

Este artículo tiene como objeto de estudio el proceso de innovación con prácticas participativas realizado por un equipo multidisciplinar de profesoras de la Universidad del País Vasco. Desde las pautas de la metodología de la investigación-acción, los instrumentos utilizados para generar los datos han sido: relatos personales, entrevistas, tertulias pedagógico-dialógicas y técnicas activas. Partiendo de un análisis categorial emergente, se formulan unos resultados en términos de desafíos o retos, que evidencian los aspectos claves a considerar en la puesta en marcha y el seguimiento de estas novedosas prácticas formativas universitarias, dado su efecto en el aprendizaje del alumnado; a saber: transitar del individualismo a la colaboración, tener en cuenta los procesos de socialización previa del alumnado y del profesorado, compartir el poder de decisión, atender al cuidado de las personas, dar un nuevo significado a la participación y avanzar en el cambio de contextos de trabajo. Finalmente, el estudio alerta acerca de la responsabilidad que nos compete sobre el uso de estas metodologías en el ámbito universitario y su extensión a otros campos de la educación.

PALABRAS CLAVE: *Innovación pedagógica; Enseñanza universitaria; Formación universitaria; Investigación-acción; Metodologías participativas; Relación teoría-práctica.*

Trabajar con metodologías participativas en la formación universitaria, todo un desafío

pp. 101-113

101

Isabel Martínez-Domínguez

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Maite Arandia Loroño

María José Alonso-Olea

Laura del Castillo Prieto

Itziar Rekalde Rodríguez

Esther Zarandona de Juan¹

El proceso de investigación-acción que presentamos surge de la inquietud de un equipo multidisciplinar de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) no sólo por innovar para

mejorar la calidad de la docencia universitaria a través del uso de metodologías que provean al alumnado de más y mejores oportunidades de aprendizaje, sino, también, por analizar con

¹ Las autoras constituyen el Grupo ALDABE y pertenecen al Departamento de Didáctica y Organización Escolar y al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Dirección de contacto: Isabel Martínez Domínguez. EUM de Bilbao (UPV/EHU). Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. C/ Ramón y Cajal, 72. 48014 Bilbao. Email: isabel.martinez@ehu.es.

✉ Artículo recibido el 21 de octubre de 2010 y aceptado el 2 de febrero de 2011.

método el sentido e impacto del uso de formas de hacer reflexivas y participativas en las aulas universitarias; en este caso concreto, con alumnado en formación inicial de Magisterio y de Educación Social.

En un momento, como el que vivimos, de cambio en las políticas formativas universitarias, derivado de los acuerdos de Bolonia (1999), se hace imprescindible la profundización en el sentido que le damos a las modificaciones que hemos introducido en las dinámicas formativas dentro de las aulas. Concebir la docencia universitaria de forma diferente a la práctica de la clase magistral, transformar el modelo docente centrado en la enseñanza del profesorado en un modelo que pone su eje de atención y de acción en el aprendizaje del alumnado, e integrar lo relacional y lo emocional con lo cognitivo y lo académico, haciendo posible la unión entre razón y emoción, resultan frases fáciles de escribir, pero complicadas de proyectar en la realidad de las disciplinas que trabajamos. Por ello, es importante que reflexionemos sobre cómo enseñamos y cómo entendemos las prácticas que realizamos, de cara a enfocar una formación coherente que tenga como resultado un aprendizaje integral en el alumnado.

Las sociedades actuales están exigiendo competencias profesionales muy distintas a las de la sociedad industrial. No sólo es importante el conocimiento técnico, sino también el conocimiento procedimental y actitudinal para utilizarlo de forma integrada de cara a solucionar los problemas que la vida profesional plantea a diario. Esto exige afrontar esa vida profesional con un espíritu abierto, colaborativo, especializado, creativo, humilde, con enorme tolerancia a la incertidumbre y con capacidad de superación permanente. Y esto tiene que ver con otros modos de entender qué es lo que se ha de aprender y cómo.

A través del trabajo que aquí describimos hemos intentado ser coherentes con lo indicado. Por ello, el proceso de investigación-acción realizado presenta, por un lado, una clarificación de los ejes conceptuales desde los que se ha puesto en marcha un planteamiento formativo participativo; por otro lado, la concreción del

proceso seguido, aclarando la opción metodológica adoptada y, finalmente, los resultados del análisis que emergen en el uso de estas metodologías, así como los desafíos a afrontar en la utilización de estas dinámicas formativas en la Universidad.

Aproximación teórica a las metodologías participativas

En los últimos años, los estudios sobre la enseñanza universitaria han planteado la necesidad de introducir cambios en la metodología que se utiliza usualmente en las aulas universitarias (Martínez y Carrasco, 2006). La opción de este equipo docente ha sido, desde hace varios años, trabajar con metodologías participativas, entendidas como prácticas de enseñanza-aprendizaje que involucran a las personas en su proceso de aprender, fortalecen los mecanismos de comunicación mediante el encuentro interactivo entre las personas y provocan un aprendizaje más consistente y profundo (Alonso *et al.*, 2003; Rekalde *et al.*, 2005; López, 2009).

