

El uso y experimentación de herramientas comunicativas en un equipo universitario de investigación-acción

M^ª JOSÉ ALONSO OLEA (COORD.)
LAURA DEL CASTILLO PRIETO
MAITE ARANDIA LOROÑO
ISABEL MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ
ITZIAR REKALDE RODRÍGUEZ
ESTHER ZARANDONA DE JUAN
Grupo ALDA-BE, España

1. Introducción

Decir que la enseñanza universitaria tiene que cambiar, actualizarse y responder a los retos que la sociedad actual tiene, no es nada nuevo. Tampoco lo es, argumentar sobre la necesidad de dar respuesta a las exigencias de adecuación al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Hace varios años que estas cuestiones se vienen afirmando y justificando con razones científicas (Zabalza 2001, 2003; Brockbank y McGill, I. 2002; Mayor, 2003; C. Moreneo y Pozo (eds):2003, Perinat, 2004; Goñi, 2005; Knight, 2005; Cruz y Benito, 2005; De Miguel, 2006, Rué, 2007). Junto a ellas, se encuentran, además, las que nos han movido a los y las profesionales de la formación universitaria a buscar las mejores prácticas para potenciar el aprendizaje profundo del alumnado, en sintonía con la idea de ofrecer una formación de gran excelencia (Baena *et al*, 2005; Gil Molina *et al*, 2009).

Como formadoras de futuros educadores y educadoras siempre nos ha preocupado la cuestión metodológica, dado que ésta constituía, también, un modelo referente de hacer para nuestro alumnado, al tiempo que permitía poder mantener coherencia entre nuestros discursos y acciones dentro de las aulas. Por ello, desde el año 2004, como equipo de innovación, venimos trabajando y profundizando en el desarrollo y el análisis del uso de metodologías participativas y comunicativas en las aulas universitarias.

Mantener este objeto de estudio nos ha conducido a hacernos cada vez más conscientes de la necesidad de aprender más. Y esta necesidad de aprender más, nos ha llevado a la realización de un proceso de investigación-acción en el que, además de comprender mejor lo que hacemos y por qué lo hacemos, hemos desarrollado estrategias y procedimientos que nos han ayudado a profundizar en los elementos clave de la práctica educativa, de nuestras prácticas universitarias. Un proceso que ha sido rico en experiencias y en conocimientos nuevos. Como equipo hemos compartido sueños, preocupaciones, dilemas, así como hemos aprendido juntas a tomar conciencia de las "certezas provisionales" y de las necesidades formativas que tenemos. Para todas estas vivencias y aprendizajes compartidos, han sido especialmente relevantes el tipo de estrategias que hemos utilizado. Por ello, en este artículo, nos referiremos especialmente a las herramientas que nos han ayudado en el proceso de análisis de nuestras prácticas educativas, en la medida que para el propio equipo han constituido una experiencia valiosa para comprender la complejidad que encierra una metodología participativa, y las exigencias que su uso tiene para el profesorado y alumnado universitarios.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 60/4 – 15/12/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



2. Contexto de la innovación

El trabajo que se presenta en este artículo se enmarca en el desarrollo de un Proyecto de Innovación Educativa, subvencionado por la UPV/EHU, realizado a lo largo de dos cursos académicos (2007-2009) por el equipo ALDA-BE¹. Este equipo está constituido por seis profesoras de dos departamentos universitarios (Didáctica y Organización Escolar y Psicología Evolutiva y de la Educación) que trabajan en la formación inicial de maestros/maestras, educadores/educadoras sociales, pedagogos/as y psicopedagogos/as, en formación de profesorado de secundaria y en diferentes masters, tanto en euskera como en castellano, en la E.U. de Magisterio de Bilbao (Campus de Bizkaia) y en la Facultad de Pedagogía (Campus de Guipúzcoa).

