

Los significados otorgados por el alumnado universitario a una experiencia de innovación docente basada en el construccionismo social

Meanings attributed by university students to a teaching innovative experience based on social constructionism

**M^a del Carmen Muñoz de Bustillo Díaz
María Dolores García Hernández**

Universidad de La Laguna, Tenerife (España)

Evelyn Romero

Yexuanj Peláez Amador

Asociación Prisma Psicología, Tenerife (España)

Silvia Rodríguez Alonso

Universidad de La Laguna, Tenerife (España)

**M^a del Carmen Muñoz de Bustillo Díaz
María Dolores García Hernández**

Universidad de La Laguna, Tenerife (España)

Evelyn Romero

Yexuanj Peláez Amador

Asociación Prisma Psicología, Tenerife (España)

Silvia Rodríguez Alonso

Universidad de La Laguna, Tenerife (España)

Resumen

El trabajo visibiliza cómo es significada por el alumnado una experiencia de innovación docente en la universidad que despliega el proceso enseñanza-aprendizaje desde las ideas del construccionismo social (Gergen, 2015). Sus valoraciones fueron abordadas desde una perspectiva *emic* (San Martín, 2014), empleando el software de análisis cualitativo ATLAS.ti 7. El alumnado (26)

Abstract

Our study shows how students make sense of a teaching innovative experience at university which develops the teaching-learning process on the basis of social constructionism (Gergen, 2015). Their judgements were analysed from the emic perspective (San Martín, 2014), using ATLAS.ti 7 software for qualitative analysis. Students (26) express that they have lived

expresa que ha vivido una *experiencia educativa inusual*, siendo la *flexibilidad* la cualidad que reconocen como clave de la misma, en consonancia con propuestas pedagógicas comprometidas con la co-construcción del conocimiento. Los significados dados por el alumnado revalorizan la educación presencial, el aula es el lugar en el que se produce un *aprendizaje inusual* y un *boom de ideas*, subrayando su utilidad como espacio relacional que nutre la creatividad colaborativa. Emergen desafíos que invitan a la reflexión acerca de cómo seguir diseñando propuestas de innovación educativa en la universidad desde la generación relacional del conocimiento.

Palabras clave: Educación superior, innovación educativa, construccionismo social, voces de estudiantes.

through an unusual educational experience, being flexibility its main quality, a finding congruent with pedagogical proposals linked to the co-construction of knowledge. The meanings given by students revalue face-to-face education, as the classroom turns into the arena where unusual learning and a boom of ideas can take place, highlighting its usefulness as a relational space which nourishes collaborative creativity. Challenges also emerge and invite for further reflection on how to keep designing innovative education proposals at universities from the perspective of relational generation of knowledge.

Key words: Higher education, educational innovations, social constructionism, student voices.

Introducción

En la última década se ha incrementado el desarrollo de experiencias de innovación en la docencia universitaria, debido a los profundos cambios que se han venido produciendo en relación con la generación, acceso y legitimación del conocimiento (Sancho, 2011; Gros, 2015).

Para algunos autores (Carbonell, 2015; Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001) la innovación educativa, para ser considerada como tal, debe modificar tanto las acciones como los relatos que dan sentido a lo que se hace. Pues, como señala Fullan “...el único cambio que puede tener la consideración de tal, es aquel que favorece y provoca un reposicionamiento de la mentalidad de los individuos y los grupos” (Fullan, 2002, citado en Hernández, 2011a:6)

En este sentido, en el contexto universitario han ido surgiendo propuestas de innovación educativa que comparten una mirada alternativa y cuestionadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, al apostar por la generación relacional del conocimiento tal como es recogida en las premisas del construccionismo social (Amann, Delso y Gómez, 2011; Correa y Aberasturi, 2013; Gergen 2015; Hernández *et al.*, 2011; Lillo, 2013).

Nuestro trabajo quiere sumarse a estas sugerentes propuestas, diseñando una experiencia de innovación docente que busca maneras de transitar desde un saber

pre-constituido que el profesorado entrega al alumnado, hacia la co-construcción del conocimiento donde el aprendizaje es entendido como una conversación polifónica, continua y negociada. Que el alumnado ofrezca sus valoraciones de lo vivido es, desde el construccionismo social, una condición imprescindible pues ofrece una retroalimentación sobre los significados que adquieren las intenciones del profesorado en su propósito de innovar en la educación.

En este estudio se desea visibilizar el significado otorgado por el alumnado al proceso de innovación docente vivido en el contexto de una asignatura del Máster Oficial de Psicología Educativa en la Universidad de La Laguna. Dicha asignatura fue diseñada desde las premisas del construccionismo social y, con la intención de establecer el contexto donde situar las valoraciones y significados que haga el alumnado, se presenta de manera breve aquellas que han sido tenidas en cuenta.

- **La relación educativa como generadora de sentidos y significados**

Frente a la idea de concebir a las personas como esencias independientes, se les concibe como seres profundamente vinculados unos con otros, que crean sentido a través de procesos comunicativos coordinados (Gergen, 2015). De esta manera, la clase se convierte en un espacio educativo que facilita el encuentro entre personas en torno a la experiencia de construir y compartir significados, reconociendo y poniendo en valor los saberes que emergen en el aula (Arandia, Alonso y Martínez, 2010; Elboj y Oliver, 2003).

- **La horizontalidad en la construcción colaborativa del conocimiento**

Esta premisa nos desafía a mirar la clase como una comunidad conversacional y a las personas participantes como socios conversacionales (Anderson, 2012), que se esfuerzan por coordinarse para construir algo juntos (Gergen, 2007). Desde esta concepción se apuesta por promover la horizontalidad en las conversaciones sin tener en cuenta los roles de quienes participan (Amann, Delso y Gómez, 2011; Hernández, 2011b). La horizontalidad implica, como señala Sawyer (2006), que cualquier agenda previa que tengan los docentes sea minimizada intencionalmente en favor de las interacciones colaborativas.

- **El poder generativo y transformador de la co-construcción del conocimiento**

Desde la teoría generativa propuesta por Gergen (2007) las personas tenemos el poder de cuestionar verdades “congeladas” y abrirnos a otras posibilidades, entendiendo la creatividad como fruto de la colaboración (Sawyer, 2011). El poder generativo se alienta cuando se validan los diversos conocimientos locales (Castro *et al.*, 2007), invitando al conocimiento científico como una verdad más. También se alienta cuando se establecen diferentes contextos de aprendizaje dentro y fuera del aula (Frossard, Barajas y Trifonova, 2012), contextos que promuevan el extrañamiento (Amann, Delso y Gómez, 2011) y el mirar lo que nos rodea desde nuevos ángulos (Romero, 2010).