En la base de estas metodologías encontramos, por un lado, una concepción de aprendizaje en relación con los usos del lenguaje, concretado en la utilización de la narración y de la argumentación (Bruner, 1988; Egan, 1994; Zarandona, 2004), como forma de dar sentido humano a la dimensión cognitiva del aprendizaje y de servir de puente entre los usos que se dominan y los que se han de incorporar (Arandia y Zarandona, 1998). Así, la construcción de narraciones en grupo es, una tarea muy adecuada para potenciar la cooperación y favorecer el clima de la clase (Zarandona, 2005; Del Castillo y Zarandona, 2006).

Por otro lado, los aprendizajes cooperativo y dialógico son la base de las metodologías participativas ya que se parte de una visión del aprendizaje como fruto de la interacción entre los sujetos (Bruner, 1997; Johnson, D.W. y Johnson, R.J., 1999) y del diálogo. La Teoría de acción comunicativa de Habermas (1997/1998) y la Teoría de la acción dialógica

de Freire (1997) avalan la idea de que el diálogo es una condición indispensable para la construcción del conocimiento, y nos permite organizarlo en base a argumentos de validez y no de poder.

En esta línea, es interesante recoger la aportación de Prados y Cubero (2007) sobre la relación que existe entre el tipo de actividad que promueve el profesorado universitario en el aula, el rol que asumen tanto éste como el alumnado con los mecanismos discursivos como elemento de construcción de conocimiento. A medida que el profesorado utiliza la argumentación y la pregunta como base de la enseñanza, aumenta el nivel de argumentación, interrogación, y con ello el aprendizaje del alumnado. Todo ello responde a que el conocimiento se produce en una acción participada de tipo conversacional, como lo denomina Montañés (2007).

La preocupación por cambiar la metodología en la educación superior es compartida por diversos equipos docentes universitarios, que plantean estrategias de innovación docente centradas en la participación activa del alumnado en su proceso de aprender (Arribas *et al.*, 2010; Rivera y De la Torre, 2005) y en la construcción de conocimiento profesional por parte del profesorado a través de la reflexión sobre, en y desde la acción formativa (Murillo, *et al.*, 2005; Mérida, 2005; Lleixá *et al.*, 2007; Nolasco y Modarelli, 2009). Son, precisamente, el trabajo reflexivo y colaborativo, así como los procesos innovadores garantes de la transformación de la enseñanza universitaria, contribuyendo, a su vez, al cambio cultural en la formación superior (Holly, 2004; Armengol *et al.*, 2009).

Un proceso de investigación-acción en la universidad: hacia prácticas formativas reflexivas y participativas

Las profesoras participantes en esta investigación pertenecemos a dos Departamentos Universitarios: Psicología Evolutiva y Didáctica y Organización Escolar, trabajamos en la for-

mación inicial de maestros/maestras y educadores/educadoras sociales y en cursos del tercer ciclo, en euskara y castellano.

Los objetivos específicos han sido: a) Identificar el tipo de prácticas que se llevan a cabo, así como las razones de su uso; b) detectar las dificultades y preocupaciones presentes, aún sin resolver; c) teorizar sobre los modos de integrar distintas herramientas metodológicas participativas en los procesos formativos universitarios; y d) concretar recomendaciones para asegurar la incorporación ajustada de este tipo de metodologías en la formación de educadores y educadoras (maestros y maestras, educadores y educadoras sociales, profesorado de secundaria).

Para abordar este estudio partimos de un principio fundamental: el conocimiento profesional del profesorado debe construirse en el propio proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar). Tarea cuyo sentido último es la transformación de la práctica, en la que juega un papel fundamental la consideración del carácter cooperativo de la deliberación práctica (Elliot, 1995) y por tanto del trabajo en equipo, así como el valor de la teoría, en tanto que instrumento privilegiado que hace posible poner en crisis las concepciones y actividades profesionales propias.

El punto de partida, por tanto, fue el análisis de las prácticas que veníamos realizando. Para ello, era preciso explicitar las concepciones implícitas del pensamiento práctico que en cuanto docentes universitarias manteníamos, provocando la reflexión crítica en torno a la relación más o menos coherente entre la teoría y la práctica, haciendo, para ello, una lectura compartida de nuestras prácticas, desde las razones y sentimientos.

Para afrontar este análisis no se tuvieron dudas en la utilización de una metodología de investigación que incidiera precisamente en el cuestionamiento de las prácticas formativas de un modo cooperativo. Por ello, se optó por la investigación-acción, dado que favorece el desarrollo de un enfoque dialéctico que conduce a las personas a superar formas de compren-

sión distorsionadas de sus prácticas que constituyen la antesala para la transformación de la educación y, en nuestro caso, de los procesos de formación universitarios (Carr y Kemmis, 1988). En este proceder el diálogo (Freire, 1990 y 1997) se convierte en el motor fundamental que conduce al entendimiento desde la argumentación y no desde el mero poder. Es importante tener en cuenta estas cuestiones ya que, tal como autores relevantes han ido apuntando (Carr y Kemmis, 1988; Habermas, 1997/1998; Flecha, 1997), la práctica educativa no ha de responder al sentido común, aunque éste sea importante en la educación, sino que ha de hacerlo a la fundamentación científica, y ello exige la articulación permanente de la teoría con la acción, así como la realización de un trabajo profesional metódico y sistemático.