Como profesionales de la enseñanza universitaria compartimos una serie de preocupaciones sobre nuestro quehacer profesional universitario, lo que nos ha llevado a contrastar desde hace años dudas y reflexiones. Entre ellas destacamos:

- Contrastar y analizar las diferentes prácticas participativas y comunicativas que empleamos dentro de las aulas, tales como: 1) las tertulias pedagógicas -variante de las tertulias literarias dialógicas-, realizadas con libros de ensayo y con documentos científicos variados, 2) las técnicas activas para la conducción grupal y el psicodrama, 3) el uso de la literatura como mediadora en la comprensión de los saberes disciplinares, 4) la creación de seminarios de naturaleza científica dentro de las aulas, 5) la integración de narrativa y educación: elaboración de historias para abordar el estudio de diversos temas científicos dentro de las asignaturas a través del uso de diferentes herramientas (recursos audiovisuales, teatrales, música), 6) la utilización de plataformas virtuales para fomentar la comunicación y la construcción colectiva mediante nuevos medios. En definitiva, aquellas estrategias comunicativas que influyen en la comprensión y la reflexión para la acción participativa.
- La inquietud por la experimentación y la reflexión sobre nuestras prácticas profesionales, tanto en la formación como en la investigación, en todos los campos de intervención en los que estamos presentes.

Estas preocupaciones comunes apuntadas, además de actuar de catalizadoras para el trabajo en equipo, nos permitieron concretar un proyecto de innovación cuyo objeto central de estudio era, precisamente, el análisis de las prácticas formativas realizadas con metodologías participativas, así como de aquellos elementos del contexto que favorecen u obstaculizan el uso de esas estrategias metodológicas.

Los objetivos más concretos del proyecto quieren clarificar, en las prácticas formativas que se están desarrollando, cuestiones relativas a: qué se hace, por qué se hace, así como a detectar los interrogantes aún sin resolver, las preocupaciones y los dilemas educativos que aparecen, teorizar sobre los modos de integrar distintas herramientas metodológicas participativas en los procesos formativos universitarios y concretar las recomendaciones necesarias, para ajustar este tipo de metodologías en la formación de educadores y educadoras.

¹ Formado por: *M^o José Alonso Olea (coord.), **Laura Del Castillo Prieto, *Maite Arandia Loroño, *Isabel Martínez Domínguez, *Itziar Rekalde Rodríguez, **Esther Zarandona de Juan

* (Profesoras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UPV/EHU)

** (Profesoras del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UPV/EHU)

En el proyecto optamos por la metodología de investigación-acción, dado el potencial que tiene para incitar a la reflexión crítica sobre las prácticas formativas y sus dilemas, así como la obligatoriedad que esta metodología exige de cara a plantear soluciones viables desde la propia acción. De ese modo, se provoca el afrontamiento y la superación de formas distorsionadas de comprensión de las prácticas, lo que, además de tener consecuencias para una acción formativa con sentido y fundamentada, es esencial para impulsar transformaciones de fondo dentro del mundo universitario (Carr y Kemmis, 1988).

Somos conscientes que uno de los aspectos clave de la investigación-acción, es constituir un proceso que persigue un cambio o transformación, en este caso, de las metodologías más pasivas a participativas y activas en las aulas universitarias. Teniendo en cuenta esta temática, optamos por aplicar en el grupo de investigación tanto las herramientas, como las técnicas y procedimientos comunicativos que propician la acción y la participación.

Para entender el proceso y los resultados que se han ido obteniendo en nuestro caso, es conveniente detallar y definir estas herramientas para entender su efecto en la evolución del equipo y del proyecto. Las desarrollamos en los apartados que siguen.

I. Trabajar con herramientas participativas en el equipo de investigación: una experiencia de aprendizaje

En el marco del proceso de investigación-acción, hemos utilizado y experimentado desde el inicio con diferentes herramientas comunicativas: técnicas activas, reconstrucción, relato espontáneo, tertulias pedagógicas dialógicas y grupos de discusión comunicativa.