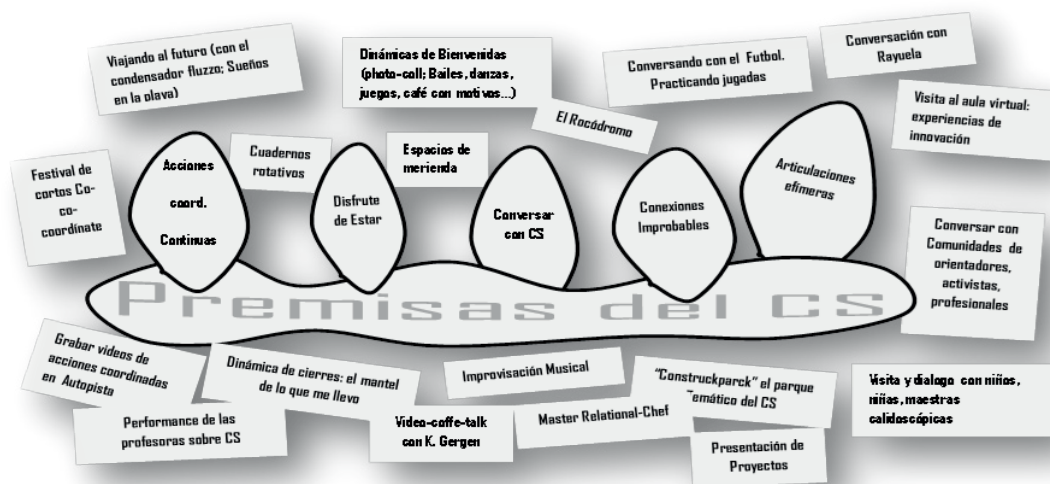
- **Los espacios como suplementos de los sentidos y significados**

Los significados están también influenciados por el contexto donde se expresan (Gergen, 2015), convirtiéndose el diseño de los espacios en suplementos a tener en cuenta.

Por un lado, se requiere de espacios donde tanto el alumnado como el profesorado se sientan seguros, confiados y cuidados para “exponerse” en la construcción relacional de significados (Hernández, 2011b), facilitando además el disfrutar del aprender (Gutiérrez, 2011). Por otro lado, establecer diferentes contextos de aprendizaje dentro y fuera del aula que ayude a la interacción con diversidad de personas, lenguajes, costumbres y formas de pensamiento (Elisondo y Donolo, 2014), entendiendo la clase como un contexto que va más allá de lo académico.

Para abordar estas premisas, la asignatura se va nutriendo de diversas acciones y actividades inspiradas en cinco elementos pedagógicos (*Acciones coordinadas continuas*, *Disfrute de estar juntos*, *Conversaciones con el construccionismo social*, *Conexiones improbables* y *Articulaciones efímeras con otras comunidades*). Son los movimientos que se suscitan en cada sesión de clase los que inspiraban a las profesoras a proponer, de manera tentativa, las futuras acciones y actividades.

La Figura 1 acoge las premisas, los cinco elementos pedagógicos, así como las acciones y actividades que fueron constituyéndose como parte de esta experiencia educativa; presentándose de manera rizomática para invitar a una mirada de circulación de procesos, no jerárquica y acentrada. A pie de figura se explican brevemente los cinco elementos pedagógicos, puesto que las premisas ya han sido explicadas anteriormente y no es el objeto de este trabajo adentrarnos en describir las acciones y actividades, pero sí el de ofrecer una imagen de ellas que amplíe el contexto donde situar las valoraciones y significados del alumnado.



Fuente: elaboración propia

Nota: Elementos pedagógicos considerados. *Acciones coordinadas continuas* que invite a vivenciar la relación educativa como actos de coordinación claves en la construcción del significado, de nosotros mismos, de los conceptos y de los proyectos; *Disfrute de estar juntos*, vinculados a través de un cuidado y variado diseño de espacios que atienda a las personas, que alienten el disfrute y que estimulen la sorpresa y la generatividad; *Conversaciones con el construccionismo social* en un dialogo abierto y vivo, entre todos los participantes (alumnado, profesorado, textos, espacios ...) asumiendo el desafío desde la incertidumbre y el devenir del propio diálogo; *Conexiones improbables* con diferentes contextos de aprendizaje dentro y fuera del aula, que promuevan el extrañamiento, convoquen a distintos saberes y que expandan el flujo de significados; *Articulaciones efímeras con otras comunidades* que desarrollan prácticas tanto asentadas como innovadoras, que faciliten compartir y acceder a los significados que los proyectos del alumnado adquieren al coordinarse con ellas.

Figura 1: Premisas, elementos y actividades del diseño de la asignatura.

Como se recoge en la guía docente (Portal de Guías Docentes de la Universidad de La Laguna, 2014), la asignatura invita al alumnado a indagar de manera colaborativa en las prácticas de diferentes instituciones (educativas, laborales, comunitarias, de la salud, etc.) y a explorar nuevas prácticas posibilitadoras, concretadas en el esbozo de un proyecto.

Desde una mirada centrada en la construcción relacional de los significados, deseamos que el alumnado tome parte en un diálogo sobre los significados otorgados a esta experiencia de innovación educativa, esforzándonos como investigadores para poner en valor sus voces y saberes en estos modos de estar y entender el proceso enseñanza-aprendizaje vivido. Esto nos lleva a situarnos en aquella comprensión de la investigación concebida como un proceso conversacional, que visibiliza estos significados sin partir de un entendimiento determinado *a priori*. De este modo, la forma de conversar se transforma en un elemento clave, ya que implica que el investigador suspenda sus ideas previas para ponerse en disposición de dejarse enseñar por el otro. Desde estas consideraciones el conocimiento que se genere solo puede ser presentado como un hallazgo local e inspirador, pero no como generalizable y determinante (Sisto, 2008).

Método

Participantes

Se cuenta con la participación del total de estudiantes (26) del Máster Universitario en Psicología de la Educación de la Universidad de la Laguna, que vivieron la experiencia de innovación educativa desarrollada en la asignatura Nuevas Perspectivas en Psicología de la Educación durante los cursos 2013-14 y 2014-15. Las edades de las personas participantes estaban comprendidas entre los 22 y los 28 años. Salvo uno de los casos, todo el alumnado cursaba por primera vez una enseñanza de posgrado y todos son licenciados o graduados en psicología.

Diseño

Para hacer posible el análisis inductivo de la experiencia vivida, se lleva a cabo un diseño cualitativo desde una perspectiva *emic*. La perspectiva *emic* implica una descripción en términos significativos basada en cómo explican los propios participantes el significado y los motivos del fenómeno estudiado (Gibbs, 2012; San Martín, 2014). Dentro de los usos dados a los trabajos cualitativos, esta investigación es de carácter ilustrativo (Rossman y Rallis, 1998) y descriptivo (Colas, 1997).

Instrumento

Las valoraciones de las personas participantes fueron recogidas mediante conversaciones grupales grabadas en audio. Se cuenta con un guion de preguntas que partían desde la curiosidad del equipo de investigación y que se planteaban de manera tentativa, por lo que podían verse modificadas y trascendidas durante el proceso conversacional. Las preguntas del guion fueron: Imagínense que viene alguien que no sabe lo que es la asignatura ¿qué le dirían?, ¿qué la caracteriza?, ¿en qué notan que están en la clase?, ¿cómo se dan cuenta sus amigos, sus familias...que van a tener la clase o que ya

la tuvieron?, ¿si se quisiese repetir una experiencia educativa como ésta de qué no se podrían olvidar?

Se mantuvieron un total de 7 grupos conversacionales conducidos por dos miembros del equipo de investigación. La composición y distribución de cada uno de estos grupos osciló entre dos y seis personas, atendiendo como criterio a su disponibilidad horaria.

Procedimiento y análisis de la información

Un mes después de terminar la asignatura se inician las conversaciones con el alumnado (en enero de 2014 y de 2015, respectivamente), buscando minimizar el que las opiniones de las personas participantes se vieran arrastradas por la cercanía temporal de la experiencia vivida. Estas conversaciones fueron grabadas en audio y su duración giró en torno a una hora, contando así con un total de 415 minutos de audio.