Refiriéndonos al proceso de investigación-acción que hemos realizado, destacamos su devenir a lo largo de cuatro momentos que han surgido de modo especialmente significativo. En la descripción que de ellos realizamos a continuación vamos a aludir al sentido de cada uno, a las herramientas de generación de datos empleadas, a las fuentes personales y al sistema de categorías que de cada uno emerge en un primer nivel de análisis. Debemos señalar que hemos elaborado un informe parcial de resultados al final de cada uno de dichos momentos.

Primer momento: “Búsqueda del imaginario pedagógico”

Tenía como finalidad comprender las prácticas educativas que desarrollamos los miembros del equipo a partir de los interrogantes: ¿qué hacemos? y ¿por qué lo hacemos? Para generar los datos optamos por la herramienta del *relato espontáneo*. El relato se realiza utilizando 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 pensamientos de los que habitualmente se tiene menos consciencia. Elaborados los relatos -que debían de construirse en tres

sesiones diferentes de 15 minutos de duración sobre ¿qué y por qué hago lo que hago?-, tuvimos una sesión para la lectura compartida de los mismos, en la que, además de éstos, compartimos también ideas, impresiones, preocupaciones y emociones que dieron lugar a una primera aproximación al sistema de categorías. Diálogo y reflexiones posteriores nos llevaron a construir un sistema más dinámico y procesual donde las categorías vienen definidas por nuestras trayectorias y experiencias vitales, por contextos, momentos y situaciones, así como por dilemas, evidencias y problematizaciones surgidas en el devenir profesional. Éstas se presentan a continuación en el Cuadro 1:

Segundo momento: “Conversación con los autores”

Persigue la construcción de denominadores teóricos comunes al equipo participante. La herramienta que utilizamos fue la *tertulia pedagógica dialógica*. El estudio y reflexión compartida de diferentes textos -Freire (1997), Carr y Kemmis (1988) y Norbert Elías (1995)- nos ayudaron a desarrollar pensamiento educativo, a relacionar nuestras acciones y prácticas con las teorías, a interiorizar y conceptualizar algunas acciones que realizamos, a construir lenguaje común y a consolidar el marco interpretativo. La reflexión y análisis de los textos nos llevó a concretar las siguientes categorías teóricas (Cuadro 2):

Tercer momento: “La escucha”

Incorporamos la voz del alumnado para contrastar lo construido por el equipo y comprender los aprendizajes provocados por las dinámicas participativas. Planteamos un *grupo de discusión comunicativo* con alumnado de todas las titulaciones en que somos docentes: Educación Social, Maestro de Infantil, de Primaria, de Lengua Extranjera y de Educación Musical. Se realizaron dos sesiones; en la primera se utilizaron técnicas activas para crear clima y facilitar la

| | |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.1. Entrada en el contexto | Incluye cuestiones tales como: procesos de socialización profesional previos, interiorización de valores y de la cultura institucional, herramientas utilizadas en las prácticas docentes y las claves que guían las actuaciones profesionales y les dan sentido. |
| 1.2. Ruptura de evidencias | Referencias en torno a la ruptura de aquellas certezas que dentro de la cultura profesional se entienden como naturales y poco cuestionadas. |
| 1.3. Detonantes de cambio metodológico | Situaciones que provocan la necesidad de realizar cambios en las estrategias metodológicas y en las prácticas docentes en el aula universitaria. |
| 1.4. Problematizaciones sucesivas | Las preocupaciones, los dilemas y problemas que encontramos en la puesta en marcha de las metodologías innovadoras (técnicas activas, participativas, dialógicas...). |
| 1.5. Nueva conciencia | Cuestiones surgidas a partir de la reflexión sobre las problematizaciones, que dan lugar a una nueva conciencia de la complejidad del hecho educativo. |
| 1.6. Percepción de nuevas necesidades | Necesidades de diferente tipo (metodológicas, organizativas, formativas...) que surgen de esta nueva conciencia. |
| 1.7. Cambio metodológico de trabajo y contextos | Cuestiones relativas a los cambios necesarios para establecer una nueva cultura en la universidad, basada en la relación entre compañeros y compañeras para afrontar la incertidumbre. |

Cuadro 1: Categorías emergentes de nuestra experiencia profesional. Fuente: Elaboración propia.

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.1. El sentido del cambio y la transformación en las aulas universitarias | Aglutina la caracterización de los procesos de cambio y su sentido dentro de la universidad actual. |
| 2.2. Cómo construimos conocimiento | Recoge la creación de condiciones contextuales, los puentes para facilitar la comunicación entre agentes diversos, la autorreflexión y acción (praxis) de los sujetos. |
| 2.3. Interacción entre los individuos y la sociedad | Evidencia las dimensiones intra e interpersonales presentes en los procesos dialógicos. |
| 2.4. Relación teórico-práctica desde una perspectiva crítica | Recoge el modo de proyectar la dimensión dialéctica en las dinámicas formativas. |

Cuadro 2: Categorías emergentes de la reflexión sobre la teoría. Fuente: Elaboración propia.

