto de vista educativo.

### ¡Hacer ciencia está en nuestra mano!

La primera ventaja que ha tenido la realización y utilización en clase de la *Brija de Papel* del curso anterior ha sido permitir *ver que no es imposible* realizar un artículo de investigación digno. Creo que esta condición de representación cognitiva es un punto de partida imprescindible para poner a las personas en una actitud idónea para emprender una tarea.

Cuando valoramos las posibilidades de logro de una meta (en nuestro caso, hacer un Informe de Investigación digno) en función de las condiciones que supuestamente nos exige la tarea, el resultado muchas veces es negativo, o bien porque las condiciones de realización sobrepasan objetivamente nuestras posibilidades en ese momento, o bien porque, aún pudiendo realmente abordarla, nuestra interpretación es inadecuada o sobrevalora las exigencias. Esto último ocurre a menudo porque desconocemos suficientemente **las condiciones prácticas y el contexto de ejecución** de esa actividad.

Creo que esto último es lo que le sucede al alumnado cuando se enfrenta al programa práctico de la asignatura. La ausencia de una percepción cognitiva de posibilidad de realización estaría motivada por una interpretación incorrecta del significado y de las condiciones prácticas de ejecución de la tarea que tienen que realizar: **producir conocimiento científico en el ámbito de su futura actividad profesional**. ¿Por qué ocurre esto?

Pienso que al menos una de las razones tiene que ver con la naturaleza de la ciencia desde la perspectiva de la representación social. Comparto con Bruner (1988) la opinión de que nuestra cultura ha idealizado la producción de conocimiento científico, propiciando la percepción social de que "hacer ciencia" es tarea de élites, en situaciones y condiciones "especiales", que exige complicados procesos intelectuales y tecnológicos de difícil acceso para el común de los mortales. Por otra parte, el producto de esa actividad, el *conocimiento científico*, se percibe como una *sentencia objetiva, aseptica* y definitiva que nos marca lo que es y lo que no es *verdadero*. Pero, desde Th. Kuhn (1962) o J. Habermas (1968) en el campo de la filosofía crítica de la ciencia, hasta J. Bruner (1988), J. Potter (1996) o A. Candela (1999) desde la Psicología y la Sociología del conocimiento, muchos autores han puesto de manifiesto que la idealización de la ciencia es producto de una ideología característica de nuestra cultura occidental y que pensar científicamente es pensar con los mismos mediadores cognitivos con los que nos enfrentamos a otros retos cotidianos. Simplemente la ciencia opera de forma más ordenada y sistemática sobre un tipo particular de problemas.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Un precioso estudio de A. Candela, *Ciencia en el aula*, demuestra que los niños y niñas de una escuela Primaria, en un barrio suburbial, son perfectamente competentes para razonar científicamente sobre física. "Sabemos que una enseñanza adecuada de la ciencia es difícil", nos dice Derek Edwards en el Prefacio.



Comprender que el *método de la ciencia*, aplicado al ámbito psicopedagógico, es una magnífica —y necesaria!— estrategia para obtener una información suficientemente fiable y significativa como para sostener nuestra toma de decisiones profesionales, es el *objetivo último* de la materia que hemos impartido. Demostrar que son capaces de llevar a cabo una investigación metodológicamente correcta y temáticamente motivadora, es uno de los **objetivos** en nuestra asignatura.

El hecho de *ver* que otros "iguales" han producido un conocimiento en condiciones que previamente se interpretaban como inaccesibles creo que es una magnífica condición para modificar la perspectiva desde la que el alumnado juzga la dificultad y el interés de ciertas tareas que les proponemos en su proceso de aprendizaje. Recordemos lo que comentaba nuestra alumna: *Resulta de gran ayuda el ver los trabajos que han realizado otros alumnos porque, además de ver que no es imposible realizar tu artículo, es interesante ver las aportaciones y resultados obtenidos en las diferentes investigaciones.*

Pero, claro está, percibir que algo es posible no es suficiente para alcanzarlo. ¿Cómo hemos intentado —y creo que logrado en la mayoría de los casos— aprender de forma significativa a producir conocimiento científico? Creo que son dos los pilares fundamentales del método que hemos seguido: utilizar la *experiencia práctica de los iguales* como punto de partida y desarrollar una estrategia de *reconstrucción dialogal de conocimiento* en contexto de grupo.