Las grabaciones fueron transcritas siguiendo las pautas de Jefferson (1984). Una vez transcritas, el equipo de investigación llevó a cabo lecturas longitudinales y transversales con el fin de obtener las impresiones iniciales respecto a las mismas. Tras una primera puesta en común, comienzan a emerger algunos criterios de segmentación para el cúmulo de las opiniones expresadas por el alumnado.

Para el análisis de las transcripciones se empleó el software de análisis cualitativo ATLAS.ti 7. Se comienza realizando una codificación abierta en la que se leen los textos para identificar de manera inductiva los posibles códigos que emergen de las consideraciones de las personas participantes. El proceso de codificación se desarrolla de manera iterativa y creciente, tomando decisiones acerca de la creación de los códigos (ideas agrupadas bajo un mismo rótulo que trata de ceñirse a las palabras de las personas participantes) y supercódigos (cuya finalidad es aunar aquellos códigos que tienen un nexo común), a través del método de comparación sistemática (Gibbs, 2012). Este proceso finalizó con la elaboración de una codificación axial, en la que los códigos y supercódigos se precisan, se desarrollan y se relacionan o interconectan.

El equipo de investigación decide, para este trabajo, seleccionar el código que de manera más reiterada aparece en las conversaciones de las personas participantes. Esta información es proporcionada por el “índice fundamentado” del programa ATLAS.ti 7 que muestra los códigos en base a su reiteración.

Para un análisis en profundidad se realiza un nuevo proceso de relectura de las transcripciones y se identificaron las respuestas que detallaban el significado del código más fundamentado, agrupándose en el código *Profundización en...* A partir de este nuevo código, se realiza el análisis de la “co-ocurrencia” que permite conocer las conexiones y relaciones que se dan entre códigos, atendiendo a las citas que comparten. Se elige, primero, presentar las relaciones con el código con el que comparte mayor número de citas; y, segundo, mostrar las co-ocurrencias que ambos códigos mantienen con el resto.

Resultados

¿De qué habla el alumnado al referirse a esta experiencia educativa? La codificación axial resultante

De las conversaciones mantenidas con el alumnado se extrajeron un total de 658 citas. De estas, se acordaron un total de 44 códigos que se agruparon en 8 supercódigos.

A continuación se presentan los 8 supercódigos siguiendo un orden alfabético. Cada supercódigo se ilustra en una tabla en la que se plasma los nombres de los códigos que engloba, su definición, y una cita ilustrativa del mismo; estos códigos también aparecerán en orden alfabético.

En primer lugar, el supercódigo *contarlo* (ver Tabla 1) agrupa aquellos códigos en los que el alumnado alude a la idea de compartir con otras personas lo vivido durante esta experiencia educativa.

Tabla 1. Contarlo: códigos y citas que lo integran.

Contarlo: códigos y citas que lo integran	
<i>Generar curiosidad en otros</i>	El alumnado expresa que la asignatura despertaba en sus allegados ganas de preguntar y saber más sobre las sesiones. Cita: “Directamente a mí me lo preguntaban. Mi hermana, mis padres o mis amigos, en plan: oye, ¿al final hoy qué hiciste?”.
<i>Tener ganas de contarlo</i>	El alumnado relata las ganas de contar a sus allegados lo que están viviendo en esta asignatura. Cita: “Me dan ganas de mostrarlo y me siento orgullosa”.

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, el supercódigo *cosas que podrían ser diferentes* engloba aquellos códigos referidos a diferentes aspectos de la asignatura que podrían ser revisables (ver Tabla 2).

Tabla 2. Cosas que podrían ser diferentes: códigos y citas que lo integran.

Cosas que podrían ser diferentes: códigos y citas que lo integran	
<i>Aprender a transmitirlo</i>	El alumnado demanda encontrar estrategias para transmitir a otros, de manera clara, lo que ellos han vivido y aprendido durante la asignatura. Cita: “Es complicado plasmar lo que has aprendido a otra persona. No sé, yo no sabría hacerlo. Y me quedo con esa pena, me gustaría saber también transmitirlo”.
<i>Cambiar las actividades ya existentes</i>	El alumnado propone posibles modificaciones para la optimización de algunas de las actividades realizadas. Cita: “sí, en plan, no quitar el vídeo porque el vídeo, claro, te dice mucho, porque te dice mucho mucho (.) pero eso, aplicarlo a::: a lo físico”.
<i>Incluir actividades nuevas</i>	El alumnado comparte ideas nuevas como posibles actividades que pudieran ser introducidas para ampliar o mejorar la experiencia de vivir esta asignatura. Cita: “... El tener la posibilidad de hacerlo con un grupo que no haya tocado estos temas. Sería guay por eso, por vivir la experiencia de decir «mira, se puede hacer»”.

Tabla 1, continúa en la página siguiente

Tabla 1, continúa de la página anterior

Cosas que podrían ser diferentes: códigos y citas que lo integran	
<i>La evaluación</i>	El alumnado considera que el sistema de evaluación de la asignatura puede ser diferente, personalizando las valoraciones de manera cualitativa. Cita: "... Lo otro es simplemente un número, lo que nos importa a nosotros es que realmente capten todo lo que hemos aprendido".
<i>La temporalidad</i>	El alumnado señala que la duración de la asignatura en su totalidad o los plazos establecidos para el Proyecto pudieran ser más amplios. Cita: "Quizás tener más tiempo para desarrollar otras cosas a lo mejor, o para que el proyecto hubiera sido... porque el proyecto fue muy rápido, en apenas dos días".

Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, el supercódigo *cualidades de la asignatura* aglutina los códigos que presentan como nexos el referirse a particularidades o claves del desarrollo de la asignatura (ver Tabla 3).

Tabla 3. Cualidades de la asignatura: códigos y citas que lo integran.

Cualidades de la asignatura: códigos y citas que lo integran	
<i>Algo que se vive</i>	El alumnado define la asignatura como una experiencia muy vívida e intensa que hay que experimentar para comprender. Cita: "Es algo que aunque intentes compartir con los que no lo viven, es imposible que vayan a vivir lo que yo viví".
<i>Es algo nuestro</i>	El alumnado subraya el sentimiento de protagonismo y autoría como parte importante de esta experiencia educativa. Cita: "Llega al punto de que no es una asignatura más del temario. Es una asignatura tuya que tiene que ver contigo porque la hemos hecho nosotros....".
<i>Experiencia educativa inusual</i>	El alumnado describe la asignatura como "rara", diferente al resto de experiencias educativas que han vivido a lo largo de su trayectoria académica. Cita: "Algo a lo que no estamos acostumbrados ¿no? Sobre todo en la universidad".
<i>Flexibilidad</i>	El alumnado resalta la fluidez de las sesiones, la cual permite que se construyan de forma espontánea y en base a las aportaciones de todos los integrantes de la asignatura. Cita: "Ser flexible en el sentido de escuchar al grupo. Qué es lo que quiere, qué es lo que quiere conseguir o quieren hacer y facilitar eso".
<i>Inesperado</i>	El alumnado recalca como una de las claves de esta asignatura lo sorpresivo del proceso educativo, la vivencia de incertidumbre en cada una de las sesiones y el no poder anticiparse a lo que sucedía. Cita: "No saber por dónde van a salir ese día, no saber ni cómo íbamos a empezar ni cómo íbamos a acabar".