comunicación de pensamientos y sentimientos y, en la segunda, se utilizó la técnica de grupo de discusión comunicativo. Esta última fue grabada, transcrita y analizada para comprender el senti-

do que para el alumnado tienen las metodologías participativas. El análisis inductivo de estos datos dio lugar al siguiente sistema de categorías teóricas (ver el cuadro 3 en la página siguiente):

| | |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.1. Significado de participación | Definiciones, elementos que le dan significado al hecho de participar. |
| 3.2. Cualidades de las metodologías participativas | Bondades y efectos positivos de su uso en la práctica formativa. |
| 3.3. Aprender con metodologías participativas | Sentido del aprendizaje, de lo que se aprende y cuándo, así como de lo que se aprende sobre el ser y el estar. |
| 3.4. Dificultades personales y grupales | Obstáculos de naturaleza personal y grupal y el modo de afrontarlos desde la formación. |
| 3.5. Limitaciones de las metodologías participativas | Condicionantes y/o contradicciones vividas en el trabajo con las metodologías participativas. |

Cuadro 3: Categorías emergentes tras la escucha. Fuente: Elaboración propia.

Cuarto momento: “Los cambios a impulsar”

Se proyectaron algunas modificaciones y ajustes en las prácticas participativas del aula. Para la recogida de información y análisis nos servimos de dos herramientas: el diario escrito por el alumnado en torno al interrogante “¿qué he aprendido?” y el documento de evaluación de las asignaturas. Del análisis de los datos recogidos en ellos emergieron las siguientes categorías teóricas (Cuadro 4):

Analizar los datos recogidos sirviéndonos de los sistemas de categorías construidos para cada momento nos impedía tener una visión y comprensión global de todo el proceso. Esto nos obligó a seguir avanzando en el propio método de análisis, así como a construir un sistema inclusor de todas las categorías previamente elaboradas, que nos ayudara a comprender de modo más armónico y enriquecedor el proceso de investigación-acción llevado a cabo. Presentamos a continuación, en el Cuadro 5, en la página siguiente, ese sistema categorial:

| | |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4.1. Concepto de aprendizaje | Recoge la comprensión sobre el contenido del aprendizaje (conceptos, vivencias, emociones, procedimientos...). |
| 4.2. Modos de aprendizaje y contextos | Engloba los diversos procedimientos empleados en la enseñanza-aprendizaje participativa, así como la estructura espacial empleada. |
| 4.3. Aprendizajes construidos | Incorpora la consciencia sobre lo aprendido. |
| 4.4. Valores y limitaciones de las metodologías participativas | Beneficios y condicionantes para el aprendizaje del uso de estas metodologías. |

Cuadro 4: Categorías emergentes pensando en el cambio. Fuente: Elaboración propia.

La revisión de este último sistema categorial nos condujo, desde una perspectiva de meta-análisis, a formular los resultados de nuestra investigación en términos de desafíos o retos, permitiéndonos, de manera clara y

práctica, visualizar los aspectos claves que debíamos considerar en la puesta en marcha y el seguimiento de nuestras prácticas formativas participativas que pasamos a relatar a continuación.

| Categorías | Subcategorías |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Cambio cultural | 1.1. Entrada en el contexto 1.2. Ruptura de evidencias 1.3. Detonantes de cambio metodológico 1.5. Nueva conciencia 2.1. El sentido del cambio y la transformación en las aulas universitarias 2.3. Interacción entre los individuos y la sociedad 2.4. Relación teórico-práctica desde una perspectiva crítica |
| 2. Procesos de socialización (del alumnado y profesorado) | 1.4. Problematizaciones sucesivas 3.4. Dificultades personales y grupales 3.5. Limitaciones de metodologías participativas 4.2. Modos de aprendizaje y contextos 4.3. Aprendizajes construidos 4.4. Valores y limitaciones de las metodologías participativas |
| 3. Cambio de rol (alumnado y profesorado) | 1.5. Nueva conciencia 1.6. Percepción de nuevas necesidades 2.3. Interacción entre los individuos y la sociedad 2.4. Relación teórico-práctica desde una perspectiva crítica 3.2. Cualidades de las metodologías participativas 3.5. Limitaciones de metodologías participativas 4.4. Valores y limitaciones de las metodologías participativas |
| 4. Participación: Emoción y razón | 1.7. Cambio metodológico de trabajo y contextos 2.3. Interacción entre los individuos y la sociedad 2.4. Relación teórico-práctica desde una perspectiva crítica 3.2. Cualidades de las metodologías participativas 3.3. Aprender con metodologías participativas 4.1. Concepto de aprendizaje |
| 5. Redefinición de la participación | 1.7. Cambio metodológico de trabajo y contextos 3.1. Significado de participación 3.2. Cualidades de las metodologías participativas |
| 6. Cambio de contextos | 1.4. Problematizaciones sucesivas 1.6. Percepción de nuevas necesidades 1.7. Cambio metodológico de trabajo y contextos 2.1. El sentido del cambio y la transformación en las aulas universitarias 2.2. Cómo construimos conocimiento 2.3. Interacción entre los individuos y la sociedad 2.4. Relación teórico-práctica desde una perspectiva crítica 4.1. Concepto de aprendizaje |

Cuadro 5: Sistema categorial definitivo. Fuente: Elaboración propia.

Optar por dinámicas participativas: algo más que un deseo

Apostar por las metodologías participativas en la formación universitaria, además de un reto para el alumnado y para el profesorado,

implica avanzar en la superación de una serie de desafíos que la utilización de estas nuevas formas de hacer plantea.