### Sócrates y Vigotsky, por encima del tiempo.

La peculiar manera que tenía Sócrates de reflexionar de modo interactivo sigue siendo actualmente, en mi opinión, una fuente de orientación en la docencia. Aquella manera de dialogar con sus conciudadanos para, a través de un proceso compartido de razonamiento, ir sacando a la luz *lo que se sabe desde lo que se creía no saber*, se conoce como *método mayéutico*. Recordemos que el filósofo ateniense salía al mercado, donde se solían reunir sus ociosos conciudadanos (¡masculinos, por cierto!), y les abordaba con preguntas sobre la realidad aparentemente sencillas. Alguno de los presentes (quizás porque no conociera su estrategia o porque estuviera seguro de saber lo que preguntaba) contestaría ingenuamente. *Ingenuamente* quiere decir aquí que respondería siguiendo las opiniones que eran compartidas y, por lo mismo, parecían obvias en el contexto cultural en el que se encontraban, sin haber sido filtradas suficientemente por la reflexión. Éste era el punto interesante de arranque y siempre me he imaginado a Sócrates gozando intelectualmente ante el camino dialéctico que se aprestaría a recorrer junto con sus interlocutores. Sócrates devolvía al espontáneo "contertulio" algo tan sencillo como esta pregunta: "¿Qué significa lo que dices?". El filósofo demandaba una justificación racional de lo que se había afirmado como respuesta obvia. Al poco rato el interlocutor de turno habría tenido que reconocer que no era obvio lo que parecía al inicio y que, por tanto, no sabía lo que creía conocer. A partir de aquí comenzaba un proceso de *reconstrucción dialogal del conocimiento*.

No pretendo emular a Sócrates, ¡ya quisiera!, pero muchos aspectos de la *mayéutica* socrática siguen pareciéndome componentes de una magnífica estrategia docente para *reflexionar en colectivo*. Pero, además, creo que converge perfectamente con orientaciones mucho más cercanas en el tiempo como la de Vigotsky o sus continuadores. El conocido concepto de *Zona de Desarrollo Práximo* vigotskyana como proceso de *reconstrucción cognitiva*, que amplía los límites de nuestro conocimiento a través del apoyo interactivo de personas más expertas, puede hermanarse perfectamente con el procedimiento socrático de *reconstrucción* filosófica interactiva de nuestro conocimiento para ir *más allá* de los límites de la mera opinión.

Otras teorías e investigaciones que han seguido el camino abierto por Vigotsky sobre diferentes aspectos de la *acción, el pensamiento y el lenguaje* (por ejemplo, las de M. Cole o J. Bruner); sobre *contextos cooperativos de desarrollo y aprendizaje* entre "iguales" (B. Rogoff, entre muchas y muchos otros); las aún más recientes investigaciones sobre *análisis del discurso como interacción social* (T. A. van Dijk) y su plasmación en la *construcción social del conocimiento escolar* (D. Edwards y N. Mercer, R. Yung, etc.);...; todas estas teorías tienen como denominador común el interés por comprender la manera en que las personas compartimos y construimos significados desde una perspectiva de interacción social y cómo este conocimiento puede potenciar el aprendizaje. Todas ellas, por otra parte, representan enfoques psicoeducativos convergentes que aportan ideas muy útiles para modelos cooperativos de organización de la docencia. Aquí, las personas más expertas (profesora o alumnos/as) jugarán un papel fundamental. La novedad de nuestro peculiar modelo de *aprendizaje cooperativo* estriba en que es *triangular* (profesora, alumnado del curso actual y alumnado del curso anterior) y en que la cooperación de uno de los participantes es *diferida*, a través de nuestra revista.