Pero, ¿qué sentido y significado ha tenido para el equipo la utilización de estas herramientas metodológicas?

a) Los equipos no nacen, se hacen: las técnicas activas para la conducción grupal como herramienta de facilitación

Desde el inicio tuvimos claro que era importante “constituirse como equipo” y que ello tenía que suponer un proceso de conocimiento y reconocimiento de todas las personas que participamos en el mismo. Pues bien, lo que hemos tenido en cuenta para “hacer equipo” ha sido: a) la necesidad de crear un contexto que permita una comunicación sincera y fluida, b) un trabajo colaborativo y una reflexión crítica que nos permitiera problematizar nuestras prácticas y, c) el trabajo dentro del grupo. La creación de este clima de colaboración ha constituido un eje transversal en todo el proceso. El uso de técnicas activas (de caldeamiento de grupo, de cohesión, de desbloqueo, de producción y análisis) al inicio de las sesiones en espacios ajenos a los académicos y con tiempos específicos, ayudó al grupo a evidenciar la existencia de otras formas de trabajo, que llevan a compartir experiencias y aprendizajes desde climas más cercanos, cómodos, relajados y seguros. Hemos trabajado con un formato que alternaba un trabajo individual y sesiones intensivas de trabajo en equipo, junto con algunas sesiones más cortas, cuando el tema lo requería. Los resultados no se hicieron esperar, el grupo ganó en confianza y cohesión.

b) Creando puentes entre la teoría y la práctica: Las tertulias pedagógicas dialógicas.

La experiencia desarrollada por algunos miembros del equipo en diferentes contextos formativos con las *tertulias pedagógicas dialógicas* -una variante de las tertulias literarias dialógicas-, nos ha llevado a proponer su uso para la profundización teórica dentro del grupo de innovación. La tertulia consiste en primer lugar, en leer individualmente un texto o páginas acordadas previamente por el grupo, señalando aquellos párrafos que llamen nuestra atención por diferentes motivos: nos ha gustado, evocado algo, nos lleva a una reflexión, etc. En el momento de la tertulia, se lee el párrafo y se explican y comparten los motivos de la elección. Como afirman Arandía y otros (2010:317)

“El diálogo que se establece con las otras personas incorpora la dimensión instrumental del aprendizaje, puesto que se realiza el esfuerzo de aportar argumentos y razones que justifiquen las posiciones de pensamiento de cada persona. De este modo, las tertulias fomentan el diálogo igualitario, así como la reflexión sobre nuestra propia forma de pensar y la de los otros; ayudan a la autoformación; generan un espacio de corresponsabilidad, de comunicación, de intercambio, de solidaridad y de transformación”.

El estudio y reflexión compartida de diferentes textos nos ha ayudado a desarrollar pensamiento, a relacionar nuestras acciones y prácticas con las teorías, a interiorizar y poner palabra a muchas acciones que realizamos en la creencia de que son únicas, a atrevernos a interpretar y a dar opinión sin complejos, a aprehender lenguajes técnicos, en definitiva, a conocer y conocernos mejor, a probar que con los demás se aprende más y mejor. Inolvidable.

Las tertulias pedagógicas así como todas las sesiones de análisis de los relatos fueron grabadas, transcritas y reconstruidas. Estas reconstrucciones fueron utilizadas, a su vez, como datos para poder analizar el proceso seguido y elaborar las conclusiones.

c) Mirando más allá de lo dicho y hecho: la reconstrucción como herramienta analítica.

Un elemento transversal en el proceso ha sido la utilización de una técnica interpretativa denominada *reconstrucción* que «...se enmarca en la concepción de que los procesos formativos han de orientarse, a partir de la dialéctica entre teoría y práctica, hacia la articulación entre desarrollo personal, profesional, institucional y comunitario o territorial» (Arandía, et al, 2001: 2). Esta técnica ayuda a analizar e interpretar los datos provenientes de la realidad, razonando en torno a ellos y estableciendo líneas de avance, en un *continuum* desde el se puede llegar a comprender la realidad de la formación, con niveles de profundidad y complejidad cada vez mayores.

La técnica consiste en elaborar, a partir de las notas de campo -recogidas en la sesión, también grabada en audio- categorizadas, un relato en el que se recoge de manera teorizada el proceso realizado, los temas desarrollados, las preocupaciones, los dilemas, etc, así como la proyección del trabajo del equipo a partir de una mirada retrospectiva y otra proyectiva.