Presentamos, a modo de resultados, aquellos encontrados en el proceso de investigación-acción realizado.

Hacia un cambio cultural: del individualismo a la colaboración

La Universidad es una institución que ha asumido la responsabilidad de proveer conocimiento científico, innovador y actualizado, y de transmitirlo adecuadamente a las nuevas generaciones. Quizás por el peso de ese servicio al conocimiento y al progreso social ha mantenido una escasa permeabilidad a las nuevas corrientes y necesidades sociales, lo que ha abierto una brecha, a veces irreconciliable, entre ella y la sociedad. Como efecto de los cambios de la sociedad del conocimiento, en las sociedades llamadas avanzadas se ha entrado en una *reconceptualización del sentido de la formación y del aprendizaje*. En ella el aprendizaje interactivo y comunicativo emerge como el elemento central de todo proceso de formación, incluso el universitario. Sin embargo, la transición desde un modelo transmisivo, en el que el protagonismo está en el profesorado y en el contenido que éste traslada, a un modelo en el que el protagonismo está en el alumnado, en su aprendizaje y en sus modos de aprender, no es fácil y es fuente de múltiples preocupaciones y dilemas. Este paso exige la *ruptura con una cultura institucional y profesional ligada al trabajo en solitario*, a la *transmisión del conocimiento*, a la jerarquía en el *control del saber*, al control sobre las personas, a las certezas, a la invisibilidad del alumnado y a la relación desigual entre éste y el profesorado. Cuestiones que precisan de un replanteamiento en este nuevo modelo de trabajo participativo por el que se está apostando. Este paso no es sencillo porque requiere *elaborar nuevos esquemas de trabajo dentro de las aulas y los centros universitarios*, ya que la representación social hegemónica de lo que es enseñar en la universidad, el papel del alumnado y del profesorado están muy alejados de las formas de trabajo colaborativo y participativo, que son eje de las metodologías objeto de este estudio. Transitar, en este marco institucional, de un modelo vertical a otro participativo, en el que la acción formativa permite la apertura del grupo de estudiantes, provoca en todos los agentes dudas, preocupaciones, dilemas, problematizaciones e inseguridades, en ellos y

en el profesorado; pero, a la vez, un sentido de apertura a la creación y a nuevas posibilidades de hacer docencia, como se refleja en la siguiente reflexión de una profesora del equipo:

“No hay certezas. Me sentí desnuda pero libre, muy libre. Comenzaba la aventura, en la que yo sin saberlo ya había entrado cuando empecé a buscar historias, ejemplos, poemas en lugar de explicaciones para esa asignatura... Eran balbuceos. Pero fueron los que me permitieron aprender a hablar y compartirlo con mis alumnos” (Profesora, RE-17).

Paralelamente, aparecen preocupaciones que van más allá del contenido a transmitir y que ponen el punto de mira en cómo hay que hacerlo, cómo podemos “aprender juntos”, de qué modo creamos condiciones para aprender de otras formas y con quién. A ellas nos referimos en los siguientes apartados.

El proceso de socialización previa del alumnado y del profesorado: primera preocupación a afrontar

Uno de los primeros obstáculos a *superar* en este tránsito universitario es el de la *socialización previa con la que contamos tanto alumnado como profesorado*. En ambos casos, está poco ligada a la vivencia de procesos grupales colaborativos y participativos. La experiencia individualista del profesorado a la que hemos hecho antes referencia se repite, casi en idénticos términos, en el alumnado: han aprendido cosas en solitario, han trabajado sólo desde la razón, han tenido un acercamiento al conocimiento desde las certezas, pero no desde las problematizaciones e interrogantes, que obligan a pensar de otros modos. Y sólo relacionan las vivencias comunicativas y participativas con procesos que se producen fuera del ámbito académico, en contextos informales donde esos modos de trabajo se aceptan como forma de relación y de vida habituales. Es curioso observar cómo incluso alumnado con experiencia profesional y de voluntariado en trabajo colaborativo, como el de Educación Social, disocia este tipo de trabajo del contexto de aprendizaje en la universidad. Se dice:

“Los valores que subyacen, a las metodologías participativas, de respeto, empatía, reconocimiento del otro, hay que aprenderlos y no se aprenden en solitario, desde la individualidad, sino en convivencia con los demás, y no es tan fácil” (Alumna, GDC-4).

Es necesario *pensar en cómo hacer para romper con los efectos de esa socialización previa*, para su apertura a otras formas de aprendizaje basadas en la conexión entre el sistema y la vida, como son las participativas, desde las que se entiende el aprendizaje como la creación de un proceso global que permite utilizar diferentes tipos de estrategias tradicionalmente no académicas, tales como las tertulias dialógicas, técnicas activas, trabajo cooperativo, grupos interactivos, solución de problemas, estudio de casos, trabajo por proyectos...