Pues bien, nuestro objetivo primordial ha sido **facilitar el tránsito desde lo que se cree saber (pero en el fondo es producto de un aprendizaje "escolar" insuficientemente interiorizado) hasta una comprensión más fundamentada y significativa de lo que se sabe**. Pretendíamos que se comprendiera realmente qué significa lo que hacemos en metodología y por qué es así, como condición indispensable para que los contenidos de la asignatura fueran procesados de forma significativa por el alumnado. Y esto sólo parecía posible rompiendo la esclerosis del conocimiento memorístico y no significativo que abunda en la estrategia escolar de aprendizaje.

Esta *ruptura y reconstrucción cognitiva* ha sido factible gracias a:

1. **Aportaciones de la experiencia de los "iguales"** (el alumnado que cursaba la asignatura y el del año anterior a través de *La Brújula de Papel*).
2. **Diseño de actividades prácticas** a partir de esa experiencia.
3. **Análisis y reflexión colectiva** en pequeño y gran grupo guiado por la profesora.

La respuesta de una alumna a la pregunta sobre la utilidad de las actividades prácticas realizadas para comprender mejor los contenidos de la asignatura, ejemplifica lo que comento: "(Han sido útiles) *sobre todo esas actividades prácticas, porque era donde verdaderamente aprendías y te dabas cuenta de lo que sabías. Además Enriquecías tus conocimientos oyendo las opiniones de los demás compañeros*".

### **Un ejemplo de práctica con *La Brújula de Papel*. Aprendiendo a utilizar instrumentalmente las teorías.**

Puede servir como ejemplo del procedimiento docente que seguimos en las actividades prácticas el que se realizó con el objetivo de mejorar la utilización de la teoría en la elaboración de un marco de fundamentación de nuestra investigación.

El primer paso exigía intentar romper los *hábitos escolares* que suelen consistir en buscar cualquier libro o artículo que aproximadamente hable sobre el tema y cortar de aquí y de allá algunos párrafos para pegarlos luego con más o menos fortuna. Como sabemos, no se tiene por costumbre citar las fuentes de esa cosecha de ideas. El resultado suele ser una ensalada difícil de digerir, en un lenguaje no homogéneo y sin relación suficiente con el objetivo de investigación, con el análisis de datos o con la interpretación de resultados.

Elegimos para esta práctica un artículo de la *Brújula de Papel* nº 1. Las autoras del artículo habían realizado una fundamentación teórica insuficientemente estructurada y concretada como marco operativo de la investigación, aunque con ideas interesantes que se podían conectar con el tema. Algunas de estas ideas estaban literalmente cogidas de una fuente sólo explicitada en las referencias bibliográficas.<sup>4</sup>

#### **Primer paso. Valoración inicial.**

Las sesiones prácticas comenzaron con una primera lectura del artículo. Nos detuvimos en la introducción teórica de la investigación e hicimos una valoración inicial rápida, en pequeño grupo, con el fin de concretar si les parecía adecuada como marco teórico de referencia de la investigación. En general parecía bien.

#### **Segundo paso. Rompiendo los esquemas previos.**

A partir de ahí comenzábamos un análisis crítico del marco teórico, organizado de la siguiente manera:

##### *Trabajo en pequeño grupo:*

Se les pidió que subrayaran en el texto, en diferentes colores, las ideas fundamentales, de forma que cada conjunto de ideas semejante fueran señaladas con el mismo color. Una vez señaladas, se les pidió que pusieran en el margen de la página, con muy pocas palabras, cuáles eran las ideas que se expresaban.

pero "parte de esa dificultad puede ser inducida por las suposiciones (idealizadas) de los maestros acerca de cómo debería funcionar la ciencia" (p. 14). Esto pone de manifiesto que las condiciones de construcción de un conocimiento científico tienen mucho que ver con la manera en que los grupos construyen y comparten significados sociales acerca de la realidad.

<sup>4</sup>No debe extrañar que los artículos de la revista no sean "perfectos" desde el punto de vista metodológico. Téngase en cuenta que es una revista de iniciación a la investigación y, como tal, nos ponemos unas metas dignas, pero realistas. No hemos pretendido eliminar las limitaciones (muy diferentes de los errores), puesto que una de las ventajas valiosas que aporta la utilización de la revista en clase es, precisamente, aprender a mejorar lo que se ha hecho.