Esta herramienta nos ha permitido: a) Destapar numerosos interrogantes sobre el proceso de investigación-acción propiamente dicho y, sobre su objeto: las metodologías participativas; aventurando algunas respuestas y, en otros casos, líneas de avance para la reflexión y b) Aclarar y ordenar los conceptos clave que estamos manejando, así como analizar los diversos temas que se han debatido en las reuniones y tertulias dialógicas realizadas. Y esto es debido a que al articularse como un relato teorizado, permite trasladar imágenes secuenciadas sobre todo el proceso que se está realizando; imágenes que re-crean la reflexión vivida y reflejan un tipo de realidad en la que se visualiza no sólo lo que se ha trabajado, cómo se

ha hecho y qué se ha aportado, sino que, a la vez, esas imágenes recogen escenas emergentes que ayudan a ver nuevos pasos en el proceso de trabajo. Un relato narrativo de esta naturaleza, además de su gran potencial formativo, articula constantemente el diálogo entre la teoría y la acción, dando un sentido de unidad a todo el trabajo reflexivo realizado.

d) *Una oportunidad para unir la razón y la emoción: el relato espontáneo.*

Ahora bien, un proceso de investigación-acción requiere que el grupo de trabajo identifique una preocupación temática común, compartida, negociada y reflexionada. Una preocupación temática de naturaleza problematizadora que permita identificar los elementos para una mejora o un cambio (Kemmis y McTaggart, 1988). Con este fin, el grupo sirviéndose de la técnica del **relato espontáneo** consigue desvelar las preocupaciones que tiene sobre sus prácticas yendo más allá de una mera descripción de lo que hacemos, evidenciando el imaginario pedagógico (Fullan, 2002) que impulsa nuestras prácticas docentes.

Este relato espontáneo había de realizarse con la modalidad de "escritura automática", usada normalmente en el terreno de la creación literaria con fines artísticos pero con el mismo objetivo: permitir que emerjan espontáneamente los contenidos de los que habitualmente se tiene menos conciencia. Con este procedimiento cada miembro del grupo elaboró un relato individual sobre la historia de su práctica formativa y las preocupaciones que en la actualidad mantiene sobre la formación, que se compartió y analizó en el grupo. El relato había de construirse en tres sesiones diferentes, de 15 minutos de duración sobre el interrogante siguiente: ¿qué y por qué hago lo que hago? La consigna era clara: escribir lo más rápidamente posible y sin detenerse en ningún momento. Incluso ante cualquier bloqueo imprevisto no se permite parar de escribir, aunque lo único que reflejemos en el papel sea la alusión a nuestro propio bloqueo.

Una vez elaborados los relatos convocamos a una sesión para la lectura compartida de los mismos, en la que, además de éstos, se compartieron ideas, impresiones, preocupaciones y emociones. De esta lectura compartida se destaca, por un lado, la enorme fuerza expresiva y emotiva que reflejaban los escritos; por otro, la certeza de que compartir las prácticas, además de enseñarnos procedimientos diversos, nos consolidaba como equipo y nos ayudaba a reconocernos y a valorar, con otras claves, los dilemas, dificultades y preocupaciones que cada una de las personas del equipo de modo espontáneo reflejaba en los mismos.

Esta puesta en común constituye el segundo momento de la técnica que resultó tan crucial para el trabajo como la propia elaboración del relato. Escuchar activamente cada uno de los relatos ayudó a un mayor conocimiento de las personas del equipo, al tiempo que impulsó el primer acercamiento analítico y colectivo a cada uno de los mismos, ofreciendo ya algunas claves de reflexión sobre las prácticas y sobre algunos de los aspectos de ellas a los que prestar atención.

Así surgieron diferentes acercamientos a un sistema categorial, que se definió finalmente en base a hitos o momentos clave de nuestra vida profesional (cuadro 1).