El cambio de rol: un horizonte más o menos cercano

El paso del total control de los procesos del aula por parte del docente a la descentralización de ese poder de decisión genera diversas tensiones. La primera está relacionada con la concepción de quién tiene la responsabilidad sobre el aprendizaje. Conceptualmente es claro que en los procesos colectivos la responsabilidad es compartida, aunque hemos de tener en cuenta las funciones que desempeñamos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la responsabilidad que asumimos como formadores/formadoras en ellos, de diferente índole a la que asume el alumnado. Pero, cuando intentamos trabajar en la práctica desde una idea de corresponsabilidad -con la salvedad de la responsabilidad social que tenemos como profesores- inicialmente seguimos adjudicándonos toda la responsabilidad del éxito o fracaso del aprendizaje. De modo que en el tránsito de rol, que exigen estas metodologías, al no replantearnos el sentido de la responsabilidad, surge una superposición de las exigencias de ambos roles, visible en la gestión de los grupos y en las cuestiones y problematizaciones que nos planteamos, como apunta esta profesora: “¿Por qué no demandan nuestra ayuda?, ¿quién

pone los límites dentro del espacio formativo y cómo se gestionan?”. Y se reproduce también en el alumnado, que se resiste a compartir la responsabilidad sobre el aprendizaje, prefiriendo mantenerse en un papel más pasivo frente al hecho de aprender.

Todo ello pone de manifiesto que, en ambos colectivos, hay aún disonancia entre lo que manifestamos y lo que creemos en el fondo. Como profesorado, nos seguimos sintiendo únicos responsables del aprendizaje y dudamos de la capacidad real de trabajo del alumnado. Y, en el alumnado, permanecen actitudes y maneras de estar ante el aprendizaje asociadas a la disculpa, picaresca, escaqueo, rentabilidad... y a su presión al profesorado para que asuma un papel más directivo. Lo que obliga a ir trabajando en la confianza, en la relación formativa y en las personas que en ella actúan, de forma que seamos capaces de sentir que todos somos copartícipes y corresponsables en el aprendizaje. Y hacerlo compaginando la necesidad de tiempo para aprender nuevas formas de estar en la formación, con la exigencia, también muy real, de tener que alcanzar la competencia participativa en un período concreto de tiempo. Esta tensión entre lo conveniente y lo exigible no es de fácil resolución, tal como se recoge en la siguiente reflexión:

“Requiere tiempo, para sentirse seguros y poder participar. Si hay moderadores que invitan a callarse, o forzando a participar, es preferible dar tiempo para que sean las personas las que hablen desde donde pueden. Los procesos no tienen los mismo recorridos y hay que esperar a que las personas venzan sus miedos, vergüenzas” (Alumna, GDC-6).

Integrar acción, emoción y razón: una exigencia para la participación

Las metodologías participativas son muy incisivas en la dimensión emocional de todas las personas, lo cual exige al profesorado poner enorme atención al cuidado de la persona por el efecto que en ella tienen:

“A veces te sumerges en recuerdos y esto te deja tocado y puede ser perjudicial. Otras veces, entras

en un proceso evocador que te lleva a un momento difícil, pero puede servir para limpiar, renovar, esto sí a largo plazo” (Alumna, GDC-2).

En este sentido, y dado que formamos a educadores/educadoras, hemos de tener claro que no sólo debemos ayudarles a abrir la cápsula emocional, sino ser capaces al mismo tiempo de apoyarles en su racionalización. Por ello, no basta con desear trabajar con metodologías participativas sino que hemos de formarnos para ser capaces de impulsar experiencias positivas que lleven a nuestro alumnado a la reflexión y al uso de herramientas y recursos adecuados para compartir conocimientos, reflexiones, ideas, sentimientos y emociones con los “otros” libremente, aceptando los límites y las diferencias que les caracterizan.

Redefinir la idea de participación: una necesidad

Por experiencia vivida como alumnas y como profesoras, sabemos la dificultad que tiene conseguir el clima de seguridad necesario en un grupo para que el alumnado se atreva a participar abiertamente; también, de las dudas que tanto unos como otros albergamos sobre las razones que cada persona pueda tener para abstenerse de participar hablando; lo cual no significa que se esté pasivo ante esa situación de aprendizaje. Se dice: “Encontrar palabras para los sentimientos, exige mucho esfuerzo”.

La experiencia nos va diciendo que, aunque todas las personas tengan grandes cosas que aportar al grupo, pueden quedar tristemente ocultas en un silencio sistemático; cuando éste se consigue romper, permitiendo sacar a la luz el fondo del sentimiento y pensamiento real de cada persona, termina por sorprender.

Del mismo modo, personas que, por distintas razones, se sienten más seguras en el contexto de la acción, están siempre dispuestas a exponer sus ideas al grupo y a participar intensamente, al encontrarse recompensadas positivamente, más allá del valor de su intervención, por el mero hecho de participar hablando:

“Las personas cogemos unos roles de hablar, no hablar y es muy difícil romper con esto. Algunos compañeros descubren que si participan cubren una necesidad tan grande que no pueden dejar de hacerlo” (Alumna, GDC-7).

Cambiar contextos: repensar la estructura de participación

Las dificultades ante la participación no siempre están en las personas, sino también en los contextos, especialmente en los que por sus condiciones de hacinamiento la sumisión es una cualidad muy valorada. Cambiar los contextos, es cambiar las posibilidades de participación. Crear contextos proclives a la participación no es obra sólo de una persona, pero es cierto que el primer responsable de su construcción es el profesorado y que debe ponerlo al servicio del alumnado y de su aprendizaje. En este sentido se dice:

“Veo que hay que tener unas normas claras, escuchar, hablar. En prácticas en una reunión la profesora tuvo que irse y se trataba de las normas de la escuela, veo que la metodología es buena pero no sé como llevarla a cabo” (Alumna, GDC-8).