Con este sencillo ejercicio lográbamos:

- 1º) Tener un panorama *visual* de la secuencia de ideas. Esto permitía *ver* si en un mismo párrafo, por ejemplo, se incluían ideas diferentes y si existía una organización clara o no en la secuenciación general. También permitía percibir si había mucha o poca variedad de ideas utilizadas.
- 2º) Un punto de partida fácil para analizar la coherencia en la secuencia de ideas, la existencia o no de un hilo lógico de conducción de la fundamentación y los hiatos o vacíos lógicos en la construcción del marco teórico de referencia.
- 3º) Identificar al mismo tiempo la manera en que se resolvía el tránsito lingüístico de una idea a otra, partiendo de que la organización y conexión lógica de las ideas tiene que plasmarse a través de una adecuada estructuración lingüística.

#### *Análisis en gran grupo.*

Una vez realizado esto en pequeño grupo, se abrió un proceso de análisis en el grupo completo para extraer conclusiones. Fue muy interesante asistir al cambio de perspectiva de interpretación que se produjo, desde la valoración inicial de la fundamentación a los resultados del análisis crítico colectivo.

#### **Tercer paso. Analizando las fuentes de inspiración.**

La siguiente actividad consistió en comparar el artículo que había servido de *fuentes* de la teoría (en *Cuadernos de Pedagogía*) con la fundamentación teórica que habían realizado las autoras del informe, valorando también en gran grupo qué estaba bien y qué no debería hacerse. Analizamos, por ejemplo: el tipo de fuentes, cómo buscarlas, el uso de las teorías que nos aportan los demás, la cita de las fuentes, la asimilación y personalización de las ideas, etc.

#### **Cuarto paso. Reelaboramos el marco teórico.**

Una vez analizada la manera en que se había elaborado el marco teórico, se trató de comparar con el objetivo de la investigación y la información que se había recogido: ¿Se había utilizado claramente la teoría para orientar la investigación, para analizar los datos, para sacar conclusiones? ¿Había coherencia o no entre todo esto?

A partir de aquí se trató de **reelaborar un esquema de marco teórico de referencia**, con las mismas ideas que utilizaban las autoras del artículo, pero mejorando la secuenciación, completando su contenido y la conexión explícita con el contenido del diseño. Esto se trabajó primero en pequeño grupo y posteriormente se consensuó en gran grupo un posible marco que cumpliera las condiciones planteadas: interés como contenido, coherencia interna, relación con la investigación y utilidad para el análisis de los datos.

#### **Quinto y último paso. Conclusiones: para qué nos sirve la teoría en investigación y cómo debemos utilizarla.**

A lo largo del proceso se fueron sacando ideas en gran grupo sobre cuál debe ser la *función instrumental* de las teorías, cómo debemos buscarlas y utilizarlas y qué orientaciones generales podíamos seguir para elaborar el propio marco teórico para la investigación que iban a emprender. Estas conclusiones se recapitaron como producto del proceso de construcción conjunta de conocimiento.

Los análisis en gran grupo se realizaban a través de una estrategia dialógica grupal guiada por la profesora. Mi *esfuerzo* se orientaba a "enganchar" las aportaciones en un hilo de razonamiento común que nos permitiera "ir más allá" en nuestro conocimiento. Aseguro a los lectores y lectoras que este proceso de razonamiento colectivo ha sido verdaderamente enriquecedor. Desde mi perspectiva como responsable de la asignatura, ha sido motivador, sorprendente y enormemente satisfactorio. Parece que también desde la perspectiva del alumnado, al menos para la mayoría de los que contestan el cuestionario de evaluación, ha sido una experiencia útil. Las aportaciones de los grupos fueron especialmente valiosas y oportunas, el proceso de reflexión cooperativa, muy fructífero y, por tanto, fue sencillo elaborar colectivamente un conjunto de conclusiones suficientemente significativas y, esperamos, orientadoras para su futura práctica profesional.