Fuente: elaboración propia.

En cuarto lugar, el supercódigo *durante la asignatura hemos hecho* recoge distintos elementos que tienen que ver con las actividades, los espacios, los materiales y los proyectos (ver Tabla 4).

Tabla 4. Durante la asignatura hemos hecho: códigos y citas que lo integran.

Durante la asignatura hemos hecho: códigos y citas que lo integran	
<i>Actividades inusuales</i>	El alumnado describe haber realizado actividades raras, poco frecuentes en el ambiente universitario, que salen de lo común a lo largo de su trayectoria como estudiantes. Cita: “El día del rocódromo, empezamos viendo una roca, viendo una roca que le teníamos que dar una forma, para luego terminar en casa de D. viendo platos en el suelo que teníamos que elegir y de ahí trabajar con lo que entregamos al final...”.
<i>Actividades variadas</i>	El alumnado refiere que las actividades que se han realizado son diferentes, distintas, cada día con nuevas cosas que hacer y diversas, cambiando de unas a otras a lo largo de la clase. Cita: “El primer día fuimos a la central. Después fuimos a hacer el vídeo en el puente, tuvimos la experiencia caleidoscópica (risas)... Sí, estuvimos en el ‘Construct Park’, fuimos al cole... ¿no? Sí, hicimos un montón de cosas en siete sesiones realmente”.
<i>Contar con materiales inusuales</i>	El alumnado nombra como parte importante de la asignatura el uso de materiales no habituales. Cita: “Eran las cosas, las pelucas... Sólo con que estuvieran las cosas ya se nos hubiera ocurrido algo que hacer, estoy convencida”.
<i>Generar y diseñar un proyecto</i>	El alumnado enfatiza la construcción de un proyecto como algo vivido de forma particular y especial. Cita: “No sabíamos ni que estuviéramos haciendo algo, o sea, estábamos preparando un trabajo que teníamos que presentar pero no sabíamos qué trabajo era”.
<i>Lugares inusuales</i>	El alumnado alude a los espacios para realizar las sesiones de clase, adecuando el aula convencional de formas diferentes y utilizando escenarios más allá de las paredes de la Universidad. Cita: “Todas las clases suelen ser diferentes. No siempre en el aula, sino que... también pueden ser en el exterior. Y si es en el aula, no es sentado en una silla con la mesa”.
<i>Lugares que cambian</i>	El alumnado refiere el cambio de contextos y espacios durante una misma sesión y durante la asignatura como un elemento definitorio de esta experiencia educativa. Cita: “No vamos a estar todo el rato en la misma clase. Yo creo que ningún día estuvimos en la misma clase las tres horas, sino que íbamos cambiando”.
<i>Merendar</i>	El alumnado verbaliza el merendar juntos en clase y el momento que se compartía como parte relevante de la asignatura. Cita: “...Porque en una clase normal tú no ves gente comiendo, y nosotros como que ya... se hizo como una rutina de comer. Que es como, «¡vale! Vamos a comer todos juntos». No sé, todo bastante bien, como familiar”.

Fuente: elaboración propia.

En quinto lugar, los códigos agrupados en el súpercodigo *en clase nos relacionamos...* hablan de los diferentes tipos de relación que se desarrollan durante las clases (ver Tabla 5).

Tabla 5. En clase nos relacionamos...: códigos y citas que lo integran.

En clase nos relacionamos...: códigos y citas que lo integran	
<i>Cohesión</i>	El alumnado destaca una cualidad o propiedad particular de las “Conexiones dentro del grupo de clase”, siendo ésta el sentimiento de unidad y estar “como una piña”. Cita: “Gracias a esta asignatura entre todos nos hemos unido y nos hemos conocido más”.
<i>Conexiones dentro del grupo de clase</i>	El alumnado describe su forma de estar con el grupo y como grupo, sintiéndose parte del mismo y teniendo un espacio para estar dentro de él. Cita: “...Esta asignatura en concreto me hizo más integrarme en el grupo, conocerlos a todos. Te vinculas más a las otras personas que quizás otras asignaturas no te lo permiten porque vas más a tu rollo. Sí, hablas con ellos, haces trabajos con ellos... pero no te vinculas de la misma manera”.
<i>El trato del profesorado con cada alumno/a</i>	El alumnado destaca que las profesoras hablaban personalmente con ellos, se interesaban más allá de lo estrictamente académico, facilitando momentos de conexión con cada uno. Cita: “...O que si algún día no vengo me pregunten «¿y por qué no viniste?» «¿Estás bien?» «¿Te pasó algo?» Yo qué sé, para mí eso es súper guay”.
<i>Las relaciones de las profesoras con el grupo de clase</i>	El alumnado subraya el clima relacional de cercanía, validación y horizontalidad que propiciaron las profesoras durante la asignatura. Cita: “No había postura de que ellas «aquí» y nosotros «aquí», sino que era como todo junto”.
<i>Lazos con cada uno de los compañeros/as</i>	El alumnado narra las relaciones que se han creado entre ellos, hablando con todos y cada uno de sus compañeros llegando a conocerse y reconocerse de manera profunda. Cita: “En ninguna clase nos habían permitido relacionarnos tanto entre nosotros mismos. O sea, yo siento que si voy a conocer a la gente del Máster ha sido gracias a esta clase”.

Fuente: elaboración propia

En sexto lugar, el supercódigo *estamos en las clases...* aglutina las diferentes maneras de estar durante las clases (ver Tabla 6).

Tabla 6. Estamos en las clases: códigos y citas que lo integran.

Estamos en las clases: códigos y citas que lo integran	
<i>Estar activo, haciendo cosas</i>	El alumnado narra el estar centrado en el hacer, el no pararse quieto durante la clase y el requerir moverse como elementos importantes de las sesiones. Cita: “El movimiento nos hacía estar más conectados con lo que ellas nos estaban explicando...”.
<i>Estar atento, presente</i>	El alumnado hace alusión a estar concentrado, zambullido en la clase, manteniendo la concentración en lo que allí sucede y despreocupado por el paso del tiempo. Cita: “Estás consciente a lo mejor durante toda la clase también. Hay mucha consciencia. A lo mejor en otra clase desconectas a la mitad con cualquier cosa, mientras que esta clase la estás viviendo de una manera diferente”.
<i>Estar cómodo, relajado</i>	El alumnado menciona haberse sentido en un ambiente sin presión, creando un contexto de familiaridad y cercanía a través del cual vivir las clases. Cita: “Nos han hecho sentir cómodos, sentirnos parte de verdad de... de la clase por decirlo así”.