Además, la creación de contextos favorables a la participación exige tiempos específicos de dedicación, que ni profesorado ni alumnado están acostumbrados a utilizar en modelos más transmisivos. Las siguientes palabras se refieren a ello:

“Poner en marcha estas metodologías lleva mucho tiempo. Se me hace largo y a veces tienes una sensación de pérdida de tiempo, te preguntas: ¿Cuándo vamos a entrar a la asignatura? En el intento de entender lo que se pide de mí muchas veces desfallezco” (Profesora, RL-20).

A modo de conclusión. Participación y aprendizaje: un buen ensamblaje

Nos referiremos, de forma sintética, a las claves que nos han aportado los resultados del proceso de innovación con prácticas participa-

tivas objeto de nuestra investigación, y que entendemos pueden ser de utilidad para quien se adentre en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario con estas novedosas formas de hacer. Destacamos las siguientes:

1. La utilización de metodologías participativas en la enseñanza universitaria encuentra su sentido último en el mayor y mejor aprendizaje del alumnado. Aprendizaje que nos exige, en ocasiones, volver a andar por caminos ya transitados, para reconocerlos y hacerse(nos) consciente(s) de ellos, y que se construye a través de la interacción y la comunicación con los otros.

2. Las metodologías participativas, en tanto que inciden en lo cognitivo, en lo procedimental y en lo afectivo, potencian un aprendizaje integral y holístico, pues unen el mundo de la academia con el de la vida.

3. El contexto colectivo y de intercambio al que aboca trabajar con metodologías participativas, nos obliga como docentes a hacernos corresponsables del aprendizaje del alumnado y a prestar atención, también, a otros pensamientos y modos de vida, así como a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

4. Las metodologías participativas, en tanto que inciden en lo emocional, nos exigen como docentes desarrollar actitudes de respeto hacia lo diferente y de reconocimiento del valor de “lo otro” y “del otro”; también a proponer experiencias de aprendizaje que hagan posible la unión “sin riesgos” de emoción y razón. Este “cuidado del alumnado”, si bien es importante en cualquier proceso formativo, resulta imprescindible en el caso de la formación de profesionales de la educación por el efecto multiplicador que este hecho puede tener en su campo laboral.

5. El trabajo con metodologías participativas pone de manifiesto la necesidad de reconceptualizar nuestra comprensión de la participación, a partir de la creación de climas de aprendizaje que aporten seguridad a cada persona para hablar y exponer(se) ideas y sentimientos ante los demás.

6. Construir contextos que hagan posible la participación, facilita el trabajo con metodologías participativas, por lo que debemos repen-

sar las estructuras organizativas de los centros universitarios con la intención de ponerlas al servicio del aprendizaje del alumnado.

Por último, queremos señalar que la investigación-acción aquí recogida nos ha permitido realizar un aprendizaje de fondo e innovador de nuestras prácticas participativas. Aprender, sobre todo, de los aspectos personales y relacionales, esenciales de toda dinámica grupal, para el que, sin embargo, el profesorado universitario no tiene instrumentos adecuados con que atender. Aprender más de lo que hacemos ha supuesto, en definitiva, aprender que lo emocional, personal y relacional han de ser inevitablemente tenidos en cuenta cuando se utilizan metodologías participativas y, por tanto, requieren de un tratamiento técnico y profesional que ha de ser objeto de formación permanente del profesorado universitario.

Pensamos, para su posible discusión, que el valor del trabajo con metodologías participativas, puesto de manifiesto en esta investigación nos alerta de la responsabilidad que nos compete sobre su extensión a otros campos de la educación, además del universitario, habida cuenta de su efecto en la consecución de aprendizajes de calidad en el alumnado y, también, en el profesorado. En este sentido se manifiesta esta voz de una alumna participante en nuestro estudio con la que queremos terminar:

“Habrá que integrar estas metodologías en los centros, escuelas, universidades, donde padres, alumnos, otros agentes y profesores puedan comunicarse y aprender de verdad” (Alumna, GDC-8).

REFERENCIAS

- ALONSO, M. J.; SAN FABIÁN, J. L.; ARANDIA, M. y TELLERÍA, B. (2003). Implicación de los distintos agentes educativos y sociales en las instituciones y entidades socioeducativas. *Actas del VII Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas (CIOIE)* Donostia: Publicaciones de la UPV/EHU.