Cada tema del programa, que representaba un paso concreto en un diseño de investigación, se realizó a partir de la organización de actividades prácticas específicas.

De todas formas debo dejar constancia de que, a la hora de aplicar los conocimientos adquiridos en clase a la



elaboración y realización del propio diseño de investigación, precisamente la elaboración del marco teórico de referencia ha sido la parte más débil en conjunto. Creemos que la razón está, no tanto en que no hayan mejorado su aprendizaje, sino en que el momento de realización del diseño, a partir de Mayo, no es el idóneo ni por el contexto festivo cordobés ni por la situación académica cercana a la terminación del curso. La elaboración significativa de nuestro marco teórico es, quizás, lo más complejo y exige tiempo de reflexión.<sup>5</sup>

### El resultado final. Los informes de investigación.

Los artículos que se publican son la mayoría de los que han realizado los grupos a lo largo de este proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos no han podido ser publicados por diversas circunstancias.

La mayoría han seguido un diseño de *estudio de campo*, aunque encontramos también un *diseño cuasi-experimental*. Los grupos podían elegir cualquier tema, siempre que les interesara realmente y que tuviera sentido en el contexto de su formación psicopedagógica.

El tipo de enfoque descriptivo y, sobre todo, la insuficiente formación estadística y metodológica de gran parte del alumnado ha condicionado que el bagaje analítico que se ha aplicado en los informes sea muy básico. No hubiera sido posible, ni deseable, dedicarse a ese aspecto de su formación durante el cuatrimestre que dura la asignatura. Hemos preferido centrarnos en la comprensión de la lógica del diseño y posponer su formación estadística, más positivista, para asignaturas que cursarán posteriormente en su carrera. Nos introdujimos, de todos modos, en los programas Access y Excel para aprender rudimentos de organización y análisis de datos y para elaborar gráficos. En cualquier caso, la asignatura se concibió como una introducción a la investigación para el alumnado que inicia Psicopedagogía, gran parte del cual no tiene experiencia alguna en investigación.

### Una cooperación que supera los límites del aula.

La experiencia docente que hemos comentado y la revista que plasma sus resultados han sido posibles no solamente por la dinámica específica de enseñanza-aprendizaje que se ha producido en el aula entre el alumnado y la profesora ni por el esfuerzo que ambas partes han realizado para prepararla. Otras muchas personas han permitido que se haga realidad.

Una pieza imprescindible y fundamental, como siempre, ha sido la generosa cooperación del **profesorado de los centros** donde el alumnado ha recogido los datos para realizar estas investigaciones. Quisiera tener palabras suficientemente intensas para hacer llegar a estos y estas colegas nuestro profundo y sincero agradecimiento puesto que, sin su colaboración, nuestro esfuerzo en el proceso de enseñanza-aprendizaje quedaría, parafraseando a Kant, vacío. Esperamos, completando la idea kantiana, que los contenidos que nuestro alumnado aprende sirvan para iluminar reflexivamente su futura práctica profesional.

Una persona que ha tenido, como lo tuvo en la edición anterior de la revista, un papel fundamental ha sido nuestra compañera y amiga **Pilar Jurado Ortiz**, Colaboradora Honoraria del área de *Psicología Evolutiva y de la Educación*. Pilar, que forma parte del *Proyecto de Mejora de la Calidad de la Docencia* que nos renovaron, ha participado desde el inicio en la programación y ha tenido un papel imprescindible en la valoración cruzada de los informes de investigación. Sus sugerencias a las primeras versiones de los informes han sido especialmente acertadas y han permitido mejorar, junto con las restantes aportaciones de los grupos de investigación y de la profesora, el resultado final de los informes de investigación que se publican en la revista. La revisión final, preparación y organización de los artículos ha sido producto de esta amplia colaboración.