Cuadro 1.
Sistema categorial utilizado

a)	La entrada en el contexto: ¿cómo entramos y qué es lo que tenemos en nuestro conocimiento sobre la profesión para empezar a trabajar?
b)	La primera ruptura: Algo se tambalea en nuestras concepciones sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos, por lo que las certezas empiezan a caerse. ¿qué provoca esta ruptura? Posibles detonantes
c)	Y hacemos cambios: en qué cambiamos? ¿cómo lo hacemos? ¿con quienes?
d)	El momento de la problematización. El cambio nos plantea problemas, dudas, preocupaciones. Algunas van a funcionar como detonante o motor de nuevos cambios.
e)	Avanzando en las dinámicas de enseñanza. Vamos tomando nueva conciencia de situaciones de enseñanza aprendizaje, construyendo quizás algunas certezas provisionales.
f)	Percepción de nuevas necesidades. Esas certezas provisionales y la nueva conciencia nos lleva a darnos cuenta de que tenemos nuevas necesidades formativas y
g)	Cambios metodológicos en el trabajo de formación. Construcción de nuevos contextos. Trabajamos con los compañeros para afrontar nuevas incertidumbres.

El desarrollo del análisis a través de estos momentos nos ayuda a acercarnos al cambio profesional y comprobar que *hasta que no te problematizas no hay cambio. Al cambiar las relaciones, cambias tu y cambia el contexto.* (GD.E)

e) El momento del contraste con el alumnado: el grupo de discusión comunicativo

Todas las técnicas descritas hasta el momento, recogían las voces del profesorado. Pero, para nosotras era importante contrastar con el alumnado nuestras preocupaciones, dudas, inquietudes para callar nuestra voz y escuchar la suya. Este fue un momento mágico que nos sirvió para crecer y aprender más sobre las necesidades educativas y dar respuesta a algunas de las cuestiones que nos preocupaban: ¿realmente aprende el alumnado más con las metodologías participativas? ¿Qué sugerencias pueden darnos para la mejora de las mismas?

Con este fin elegimos la herramienta de **grupo de discusión comunicativo**

“...que consiste en una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un tema determinado, en un ambiente permisivo, no directivo. El grupo es relativamente pequeño, siete u ocho personas, guiado por un moderador experto, en un clima relajado y confortable con el fin de conocer qué opinan, cómo sienten o qué saben sobre el tema de estudio. Desde la orientación comunicativa, el grupo de discusión supone un diálogo igualitario entre varias personas pertenecientes al grupo o comunidad objeto de investigación y otra persona que forma parte del equipo investigador; a través de este diálogo, se construye una interpretación colectiva del tema de estudio” (CREA)².

² http://www.pcb.ub.es/crea/es/metodología_es.htm

Así, realizamos dos sesiones con alumnado de las titulaciones de maestro en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social. En la primera se utilizaron técnicas activas para facilitar el conocimiento y la comunicación dentro del grupo: la creación del clima; y en la segunda utilizamos como técnica el “grupo de discusión comunicativo” propiamente dicho. Esta última sesión fue grabada, transcrita y analizada de modo que nos permitiera comprender el sentido que para el alumnado tienen las metodologías participativas.

Los alumnos nos devolvieron un sinfín de sentimientos y pensamientos acerca de las metodologías participativas. Sobre el espacio, comentaron la fuerza del círculo que da la posibilidad de mirarse unos a otros y porque les traslada a contextos más informales donde se encuentran más tranquilos. Sobre el tiempo, abundaron en la necesidad de dar más tiempo al aprendizaje de las metodologías, porque hay falta de costumbre y no se ha dedicado tiempo a estas cosas en la vida escolar. Sobre el esfuerzo, para algunos el nivel de exigencia era similar o parecido al de otras metodologías mientras que, para otros las participativas demandan más esfuerzo y trabajo personal. Sobre los sentimientos que mueven la participación nombraron la vergüenza, la timidez, tensiones, bloqueos, pero también expresaron que genera satisfacción por estar activos. Así también, relacionan la metodología participativa con la responsabilidad, con la motivación, con el desarrollo personal, con una manera de aprender más entretenida, con disfrutar aprendiendo, con la oportunidad de colaborar, con compartir y pensar con los demás. Para algunos la mayor prueba de que se está participando es hablar, manifestar verbalmente porque de no ser así la participación corre el peligro de no producirse.

Quizás el silencio de los alumnos ha sido el gran protagonista de las aulas y ahora estemos asistiendo a un cambio en el que el silencio se asocia a otras prácticas docentes y empieza a estar mal visto quedarse callado. Si bien, no hablar no presupone que no se participe, pues existen otras formas de participar pensando, sintiendo, escuchando. En todo caso, exige un cambio de rol del profesorado que facilite la participación e invite al alumnado a mostrarse y ser como son, que acepte al otro como alguien que puede aportar y enriquecer el contexto, que respete los ritmos y no recrimine al silente.