- ARANDIA, M. y ZARANDONA, E. (1998). Sobre el registro narrativo e instrumentos de ayuda en el material de presentación del Prácticum de Educación Social. *Psicodidáctica*, 5, 60-71.
- ARANDIA, M.; ALONSO, M.J. y MARTÍNEZ, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*. 352, 309-329.
- ARMENGOL, C, *et al.* (2009). La coordinación académica en la Universidad. Estrategias para una educación de calidad. *REIFOP*, 12 (2), 121-144. En: <<http://www.aufop.com/>> (consultado el 15 de noviembre de 2010).
- ARRIBAS, J. M.; CARABIAS, D. y MONREAL, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *REIFOP*, 13 (3), 27-35. En: <<http://www.aufop.com/>> (consultado el 1 de diciembre de 2010).
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- DE LA TORRE, E. y RIVERA, E. (2005). Democratizar el aula universitaria: una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 57, 85-90.
- DEL CASTILLO, L. y ZARANDONA, E. (2006). Psicología de la Educación para los títulos de Maestro. *Programa de seguimiento a la implantación del crédito europeo. Curso 2005-2006*. Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- EGAN, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*, Madrid: Morata & MEC.
- ELÍAS, N. (1995). *Mi trayectoria intelectual*. Barcelona: Península.
- ELLIOT, J. (1995). *La investigación-acción en la educación*. Madrid: Morata.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós/ Madrid: MEC.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- HABERMAS, J. (1997/1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I y II. Madrid: Taurus.
- HOLLY, M. L. (2004). Learning in Community: Small Group Leadership for Educational Change. *Educar*, 34, 113-130.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. J. (1999). "Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista". São Paulo, Aique.
- LLEIXÁ, M. M. *et al.* (2007). Caminando hacia el EEES, experiencia de innovación metodológica: Contrato pedagógico. *Metas de Enfermería*, 10 (9), 7-10.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2009). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- MARTINEZ, M. y CARRASCO, S. (Coords.) (2006). *Propuestas de cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- MÉRIDA, R. (2005). Investigación sobre ABP en el marco del Prácticum de Magisterio de Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, 57, 31-47.
- MONTAÑÉS, M. (2007). Más allá del debate cuantitativo/cualitativo: la necesidad de aplicar metodologías participativas conversacionales. *Política y Sociedad*, 44 (1), 13-29.
- MURILLO, J. F; PÉREZ, A. I.; SOTO, E. y SOLA, M. (2005). Innovación de la enseñanza universitaria en la formación de docentes: la relevancia del conocimiento: un estudio de caso. *Investigación en la Escuela*, 57, 15-30.
- NOLASCO, M. R. y MODARELLI, M. C. (2009). Metodología didáctica innovadora: una experiencia en el aula universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (2), 1-10.
- PRADOS, M. M y CUBERO, R. (2007). Un acercamiento a la construcción del conocimiento universitario a través del análisis del discurso de profesores y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 62, 47-60.
- REKALDE, I; ARANDIA, M; ALONSO, M. J. y MARTÍNEZ, I. (2005). La metodología dialógica al servicio de una universidad de calidad: articulando distintas herramientas didácticas. *Innovación educativa en la Universidad*. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco, 65-78.

ZARANDONA, E. (2004). Aprender a contar, aprender contando, aprender a escuchar, aprender hablando. Comunicación presentada en la XX Reunión de la Asociación española de Psicodrama. *Técnicas Activas: recurso profesional en relaciones humanas*. Irunea, 12/14 noviembre.

ZARANDONA, E. (2005). El círculo mágico: una experiencia de participación en la universidad a partir de la puesta en común de la estructura psicodramática. En *Psicodrama: un mundo científico para el mundo de hoy*. Madrid: AEP.

ABSTRACT

Working with Participative Methodologies at University education, a Challenge.

This essay centres on the subject of advancing innovative procedures for participative practices at university level, as they have been undertaken by a multidisciplinary team of teachers from the University of the Basque Country. Following the guidelines of the action-research methodology, the instruments used to generate the information have been: personal experiences reports, interviews, pedagogic-dialogic discussions, and active techniques. Starting from an emergent categorical analysis, the results are formulated in terms of challenges, trying to provide answers to the needs of new formative university practices; for example, facing the transition between individualism and collaboration, considering the process of socialisation of the students and teachers, sharing the taking of decisions, paying attention to the care of people, providing a broader meaning to the concept of participation and progressing in changing the work environment and contexts. Finally, this study warns us of the responsibility that rests on the use of these methodologies at university and its extension to other areas of education.

KEYWORDS: *Pedagogical Innovation; University Teaching; University Training; Action Research; Participatory Methodologies; Theory-Practice Relationship.*

RÉSUMÉ

Travailler avec des méthodologies participatives dans la formation universitaire, un défi.

Cet article présente les réflexions qui émergent d'un processus d'innovation avec des pratiques participatives menées par une équipe multidisciplinaire de professeurs de l'Université du Pays Basque. Suivant les lignes directrices de la méthodologie de recherche-action, les instruments utilisés pour générer les données ont été: des histoires personnelles, des interviews, des réunions pédagogique-dialogiques et des techniques actives. Partant d'une analyse émergent de catégories, les résultats se formulent en termes de défis qui mettent en évidence les aspects clés à considérer dans la supervision de ces nouvelles méthodologies universitaires; comme par exemple, faire face à la transition de l'individualisme à la collaboration, tenir compte des processus de socialisation des étudiants et des enseignants, partager le pouvoir de décision, faire attention à la prise en charge des personnes, élargir le sens du concept participation et progresser dans les contextes changeants de travail. Cette étude nous met en garde de la responsabilité qui repose sur l'utilisation de ces méthodes à l'université et son extension à d'autres domaines de l'éducation.

Mots clé: *Innovation pédagogique; Enseignement universitaire; Éducation universitaire; Recherche-action; Méthodologies participatives; Relation théorie-pratique.*