Tabla 6, continúa en la página siguiente

Tabla 6, continúa de la página anterior

Estamos en las clases: códigos y citas que lo integran	
<i>Estar con ganas, ilusionado</i>	El alumnado señala las ganas con las que acude a clase y su ilusión por participar. Cita: “En cambio aquí no me importa volver, venir de vuelta a la tarde... Pero sale de tí, no lo ves que sea una obligación”.
<i>Estar con las ideas en movimiento</i>	El alumnado destaca que las clases generan en ellos un estado de reflexión, de cuestionamiento y de darle vueltas a los temas sobre los que se están conversando. Cita: “Tú estás acostumbrada a... a tener un nombre para las cosas, a tener una explicación para las cosas. Pero a veces es bueno yo pienso darle vueltas a las cosas porque tienes como alternativas”.
<i>Estar divertido, entretenido</i>	El alumnado afirma experimentar las clases como divertidas, amenas y entretenidas, donde se han sentido alegres, felices y contentos. Cita: “Te lo estás pasando súper bien, ¿sabes? Y acaba la clase y es como: ¿ya?”.
<i>Estar libre, en confianza</i>	El alumnado manifiesta sentirse con la libertad de expresar sus opiniones sin preocuparse por su viabilidad o rareza, decir lo que piensan de forma transparente y clara sin ser juzgadas por ello. Cita: “Saber que puedes decir cualquier cosa, que nadie te va a decir: «eso no es»”.
<i>Estar participando, interviniendo</i>	El alumnado refiere el hecho de estar participando activamente en las clases, sabiendo que sus intervenciones son relevantes para el desarrollo de la sesión. Cita: “... te provocaban el silencio un poco para que tú tuvieses que hablar. Yo me sentía responsable de tener que completar ese silencio, de tener que decir algo, de tener que participar. Entonces un poco eso, me hacía cargo”.

Fuente: elaboración propia

En séptimo lugar, *procesos vividos en la asignatura* se refiere a aquellos códigos que recogen ideas narradas por el alumnado como procesos de aprendizaje, de creación de ideas y de un diálogo complementario (ver Tabla 7).

Tabla 7. Procesos vividos en la asignatura: códigos y citas que lo integran.

Procesos vividos en la asignatura: códigos y citas que lo integran	
<i>Aprendizaje inusual</i>	El alumnado alude a un aprendizaje que suceden sin darse cuenta, de carácter experiencial y espontáneo, siendo diferentes a los de otras clases. Cita: “En esta clase es como que se aprende pero ya lo estás aplicando, ya lo estás como interiorizando y ya lo estás aplicando tú sola. No sé, mientras que lo otro como que lo tienes que ensayar”.
<i>Boom de ideas</i>	El alumnado explicita que, durante esta asignatura, vivieron procesos de explosión creativa, inmersos en un clima generativo y surgiendo gran cantidad de ideas. Cita: “Te ayudan a ser creativa, a tener imaginación, autonomía... a decidir por nosotros, en plan: «oye, pues lo que se te ocurra», y todo lo que se te ocurra es bueno, no hay nada malo”.
<i>Viceversa</i>	El alumnado alude a procesos de complementariedad, construyendo la asignatura en un ir y venir de relaciones, ideas, conocimientos y proyectos. Cita: “Se ha formado, como hemos venido diciendo, entre todos, y claro... es que cada uno tiene una cosa distinta. Aunque se hayan hecho cosas en grupo, cada uno ha aportado una cosa distinta y eso se ha visto en el plato. Se ha visto en los cortos que se han hecho también. Cada uno ha aportado... algo”.

Fuente: elaboración propia

En octavo y último lugar, el supercódigo *salimos de las clases...* recoge aquellos códigos que hacen referencia a las sensaciones que experimentan cuando terminan las clases, y a las emociones o pensamientos que se llevan consigo al salir de cada sesión (ver Tabla 8).

Salimos de las clases...: códigos y citas que lo integran	
<i>Salir con ganas de seguir compartiendo</i>	El alumnado siente ganas de seguir hablando y continuar los debates con los compañeros más allá de la duración estricta de las clases. Cita: “Incluso después de finalizar la clase nos poníamos a hablar de la clase”.
<i>Salir con la sensación de aprender)</i>	El alumnado narra que sale de clase descubriendo que sabe un montón de cosas y que aprende otras nuevas. Cita: “Tengo la sensación de que aprendo... ¿sabes? De que salgo aprendiendo no solo en contenido, sino cosas importantes, como la amistad, el cariño o la cooperación”.
<i>Salir con movimiento de ideas</i>	El alumnado verbaliza que sale de las clases y le da vueltas a lo tratado durante la sesión, rumiando sobre esas ideas. Cita: “...cuando no tienes la clase, pues vas pensando y te fijas en cosas y dices: «ah, pues mira, pues esto está asentado». Y oye, ¿y por qué no se podría cambiar? ¿Por qué no se podría hacer de otra manera? ¿Por qué no podemos...?”
<i>Salir feliz, alegre y contento</i>	El alumnado refiere que sale de clase con alegría y satisfacción por lo vivido. Cita: “Salimos súper bien y yo creo que eso es lo mejor, porque además de aprender, si sales feliz... yo creo que esa es la mejor forma de aprender”.
<i>Salir haciendo escándalo</i>	El alumnado destaca el jolgorio que producían al finalizar las sesiones de clase. Cita: “Salimos haciendo un escándalo...”.
<i>Salir recargado, con energía</i>	El alumnado hace alusión a la sensación de terminar las clases activados, sin cansancio y como si les revitalizase. Cita: “Yo salía bien, salía relajada. En ningún momento salí y dije: «chos, me chupó la energía», cuando debería de haber dicho «chos, me chupó la energía porque no hemos parado de movernos»”.
<i>Salir tranquilo, relajado</i>	El alumnado afirma que sale de las sesiones relajado, con una sensación de calma y tranquilidad. Cita: “Sales contento, relajado, tranquilo”.

Fuente: elaboración propia

A continuación, con la intención de seguir profundizando en cómo es significada esta experiencia de innovación educativa por el alumnado, se explora el código que obtiene un mayor índice de fundamentado.