II Nuevas comprensiones de nuestra práctica docente. Algunas líneas de avance

No nos cabe duda que el uso de una variedad de estrategias y herramientas comunicativas dentro del ciclo de investigación-acción, ha constituido un elemento de facilitación importante en el proceso de avance hacia una comprensión más profunda y rica de nuestras prácticas docentes universitarias, como se afirma en una de las sesiones de trabajo:

“Nos damos cuenta de que a lo largo de nuestros recorridos profesionales hemos ido consolidando una forma de hacer, asentada en una nueva conciencia de lo que significa la práctica educativa en las aulas universitarias. Esta nueva conciencia se ha ido construyendo a lo largo de nuestro desarrollo profesional en el trabajo de investigación, en el de diversas comisiones, en el encuentro informal con otros compañeros y compañeras, en la reflexión sobre lo que hacemos, en el diálogo e interacción con nuestro alumnado...construyendo, de esta manera, otra cultura profesional relacionada con el sentido de la formación universitaria. Cultura profesional que se ha visto potenciada por el propio proceso investigador de este grupo de innovación, y que nos ha aportado luz sobre nuestra práctica profesional”. (RE. 291-295)

Desde el discurso teórico se habla de la necesidad de esta diversidad, algunas veces convertida en un uso instrumental de la misma. Nosotras hemos tomado conciencia de la plasticidad e impacto que pueden llegar a tener diversas herramientas en el mundo de la investigación e innovación docente universitaria. También, de la potencialidad que tienen estas herramientas, provenientes de diferentes campos disciplinares, para la exploración de las prácticas docentes. Podemos señalar al respecto que:

- Las técnicas activas para la conducción grupal (de caldeamiento del grupo, de cohesión, de desbloqueo, de creación y producción), provenientes del campo del trabajo con grupos y el psicodrama, permiten ahondar en el mundo de las emociones, que tan poco se trabajan en el marco universitario y que, sin embargo, están en la base de las relaciones educativas en las aulas y centros.
- Los relatos, las tertulias dialógicas y la reconstrucción, técnicas provenientes de campos tan diversos como la narrativa y la pedagogía crítica (educación de personas adultas y formación del profesorado), son potentes herramientas para el análisis y la comprensión de las prácticas que desarrollamos en las aulas universitarias. Las tertulias dialógicas y la reconstrucción, además, son técnicas que potencian la construcción colectiva de conocimiento y el contraste teoría-práctica.
- Los grupos de discusión comunicativos permiten el contraste con el alumnado desde una posición de horizontalidad. En la experiencia desarrollada, *la voz* del alumnado ha sido clave para la comprensión de nuestras prácticas docentes, convirtiéndose en un momento rico de evaluación de la misma.
- Pero, ¿qué cuestiones sobre el uso de herramientas participativas hemos entendido de un modo más complejo? Planteamos, a continuación, algunas de las más relevantes.

El uso de herramientas participativas en la dinámica interna de nuestro equipo como medio de comprender nuestras prácticas formativas comunicativas nos ha permitido, además de analizar en profundidad nuestros modos de plantear los procesos de trabajo con el alumnado, vivir e imaginar su efecto en los estudiantes, al percibirlo en "carne propia". El sentimiento de sujeto, con espacio propio, diferente y reconocido dentro del equipo docente es quizás una de las consecuencias más básicas y vitales que hemos detectado. El proceso de investigación-acción nos ha facilitado poder constituirnos en una comunidad crítica que reflexiona sobre su práctica y está comprometida en el cambio en la educación como autores tales como Carr y Kemmis (1998) plantean. Esta idea se ve ratificada por el alumnado, quién siente que en la medida que compartimos voz con él va ganando protagonismo y va haciendo suyo el proceso de enseñanza-aprendizaje, implicándose con mayor compromiso en el mismo, descubriendo sus capacidades y sintiéndose, de verdad, sujeto activo de su proceso de aprender. En el grupo de discusión expresan que "pasas de ser un sujeto pasivo a ser activo, escuchando, hablando o pensando... Aprendes de ti mismo, de tus reacciones... Aprendes cuales son tus cualidades, tus límites" (GDA.1).

