

- La demanda ha sido el hilo conductor de la investigación y se ha convertido en estrategia de intervención.
- El esfuerzo por llevar a cabo esta clarificación pasa por la confrontación de cada individuo a sí mismo y al colectivo-grupo.
- La demanda conduce al problema del poder de la organización-institución.
- El proceso de investigación-acción-formación nos ha permitido acceder a una radiografía compleja personal, grupal y organizacional de la institución.

En lo que hace referencia al *grupo-institución*, podemos decir, que a lo largo de nuestra investigación se ha conseguido desarrollar un proceso, que ha permitido evolucionar al grupo, de grupo dependiente hacia grupo más autónomo, pasando por una serie de fases o etapas que son las que caracterizan el proceso del grupo-objeto (grupo dependiente) a grupo-sujeto (grupo autónomo), según el análisis institucional y la psicología de las organizaciones, (Barbier, 1977).

Con respecto a la *formación* se han ido desarrollando *distintos saberes*:

- Conceptuales, docentes, investigadores y experienciales (desarrollo de la introspección, participación, auto-observación, cuestionamiento, etc.).
- La especificidad de los saberes desarrollados en los diversos miembros está en función de su idiosincrasia y de su implicación.

De las *conclusiones que se refieren al enfoque de investigación y a la metodología destacamos*:

- El proceso de emergencia del grupo se sitúa entre los límites de lo terapéutico-clínico y lo formativo.
- La introspección es un medio que permite generar procesos de cambio y de autogestión.
- Se requiere del investigador distintos saberes, además de los científicos.
- Descubrimos que este enfoque aborda una formación existencial, que conlleva una importante disponibilidad e implicación, apareciendo como importante el problema de la ética.

Como conclusión final, entendemos que el trabajo hace aportaciones en distintos campos y aspectos, que abren nuevas perspectivas temáticas, metodológicas y conceptuales, tanto en el campo de la educación, como en el de la intervención y en el de la investigación.

Bibliografía

- BARBIER, R. (1977): *La recherche-action dans l'institution*. París. Gauthier-villars.
- " " (1983): "La recherche-action existentielle". *Pour*, nº 90, p. 27-31.
- BOUMARD, P. (1989): *Les savants de l'intérieur, l'analyse de la société scolaire par ses acteurs*. París. Armand Colin.
- CARR y KEMMIS (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- PINEAU, G. y MARIE MICHELE, (1983): *Produire sa vie. Autoformation et Autobiographie*. Québec. Editions Saint-Martin.

LA INVESTIGACION EN EL AULA UNIVERSITARIA COMO MEDIO DE FORMACION DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACION.

Isabel López Górriz, Soledad Romero Rodríguez e Inés Gabari Gambarte¹

1.- Introducción

Durante los últimos años se vienen desarrollando en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla diversas experiencias de innovación en el aula universitaria en varias asignaturas, entre ellas se encuentran las siguientes: Diagnóstico Pedagógico (tercer curso), Pedagogía Experimental II y Técnica Educativa y Práctica Básica (quinto curso).

A partir de un planteamiento básico común, cada experiencia ha sido llevada a cabo considerando la idiosincrasia de la materia y las características específicas de su desarrollo (perfil del

¹ Area MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

alumnado, curso,...). Estas experiencias tratan de responder a: 1) las exigencias que plantea la sociedad actual al profesional de la pedagogía y psicopedagogía; 2) un perfil de estudiante que se implique en su propio proceso formativo y en la generación de cambios en la institución universitaria y 3) un concepto de Facultad que sea capaz de transformarse tanto en su estructura organizativa como en su capacitación científica, para dar respuestas transformadoras a las exigencias de la sociedad.

De aquí, que se vea como necesario poner en funcionamiento una metodología didáctica, que sea capaz de responder a este desafío favoreciendo una formación que permita al individuo integrarse en una sociedad en constante evolución, participando como agente de transformación de la misma (King y Schneider, 1991). Ello requiere una metodología didáctica, en donde los elementos básicos se conciben y organicen desde perspectivas más constructivistas, científicas y cogestivas (Elliott, 1993).