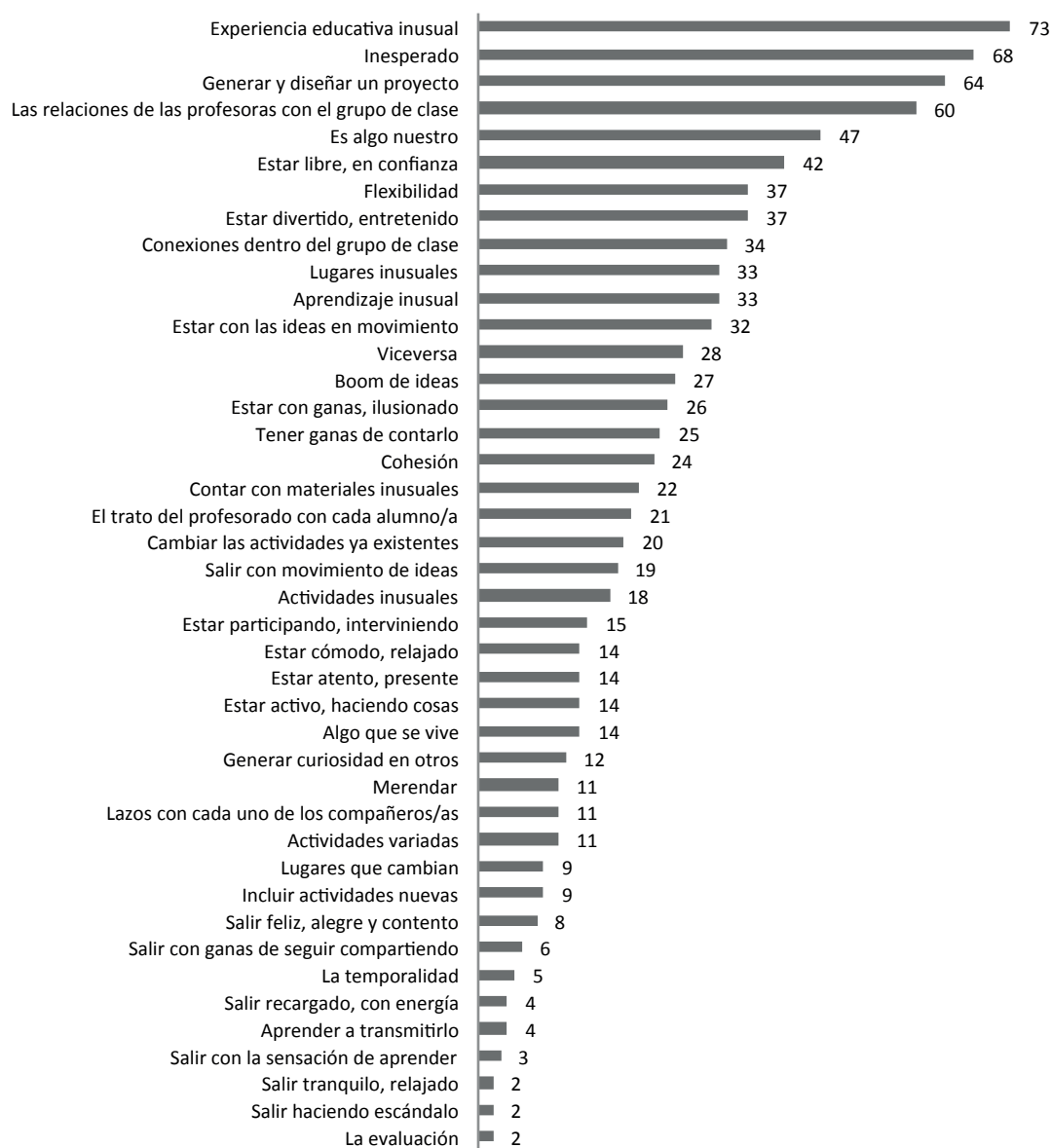
Una experiencia educativa inusual: el código más fundamentado

A través del índice de fundamentado del ATLAS.Ti 7, se pudo comprobar (ver Figura 2) que el código sobre el que más incide el alumnado es *experiencia educativa inusual*, con un total de 73 citas. Este código agrupa aquellas ideas en las que el alumnado describe la asignatura como diferente al resto de experiencias educativas que han vivido a lo largo de su trayectoria académica.

Con la intención de ilustrar los significados otorgados por las personas participantes a este código se muestran, a continuación, algunas citas representativas:

- “no te intentan transmitir lo que van a hacer en la clase, sino que te hacen vivirla directamente”

- “sabemos que va a ser algo que no es lineal, que vamos a ir saltando; sabemos que no sabemos nada de cómo va a ser la asignatura, por eso es una declaración de intenciones”
- “en otras clases tienes un temario, tienes antes lo que vas a dar al día siguiente; y aquí al revés: te lo ponen después”
- “fuera de lo normal, no en el contexto que estamos acostumbrados”
- “la sensación de que ya que ni siquiera vengo a hacer el máster, sino que vengo a hacer cosas diferentes: no me planteo que estoy haciendo un máster, sino que vengo ciertos días a la universidad y aprendo cosas que me sirven para el día a día”



Fuente: elaboración propia

Figura 2. Gráfico del índice de fundamentado de los códigos en orden decreciente.

Con la finalidad de profundizar en qué caracteriza esta *experiencia educativa inusual* se crea el código *profundización en experiencia educativa inusual*, que identifica y recoge las ideas sobre qué es lo que la hace inusual. Este código contiene un total de 79 citas.

Co-ocurrencia entre el código *profundización en experiencia educativa inusual* y el resto de los códigos

De la exploración de la co-ocurrencia entre el código *profundización en experiencia educativa inusual* y el resto de los 44 códigos es *flexibilidad* con quien más conexiones mantiene con un total de 17 citas.

En estas el alumnado destaca que las profesoras “eran poco directivas, eran invitadoras”, ya que para ellos resulta clave que la asignatura “no sigue un esquema predeterminado”. En este proceso de aprehender cómo vivieron la asignatura, el alumnado nos cuenta que es imprescindible “ser flexible en el sentido de escuchar al grupo: qué es lo que quiere, qué es lo que quiere conseguir o quiere hacer y tú facilitar eso”. Respecto a las profesoras, destacaron que “ellas fueron viendo por dónde van los alumnos, también seguirles a ellos”. Esto posibilitó que las sesiones fuesen “un juego desde las dos partes”, ya que los contenidos “no eran impuestos, sino que era como un dialogo común”.

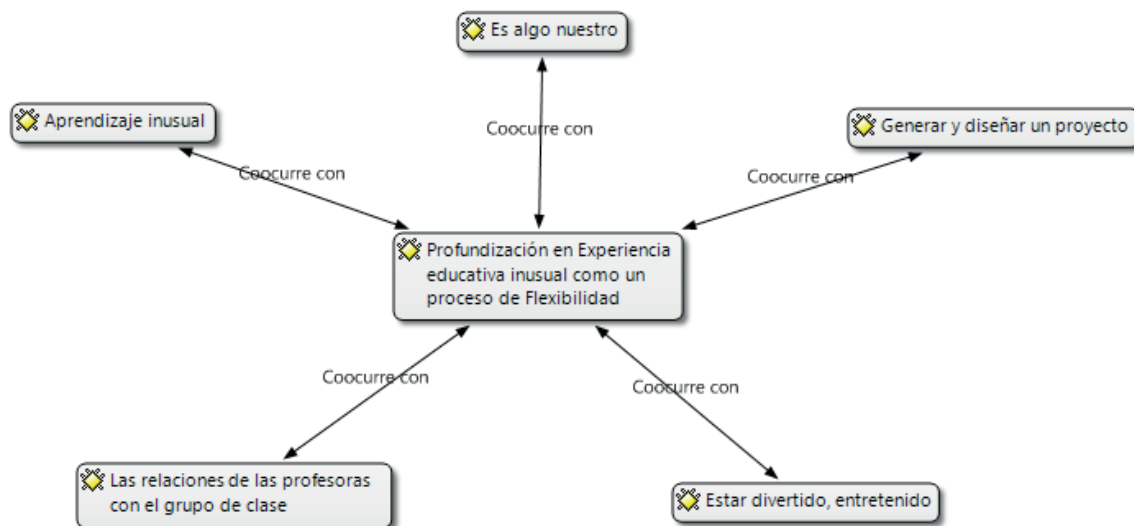
Finalmente, en este camino hacia incorporar más matices en la *profundización en experiencia educativa inusual* cuya principal cualidad es la *flexibilidad*, nos lleva a realizar una última exploración.

Profundización en experiencia educativa inusual como un proceso de flexibilidad: Co-ocurrencia con el resto de los códigos

Este último hallazgo proviene de explorar las coocurrencias que mantienen las 17 citas que comparten *flexibilidad* y *profundización en experiencia educativa inusual*, con el resto de códigos.