La mirada a otros contextos no formales –educación de personas adultas, teatro, trabajo con grupos en otros ámbitos- y a otras áreas de conocimiento para incorporar formas de acercamiento a la realidad nos ha ayudado a entender con mayor complejidad lo que hacemos. En este sentido, hemos tenido la certeza de que para diseñar el trabajo formativo con el alumnado es de gran valor buscar en otros contextos no formales. La academia tiene mucho que aprender del arte, de la literatura, del teatro, del psicodrama... Cuando esto se produce nos conduce a introducir cambios en las condiciones del contexto de

trabajo, bien sean dentro del equipo en el que nos encontramos, bien en las aulas universitarias. Puesto que utilizar herramientas metodológicas de esta naturaleza sólo es posible en el marco de contextos que ofrezcan seguridad y confianza, basados en el respeto y reconocimiento de las personas que participan. Contextos que no obliguen a forzarse, sino que hagan posible que emerja la espontaneidad. Contextos al servicio de la participación espontánea y verdadera que nos permitan aprender en profundidad, no sólo sobre los objetos de estudio sino sobre, nuestra relación con los mismos. El alumnado es consciente de ello, cuando afirma que:

“No siempre las dificultades están en las personas sino en el contexto, contexto de hacinamiento donde la sumisión es una cualidad muy valorada. El contexto cambia la participación y en ello el profesorado tiene mucho que decir, su construcción es colectiva, pero el primer responsable es el profesorado. Es necesario ponerlo al servicio de los alumnos, para poder desarrollar las capacidades” (GDA.2).

Todo esto no es posible aprenderlo “de la noche a la mañana”, sino que precisa de un proceso de formación concreto en el profesorado para interiorizar que el trabajo grupal es bastante más que el uso de herramientas y/o procedimientos. Requiere de otros aprendizajes relacionados con el cuidado, con el entendimiento de las emociones, de la comunicación no verbal, con saber trabajar en equipo y atender a los aspectos personales de los miembros del mismo, ya que como afirmaba Freire (1997) nuestra profesionalidad no está separada de nuestro ser persona en el mundo. Este tipo de formación nos tiene que conducir a trabajar en equipos y a dinamizar procesos participativos dentro de las aulas. En definitiva, a avanzar hacia el cambio de la cultura universitaria superando las resistencias y consolidando, poco a poco, formas de hacer realmente colaborativas que sean en sí mismas un modelo coherente con las dinámicas que se están introduciendo dentro de las aulas, tal como la investigación sobre la enseñanza universitaria está potenciando (Rué et al, 2010).

Hemos podido constatar también, que excluir de nuestra actividad profesional lo que forma parte de los procesos humanos de comunicación y relación, con la consecuente carencia de herramientas apropiadas para abordar las cuestiones que aparecen al abrir el espacio grupal, es vivida como una carencia personal, en soledad, con dolor y culpabilidad, como se puede ver en esta reflexión hecha por una profesora del equipo:

“(…) me daba miedo que no participasen y yo me veía como la que tengo que dinamizar eso y no sabía cómo hacerlo. Por otra parte, junto con eso me parecía que yo no estaba preparada para tutorizar/acompañar al grupo en un proceso grupal. Me sentí incómoda... y culpable...” (RE, 260-265).

Del proceso grupal del equipo de investigación-acción extraemos otras evidencias que nos llevan a pensar que la falta de recursos y la soledad, la incapacidad y el sufrimiento que en ocasiones sentimos tienen su origen más que en el marco personal en el marco del contexto universitario, contexto que no ha proporcionado condiciones suficientes para un trabajo más colaborativo ni para afrontar formas metodológicas diferentes. Hasta tal punto esto ha sido así, que la puesta en marcha de metodologías participativas dentro de las aulas aparece como un elemento contracultural, generando problemas y dificultades en la vida académica que hay que reconocer como efectos del contexto, como se puede extraer de las palabras de esta profesora:

...yo venía de otro ámbito educativo y estaba acostumbrada a trabajar con otros profesores y profesoras, mi experiencia en la universidad como alumna era de un trabajo solitario, pero cuando entré como profesora me daba cuenta de que no funcionaba con el alumnado, me sentía mal y tenía problemas hasta con otros

profesores cuando planteaba actividades al alumnado que cambiaran la organización del aula... menos mal que me encontré con E..." (R.L, 290-299)

Compartir un proceso de investigación-acción como el que hemos llevado a cabo en este equipo, utilizando herramientas comunicativas, nos ha ayudado a tomar conciencia de la necesidad de trabajar desde lo emocional y lo vivencial, y a visualizar vías a seguir en el cambio de cultura en la universidad, mediante la toma de conciencia de las dificultades que tenemos. El proceso vivido y analizado ha tenido impacto en nuestras prácticas, ya que visualizar las imágenes sobre lo que hacemos y sus desajustes a partir de las aportaciones de compañeras del equipo ha permitido clarificar las cuestiones a modificar.

Para finalizar, simplemente constatar el hecho de que hablar de formación integral en el marco de la formación a educadores y educadoras tiene que ver con el desarrollo de las razones y de las emociones. Además, la proyección de la formación inicial desde esta óptica, nos obliga a adentrarnos en el conocimiento interno de los procesos de interacción y comunicación humana, tarea aún pendiente en nuestras prioridades formativas en los próximos años.

En el nuevo marco universitario en el que estamos, creemos que la plasticidad en el uso de las herramientas y metodologías, traspasando fronteras disciplinares, va a convertirse poco a poco en parte incuestionable del quehacer en la universidad. Y, ejemplos como el narrado en este artículo pasarán de ser un dato puntual a constituirse en el "pan de cada día" del ejercicio formativo e investigador dentro de la universidad.

Bibliografía

- ARANDIA, Maite; ALONSO, María José. y MARTÍNEZ, Isabel. (2010). "La metodología dialógica en las aulas universitarias". *Revista de Educación*. 352, 309-329.
- ARANDIA, Maite. ; FERNÁNDEZ, Idoia. y RUIZ DE GAUNA, Pilar, (2001). "El procedimiento de reconstrucción como medio de desarrollo profesional en la formación de formadores". Doc. Policopiado.
- BAENA, María Dolores., GONZÁLEZ, Mirian, RIERA, Concepción, MARTEL DE LA COBA, María del Carmen, LÓPEZ, Paloma. Y PACHECO María de los çAngeles.(2005). El ECTS y una Universidad que aprende. *REIFOP*, 8 (3). (Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop/home/> - Consultada en fecha (10-06-2010)
- BROCKBANK, Anne. y MCGILL, Ian. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- CARR, Wilfred. y KEMMIS, Stephen. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CREA. http://www.pcb.ub.es/crea/es/metodología_es.htm
- CRUZ, Agueda y BENITO, Ana. (coord), (2005). *Nuevas claves para la docencia Universitaria en el EEES*. Madrid: Narcea
- DE MIGUEL, Mario (coord.) (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- FULLAN, Michael. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- GIL, Pilar; ELIZALDE, Luis Mari.; AMIAMA, José Francisco; BERNARÁS, Elena; GARAIZAR, José Miguel; MONZÓN, Francisco Javier. (2009). El profesorado universitario ante las propuestas de cambio. Cuatro equipos docentes del Campus de Gipuzkoa ante los retos del EEES. *REIFOP*, 12 (3), 139-152 (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (15-09-10)
- GOÑI ZABALA, Jesús Mari. (2005): *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro EUB.

- KEMMIS, Stephen y McTAGGART, Robin. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KNIGHT, Peter. (2005) *El profesorado de Educación Superior: formación para su excelencia*. Madrid: Narcea.
- MAYOR, Cristina. (2003): *Enseñanza y aprendizaje en educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- MORENEO, Carles y POZO, Juan Ignacio (eds): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* . Madrid: Síntesis.
- PERINAT, Adolfo. (2004): *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- RUE, Joan. (2007). *Enseñar en la Universidad: la EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- RUE, Joan y LODEIRO, Lourdes (coord.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, Miguel Angel. (2001): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.