Este curso hemos tenido la suerte, doble como explicaré, de que participe en la revista nuestra también compañera y amiga **M<sup>a</sup> Luisa Torres Díaz** y su alumnado en la asignatura de *Intervención didáctica en educación artística y corporal* (1<sup>o</sup> de Psicopedagogía). Digo doble porque, en primer lugar, es magnífico que la revista sea aprovechada por otras materias que quieran comunicar los resultados del esfuerzo docente y de los logros de aprendizaje de su alumnado. La interesante experiencia que ha llevado a cabo M<sup>a</sup> Luisa es, en gran medida, un punto de partida para otras modalidades de indagación educativa y tenemos la oportunidad de conocer y admirar el resultado del trabajo de su alumnado alrededor del *collage*. Pero nuestra suerte es mayor porque esto ha permitido ampliar la colaboración en el diseño de la revista y los resultados han sido, como se ve, espléndidos. Otra pieza clave en la mejora formal que ha experimentado la revista este año ha sido el **Servicio de Publicacio-**

<sup>5</sup> Pensamos que al cambiarse al primer cuatrimestre la docencia de la asignatura, mejorarán las condiciones de realización de la investigación.



nes de la Universidad de Córdoba que va a co-financiar la publicación de la revista en un formato de mayor calidad que el que podíamos alcanzar en versiones anteriores por limitación del presupuesto. Les agradecemos de corazón y felicitamos por su apuesta de apoyo a este tipo de revistas. Creemos que merece la pena, no sólo porque refuerza un potente instrumento de aprendizaje, sino también porque dan a conocer a la comunidad universitaria trabajos de investigación valiosos que pueden motivar positivamente el conocimiento e interés del alumnado en la investigación psicoeducativa.

Quisiéramos manifestar nuestro agradecimiento y felicitación a la *Unidad de Garantía de Calidad de la Universidad de Córdoba* por la iniciativa que tuvo, y ha mantenido, de convocar estos *Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente*. Pensamos que es fundamental apoyar las iniciativas innovadoras en el campo de la docencia, tanto por el reconocimiento que suponen al esfuerzo del profesorado, como por el refuerzo y extensión de un clima propicio a la indagación y mejora en un campo tan crucial en el potencial desarrollo social como es la formación profesionalizadora de nuestro alumnado.

Finalmente, agradecemos también el apoyo del **Departamento de Educación**, y en concreto del **Área de Psicología Evolutiva y de la Educación**, que han cooperado económicamente en la publicación de la revista. Guardamos una especial gratitud al grupo de compañeros y compañeras que participó en el *análisis de los resultados de la Evaluación* institucional del Área que han tenido la generosidad de invertir la materialización económica de su esfuerzo en que la revista se haga realidad.

A todos y todas agradecemos vuestra ayuda y deseamos que la lectura de la revista, su utilización por el alumnado y el profesorado, sea una experiencia grata, útil y un instrumento de aprendizaje compartido y compartible en el futuro.

### Referencias bibliográficas:

- Bruner, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Candela, Antonia (1999): *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1968): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus, 1986.
- Kuhn, T. S. (1962): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: F.C.E., 1971.
- Potter, J. (1996): *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Rogoff, Bárbara (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L.S.: *Obras Escogidas. I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*. Madrid: Visor-MEC, 1991.
- Young, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

Mientras estábamos realizando la corrección de pruebas de esta revista, nos han comunicado que la *Comisión Asesora de la Unidad de Garantía de la Calidad* ha otorgado una *Mención de Reconocimiento de la Universidad de Córdoba* a cinco *Proyectos de Innovación y Mejora Docente* y ¡nos encontramos con la suerte de que el nuestro es uno de ellos! Queremos agradecer desde aquí a la Comisión la generosa valoración que ha hecho de nuestra experiencia docente cooperativa. Todas las personas que hemos participado en el Proyecto, profesorado y alumnado, nos sentimos profundamente satisfechas, no porque pensemos que ha sido "mejor" que ningún otro, sino porque el reconocimiento del trabajo y de la ilusión colectiva que se han invertido en él nos impulsa a seguir esforzándonos ilusionadamente.

*¡Gracias!*



Collage titulado «La Primavera», realizado por Rosario Anja Martín, en la Asignatura *Intervención Didáctica en la Expresión Plástica* (1<sup>o</sup> de Psicopedagogía).