En la Figura 3 se observa que co-ocurre con sentir que la asignatura *es algo nuestro*, incluso dando pistas de cómo ha ido generándose este proceso: “tener una idea principal, algo, un pistoletazo, una pregunta, una iniciativa o algo; después, tener la capacidad suficiente para que los demás elaboren las sesiones porque, al fin y al cabo, parecía que éramos nosotros los que llevábamos un poco el ritmo; tener algunas pautas y demás, pero que, al fin y al cabo, no sé, surge”. Así mismo, viven como inusual el *generar y diseñar un proyecto* desde la flexibilidad con la magia de crear algo propio, sin contar con un guion previo, “yo creo que ahí está la magia, que ni ellas saben a dónde van a llegar exactamente ni nosotros sabemos que vamos a crear”.

Aparecen otros elementos relevantes como son el *estar divertido, entretenido* en el transcurso de las sesiones, el considerar que *el profesorado invita a un ambiente relacional con el grupo* caracterizado por la cercanía, validación y horizontalidad y que se produce un *aprendizaje inusual* que “entra por los poros” sin darte cuenta.



Fuente: elaboración propia

Figura 3. Co-ocurrencia de Profundización de la Experiencia educativa inusual como un proceso de flexibilidad con el resto de los códigos.

Discusión

La intención de este trabajo ha sido visibilizar una experiencia de innovación docente en la universidad, en la que se ha apostado por desplegar el proceso enseñanza-aprendizaje desde las ideas del construccionismo social (Gergen, 2015). Dar voz a cómo es significada dicha experiencia por parte del alumnado, no solo propicia poner en primer plano sus voces y saberes, sino que además ofrece una retroalimentación imprescindible sobre los significados que adquieren las intenciones del profesorado, en su propósito de innovar en el contexto de la educación superior.

Uno de los aspectos que emerge al escuchar al alumnado, es que se refiere de manera recurrente a lo vivido como una *experiencia educativa inusual* en su formación universitaria, entendiendo la propuesta como innovadora por su diferencia y peculiaridad. Es de interés que sea la *flexibilidad* con la que es desarrollada la asignatura, la cualidad que hace que dicha experiencia sea reconocida como inusual. Esta cualidad suele ser recogida en aquellas propuestas pedagógicas comprometidas con la co-construcción del conocimiento, desplegando los procesos de enseñanza-aprendizaje como conversaciones polifónicas, continuas y negociadas (Correa y Aberasturi, 2013).

Los significados expresados por el alumnado al referirse a la *flexibilidad*, resuenan a la idea expresada por Sawyer (2006) respecto a que cualquier agenda previa que tengan los docentes ha de ser minimizada intencionalmente, en favor de las interacciones colaborativas. En este sentido, también es significado por el alumnado la diversidad de actividades y recursos preparados de antemano por el profesorado, pero que se iban haciendo uso de ellos en función de lo que iba ocurriendo durante la interacción en clase, tomando decisiones momento a momento, invitando de esa manera a negociar los contenidos, espacios, ideas,..., asumiendo el profesorado que interviene para participar y no para dirigir. Y en dónde lo *inesperado*, la vivencia de la incertidumbre y el no poder anticiparse se hace patente.

A través de la flexibilidad, el profesorado deja espacios para alentar al alumnado a navegar por los múltiples significados y le invita a traer sus propios saberes y construcciones, alentando la exploración de puntos de vista alternativos, refiriéndose al alumnado a una forma de *estar libres, en confianza*, sin miedo a expresar sus opiniones, sin preocuparse por su viabilidad o rareza, sin ser juzgados por ello.

En la medida que el alumnado reconoce los esfuerzos del profesorado en hacerles partícipe de la construcción de la asignatura, se atreve con su autoría y protagonismo, viviendo el proceso como *es algo nuestro*. Este protagonismo se encarna en *generar y diseñar un proyecto* desde la flexibilidad de no contar con un guion previo, lo que además alienta a una vívida experiencia de creación. Esto puede ser reflejo de la intención con la que las docentes diseñan esta experiencia sustentada en concebirnos como seres profundamente vinculados, que crean sentido a través de procesos comunicativos coordinados (Gergen y Gergen, 2011), dónde los roles se diluyen y emerge el poder generativo del grupo (Amann, Delso y Gómez, 2011; Hernández, 2011b).

Las relaciones son reconocidas como relevantes en esta experiencia educativa, así cuando se profundiza qué hace inusual una asignatura caracterizada por la flexibilidad, el alumnado lo conecta con que *el profesorado invita a un ambiente relacional con el grupo*, en la que está presente la cercanía, la validación, el *estar divertidos...* En esta forma de contarlo que ofrece el alumnado, se podría reconocer el cuidado, cariño y respeto que las docentes invirtieron en el diseño de actividades y acciones que visibilizaban el elemento pedagógico del *disfrute de estar juntos*, y apunta en la dirección de la importancia de cuidar los espacios relacionales para que se viva con seguridad y confianza, el exponerse a la hora de crear significados de manera colaborativa (Gutiérrez, 2011; Hernández, 2011b)

En las voces del alumnado en referencia a esta experiencia de innovación educativa caracterizada por la flexibilidad, resuena también la idea de revalorizar la educación presencial, cuando otorga al aula un espacio en el que se produce un *aprendizaje inusual*, pues facilita momentos de encuentro que ocurren en el “ahora” (Shotter, 2010; Stern, 2003), donde las personas participantes expresan procesos de aprendizaje de carácter experiencial y espontáneo, que entra “por los poros”, un aprendizaje que emerge de la presencia y de la relación con los otros (Gergen, 2015), que provoca que sientan *estar atentos, presentes*, zambullidos, manteniendo la concentración en lo que allí sucede.

Así mismo, se revaloriza la educación presencial cuando se alude a que durante la asignatura, se vivieron procesos de *boom de ideas*, de explosión creativa suscitado por el clima generativo en el que se vieron inmersos en las clases, subrayando la utilidad del aula como espacios relacionales que nutren la creatividad colaborativa (Sawyer, 2011) y el mirar lo que les rodeaba desde otros ángulos (Romero, 2010).

Destacar que en esta forma que tiene el alumnado de narrar esta experiencia educativa, encontramos trazos de una transformación en las maneras de mirar y entender el proceso enseñanza-aprendizaje, compartiendo las ideas de algunos autores (Carbonell, 2015; Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001) que consideran que la innovación educativa, para ser considerada como tal, debe modificar tanto las acciones como los relatos que dan sentido a lo que se hace.

Son otras muchas las ideas que han emergido de las voces del alumnado y que merecen ser compartidas, pero que extenderían excesivamente este trabajo. Nombrar al menos uno de los desafíos que han puesto sobre la mesa y que nos invita a replantearnos las posteriores propuestas de innovación educativa: la evaluación desde las premisas del construccionismo social. En este sentido Gergen (2015) nos sugiere movernos de la evaluación individual a la valoración relacional, entendiendo que el aprendizaje y el conocimiento que se genere en el aula es fruto de la colaboración (Sawyer, 2011).

Finalizar reconociendo en los relatos que el alumnado nos ha ofrecido, las intenciones pedagógicas con las que las docentes han diseñado la asignatura, lo que podría presentarse como una validación del proceso de innovación educativa propuesto.