2.- Algunos ejes directores de la metodología didáctica

Las materias se han organizado de tal manera que fuera el alumno quien construyera el conocimiento de las mismas, a través de un proceso grupal en pequeño y gran grupo acompañado por el profesor. A su vez, se le ha facilitado una toma de conciencia del proceso vivido mediante la introspección, el análisis y la autoevaluación. En el reducido espacio de este trabajo aportaremos nuestras reflexiones sobre algunos de estos aspectos esenciales como son los siguientes:

- Construcción del conocimiento

La adquisición del conocimiento se plantea en base a la creación de un trabajo o de un proyecto de investigación, cuya realización conlleva el desarrollo de diversos saberes, actitudes y capacidades personales y grupales.

Para ello se concibe la construcción de conocimiento como recreación de las experiencias y saberes previos del alumno y creación de nuevos aprendizajes a través de un proceso dinámico y continuo de estructuración-desestructuración, que requiere diversas fases, saberes y saberes-haceres, que se dan en forma cíclica, como son los siguientes:

- a) El proceso exige e implica el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes relacionados con la búsqueda, selección, contraste y crítica de la información por parte de cada individuo, que luego pone en común con el grupo.
- b) Este proceso de puesta en común de la información analizada lleva a una profundización dialéctica de las ideas elaboradas por cada miembro del grupo. Dicha profundización pasa por varias fases: 1) la comprensión y aprehensión de la información en su conjunto y desde la diversidad; 2) el cuestionamiento y matización de la misma y 3) la elaboración del proyecto de trabajo.
- c) El producto del grupo es contrastado con la perspectiva del acompañante del aprendizaje, generando así un proceso en espiral de desestructuración, búsqueda de nueva información, puesta en común en el grupo, estructuración, nuevo contraste con el/la profesor/a, nueva desestructuración...

Todo esto va llevando al alumno/a a *la ruptura y reelaboración de los esquemas de los que parte en cada una de las fases del proceso* provocando en dicho él/ella sentimientos de angustia, inseguridad, desorientación e incertidumbre que van siendo asumidos progresivamente como parte integrante de este proceso. Se trata, por tanto, de un movimiento que va desde sentimientos negativos de desconfianza en la propia capacidad de construir el aprendizaje, hacia otros positivos de mayor autoestima y consolidación de su yo.

- Generación de procesos grupales

El concepto de construcción de conocimiento va acompañado de un proceso grupal. Se trata pues, del desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes personales y sociales desde una perspectiva democrática y transformadora, lo que supone pasar de un grupo funcional de distribución de tareas a un grupo de autoformación a través del intercambio personal y la búsqueda de un producto nacido de la interacción y el consenso grupal.

Este producto es fruto de la relación dialéctica que se establece entre los miembros del grupo que participan en el mismo, siendo cada uno de ellos un ser diferente a los demás. Precisamente, lo importante de este producto es que representa e incorpora toda esa diversidad, la cual es la que da sentido a la esencia misma del resultado obtenido, potenciando así el desarrollo de la autoestima de

cada una de las personas participantes. Su aportación es importante y, a la vez se ve enriquecida por la de los demás miembros de grupo, lo que le permite reelaborarla reelaborándose al mismo tiempo a sí mismo/a.

Para que se produzca la toma de conciencia y la generación del proceso es preciso gestionar la autoridad y arbitrar instrumentos, de tal forma, que permitan a cada individuo y al grupo analizar y comprender la experiencia vivida, lo que les va a facilitar un mayor posicionamiento de cada individuo respecto al grupo, un mayor fortalecimiento de éste y un mayor desarrollo de la autenticidad de la persona y la emergencia de la pluralidad (Pagès, 1984).

- Desarrollo de la introspección

Un tercer eje básico, que ayuda al desarrollo de los otros dos contribuyendo a generar un importante proceso de cuestionamiento y transformación es la introspección. En las experiencias desarrolladas se ha entendido ésta como medio para: a) desarrollar el conocimiento de sí mismo a través de la auto-observación; b) realizar el análisis del proceso que se está viviendo durante la experiencia de aprendizaje y c) crear la convivencia con el propio yo dándose un tiempo y un espacio para entrar en sí mismo/a.