Referencias bibliográficas

- Amann, A., Delso, R. y Gómez, B. (2011). Aprendizaje por contagio. Case of study: Campus de tecnificación proyectual 100x10. *Actas del I Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*. CINAIC, Septiembre 26 - 28, Madrid. Recuperado el 02/09/13 de: CINAIC 2011 – <http://www.cinaic.com> - Universidad Politécnica de Madrid
- Anderson, H. (2012). Relaciones de colaboración y conversaciones dialógicas: Ideas para una práctica sensible a lo relacional. *Family Process*, 51(1), 1-20.
- Arandia, M., Alonso, M.J. y Martínez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329. Recuperado el 12/12/15 de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_14.pdf
- Carbonell, J.L. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Castro, P., Alarcón, M., Cavieres, H., Contreras, P., Inzunza, J., Marimbio, J., Palma, E. y Tapia, S. (2007). El diagnóstico participativo como herramienta metodológica en la asesoría educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 163-171. Recuperado el 06/02/13 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025024>
- Correa, J. M. y Aberasturi, E. (2013). *Repensar la innovación en la universidad desde la indagación*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003) Las Comunidades de Aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17(3), 91-103. Recuperado el 22/01/15 de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>
- Elisondo, R. y Donolo, D. (2014). Interculturalidad, apertura a experiencias y creatividad. Aportes para una educación alternativa. *RED, Revista de Educación a Distancia*. 41. Número monográfico sobre “Interculturalidad en el nuevo paradigma educativo”. Recuperado el 10/12/13 de: <http://www.um.es/ead/red/41>
- Frossard, F., Barajas, M. y Trifonova, A. (2012). A Learner-Centred Game-Design Approach. Impacts on teachers' creativity. *Digital Education Review*, 21, 13-22. Recuperado el 22/01/15 de: <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/.../pdf>

- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Gergen, K. (2015). *El ser relacional: más allá del yo y la comunidad*. Bilbao: Desclee de Brouwer
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 58-68. <https://doi.org/10.14201/eks20151615868>
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprendiendo a cambiar: Las enseñanzas más allá de los niveles y las materias*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2011a). Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad. *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*, 4-10. Barcelona: Universidad de Barcelona. Depósito Digital. Recuperado el 21/10/14 de: <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Hernández, F. (2011b). Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación. En *La relación pedagógica en la universidad* J. M. Correa y E. Aberasturi (Coord.), 24-41. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 21/10/14 de: <http://www.mecd.gob.es/eu2010/la-eu2015.html>
- Hernández, F., Fores, A., Sancho, J.M., Sanchez, J.A. Casablanca, S., Creus, A., Herraiz, F., Padró, C. (2011). *Aprender desde la indagación en la universidad*. Barcelona: Octaedro-ICE de la Universitat de Barcelona. Recuperado el 21/10/14 de: <http://www.octaedro.com/downloadf.asp?m=16519.pdf>
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. In J.M. Atkinson and J.C. Heritage (Eds.) *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, 346-369. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lillo, F. (2013). Aprendizaje Colaborativo en la Formación Universitaria de Pregrado. *Revista de Psicología*, 2 (4), 109-142. Recuperado el 07/12/15 de: <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/04.05.aprendizaje.pdf>
- Gutiérrez, L. (2011). *Balance personal, aunque espero que transferible, de las I Jornadas sobre relación pedagógica en la Universidad*, 144-148. Barcelona: Universidad de Barcelona. Depósito Digital. Recuperado el 21/10/14 de: <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Portal de Guías docentes Universidad de La Laguna. Guía docente de la asignatura Nuevas Perspectivas en Educación. Recuperado el 10/12/15 de: <http://eguia.ull.es/psicologia/query.php?codigo=315551102>
- Romero, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso*, 33, 87-107.
- Rossman, G. B. y Rallis, S. F. (1998.) *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks: CA: Sage.

- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y ATLAS.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado el 10/09/13 de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/download/727/906>
- Sancho, J. (2011) La relación pedagógica y la investigación. En Hernández, F.: *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado el 21/10/14 de: <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Sawyer, R. K. (2011). The cognitive neuroscience of creativity: A critical review. *Creativity Research Journal*, 23(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.571191>
- Sawyer, R.K. (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 41-48. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2005.08.001>
- Shotter, J. (2010). *Social construction on the edge: Witness –thanking & embodiment*. Chagrin Falls, OH: Taos Institute Publications.
- Sisto, V. (2008). La Investigación como una Aventura de Producción Dialógica: La Relación con el Otro y los Criterios de Validación en la Metodología Cualitativa Contemporánea. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 7 (1), 114-136. Recuperado el 10/12/13 de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/54/54>
- Stern, D. (2003). The present moment: Unpredictable encounters. *Psychotherapy Networker*. November/December, 55-57.

Artículo concluido el 14 de Abril de 2016

Muñoz de Bustillo Diaz, M.C., García Hernández, M.D., Romero, E., Peláez Amador, Y., Rodríguez Alonso, S. (2017). Los significados otorgados por el alumnado universitario a una experiencia de innovación docente basada en el construccionismo social. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 77-96

<https://doi.org/10.4995/redu.2017.6063>

M^a del Carmen Muñoz de Bustillo Diaz

Universidad de La Laguna, Tenerife, España

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación

cmunoz@ull.es

Doctora en Psicología y Profesora Titular en la Universidad de La Laguna. Sus investigaciones y publicaciones más recientes se centran en procesos relacionales generativos de grupos educativos y comunitarios. Premio Nacional de Investigación Pedagógica en el año 2007 con el proyecto “La Travesía de los valores”. Actualmente está focalizando su investigación en prácticas sustentadas en las premisas del construccionismo social, siendo miembro del *TAOS Institute*.

María Dolores García Hernández

Universidad de La Laguna, Tenerife, España
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
mgarciah@ull.edu.es

Doctora en Psicología y Profesora Titular en la Universidad de La Laguna. Ha participado en varios proyectos y contratos de I+D financiados por entidades públicas y privadas. Premio Nacional de Investigación Pedagógica en el año 2007. Sus investigaciones y publicaciones se centran en el campo de la psicología educativa y en concreto en la aplicación de las ideas del construccionismo social a la educación. Es miembro del *TAOS Institute*.

Evelyn Romero

Asociación Prisma Psicología, Tenerife, España
evelynromero1991@hotmail.com

Graduada en Psicología por la Universidad de La Laguna, cursó el *Certificado Internacional en Prácticas Colaborativas y Dialógicas* otorgado por Umans en red (Barcelona). Actualmente, ejerce como psicóloga y es vicepresidenta de la *Asociación Prisma Psicología*.

Yexuanj Peláez Amador

Asociación Prisma Psicología, Tenerife, España
yexuanj@gmail.com

Graduado en Psicología y *Máster Oficial en Psicología de la Educación* de la Universidad de La Laguna y *Certificado Internacional en Prácticas Colaborativas y Dialógicas* otorgado por Umans en red (Barcelona). Actualmente ejerce como psicólogo en *Asociación Prisma Psicología*.

Silvia Rodríguez Alonso

Universidad de La Laguna, Tenerife, España
Sección de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud
silviargueزالonso@gmail.com

Licenciada en Psicología y *Máster Oficial en Psicología de la Educación* de la Universidad de La Laguna. Ha sido Primer premio de investigación Cristo Santana 2014 concedido por la Sección de Psicología de la Universidad de La Laguna (ULL). Actualmente, realiza su tesis doctoral dentro del programa de doctorado de la Sección de Psicología de la facultad de Ciencias de la Salud de la ULL.