Se ha visto, cómo el proceso de descubrimiento de sí mismo puede llevar a una doble actitud de la persona: a) a la remodelación de su propio yo; b) y al miedo a descubrirse ante sí misma y ante los demás tal y como es. A pesar de ello se ha visto la introspección como un elemento imprescindible para el cambio y la transformación, aun cuando deba ir acompañado por otros elementos, como son:

1) La predisposición al cambio, que puede ser previa o surgir de forma simultánea al propio desarrollo de la introspección.

2) El acompañamiento en este caminar por el dinamizador del mismo, que hace de espejo y que, a su vez, ha experimentado el proceso de introspección.

3) Y la utilización de la escritura, como medio esencial de clarificación de conflictos y situaciones vividas y como materialización del proceso introspectivo, que permite al sujeto analizarse y reelaborarse a sí mismo/a en retrospectiva.

Este trabajo introspectivo no sólo lleva al conocimiento de sí mismo, sino a la comprensión del ser humano en general, produciendo así un mayor desarrollo de la autenticidad en todos y cada uno de los individuos, lo que les lleva al fortalecimiento de sus autonomías respectivas (Courtois y Pineau 1991).

3.- Resultados

El desarrollo de estos procesos ha llevado a diverso tipo de resultados. Algunos de ellos son los siguientes:

- En el aspecto intelectual facilita aprendizajes de: búsqueda y selección bibliográfica; abstracción y síntesis de la información más significativa; comparación y contrastación de la misma; capacidad crítica y creativa; capacidad de estructuración, organización, redacción y exposición de la información;...

- En cuanto al conocimiento desarrolla aprendizajes de: conocimiento teórico de la materia; conocimiento, habilidades y destrezas investigadoras; conocimiento y dominio de técnicas de intervención; conocimiento y toma de conciencia de la metodología didáctica desarrollada; ...

- Respecto a aptitudes, actitudes y comportamientos produce un desarrollo de espíritu crítico, participativo, dialéctico e introspectivo. Facilita la creación de actitudes de escucha, de aceptación de otras visiones, de búsqueda, de consenso, de creatividad,... Produce diversos tipos de comportamientos de responsabilidad, de respeto al otro, de solidaridad, de horizontalidad, etc.

Estos saberes, capacidades, habilidades y destrezas, llevan a un mayor conocimiento de la persona, la cual los traslada a las instituciones en donde se ubica (familia, trabajo, universidad...), generando en consecuencia cierta innovación y evolución en las mismas.

4.- Algunas dificultades y límites

Estos planteamientos exigen tanto de los alumnos como del profesor una gran implicación y una importante dedicación de tiempo, así como un aprender a vivir el proceso en donde entran en juego diverso tipo de sentimientos, comportamientos, y saberes que chocan con los exigidos habitualmente en el sistema educativo e institucional.

Requiere un determinado perfil de profesor que le exige una serie de inversiones y saberes-haceres para los que no se le ha preparado. Inversiones y saberes, que no le son contabilizadas en su curriculum docente-investigador, ya que la institución universitaria relega a segundo plano la docencia.

Por último, nos plantea un serio problema frente a la evaluación, puesto que entran en juego muchos elementos de diversa índole, difíciles de evaluar y que tienen que ser recogidos bajo el símbolo de un número.

Sin embargo, entendemos que este tipo de experiencias e innovaciones son necesarias para reactualizar el sistema educativo e institucional, y para dar una formación sólida al profesional de la educación y de la intervención.

Bibliografía:

- COURTOIS, B. y PINEAU, G. (1991): *La formation expérientielle des adultes*. París. La Documentation Française.
- ELLIOTT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.
- KING, A. y SCHENEIDER, B. (1991): *La primera revolución mundial*. Barcelona. Plaza & Janes.
- PAGES M. (1984): *La vie affective des groupes*. París. Bordas.