

# La metodología dialógica en las aulas universitarias

## Dialogical methodology in university classroom

Maite Arandia Loroño

María José Alonso-Olea

Isabel Martínez-Domínguez

Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio. Bilbao, España.

### Resumen

El objeto de este trabajo es analizar el uso de la metodología dialógica en las aulas universitarias. El estudio se ha llevado a cabo con el alumnado de la Diplomatura de Educación Social en la Universidad del País Vasco. Con él, hemos pretendido aportar una serie de reflexiones sobre la formación inicial en relación con los procesos metodológicos alternativos que apoyan una profesionalización acorde con los tiempos actuales. Además, también analizamos el sentido y la función que la Universidad cumple en la sociedad y el papel que el profesorado ha de desempeñar. La reflexión y el análisis de todos estos elementos es una necesidad para que la Universidad pueda llegar a consolidar un proyecto que dé respuesta a las demandas y necesidades sociales en el siglo XXI.

La metodología utilizada en este estudio ha sido cualitativa y los instrumentos para la recogida de la información han sido *la historia formativa*, las *notas de campo* y los *cuadernos de notas de los equipos*.

Los resultados obtenidos se articulan en torno a cuatro grandes ejes temáticos: proceso de socialización académica, imaginario pedagógico, impronta del diálogo y aprendizajes construidos. Éstos ponen de manifiesto cómo un proceso metodológico dialógico lleva al alumnado a tomar conciencia sobre su aprendizaje, así como a la consolidación de un pensamiento argumentativo y crítico. El trabajo que presentamos pretende aportar, finalmente, algunas ideas que nos permitan proyectar procesos educativos transformadores dentro del ámbito universitario.

*Palabras clave:* Educación Superior, docencia universitaria, educación dialógica, aprendizaje adulto, métodos de enseñanza, innovación en la enseñanza, cambio educativo, participación de los estudiantes, calidad educativa.

## Abstract

The purpose of this paper is to analyze the use of dialogical methodology at university. The study has been conducted with the participation of students from Social Education degree from the University of the Basque Country. One of the aims was to think about the initial educational training on the perspective of alternative methodological approaches that enhance nowadays' professionalism. Moreover, this study analyzes the role of University and their teacher should have in society. The thoughts and analysis of both issues is necessary so that universities will be able to consolidate a project that will answer to the social request and needs of the 21<sup>st</sup> century.

The methodology used in this study has been qualitative and information has been collected out of the next matters: *the formative biography of each student, field notes and the conclusions from the stories of each group of study.*

The results are grouped under four main topics: the academic socialization process, personal view about education, achievements through dialogue and the acquired learning. A dialogical methodology can lead students to become aware of their own learning as well as its contribution to consolidate argumentative and critical thinking. The aim has been to provide some guide-lines so that university educators will allow us to advance on transformational projects.

*Key words:* Higher Education, university teaching, dialogical education, adult learning, teaching methods, educational innovation, educational change, student participation, teaching quality.

## Introducción

Con este trabajo, hemos pretendido aportar elementos para la reflexión educativa y social en la Universidad, que ayuden a entrever un camino para el cambio cultural en la misma.

De cara a ese cambio, la reflexión sobre la perspectiva metodológica que dentro de la formación inicial estamos siguiendo es esencial. Esto nos exige entrar en el análisis sobre el sentido y la función que cumple la Universidad ante la sociedad y sobre el papel que hemos de desempeñar los y las docentes con relación a ella. Nos exige, también, profundizar, por medio de la investigación, en procesos metodológicos alternativos a los que tradicionalmente se han venido utilizando en sus aulas. Éste es el marco en el que situamos nuestro trabajo con métodos dialógicos, con la intención de contribuir no sólo a clarificar los principios en los que éstos se asientan, sino a desvelar los aprendizajes construidos en la realidad de las aulas, aclarando las vías que nos introducen en esa dirección del cambio.

Como veremos, un proceso metodológico dialógico lleva al alumnado a tomar conciencia real sobre su propio proceso de aprendizaje y a consolidar un pensamiento argumentativo y

crítico. De ahí, la necesidad de indagar sobre la naturaleza, los procedimientos y los efectos de este tipo de procesos. En este sentido, este trabajo puede aportar algunas pistas para generar procesos educativos transformadores dentro del ámbito universitario, conectados con la sociedad. Hacemos nuestras las palabras de Noam Chomsky cuando nos dice que:

La vida universitaria no solamente debería ser liberadora para todos sus participantes sino también para la sociedad en general. Sobre todo, el papel social e intelectual de la Universidad debería ser subversivo en una sociedad sana (Chomsky, 1998, p. 36).

Si esto ha de ser así, pensamos que exige investigar sobre los fundamentos de la formación y analizar las actuaciones alternativas que se ponen en marcha. Hacia esta dirección quiere apuntar nuestro trabajo que brevemente pasamos a explicar.

Los propósitos más concretos del estudio realizado son los siguientes:

- Analizar los procesos metodológicos de naturaleza dialógica y su relación con la conformación de un estilo profesional crítico y dialógico dentro de las aulas universitarias.
- Identificar las dificultades y ventajas presentes en los procesos metodológicos dialógicos que se impulsan en la Universidad.
- Reflexionar sobre los efectos que esta metodología tiene en el desarrollo profesional.

## **Justificación de la investigación: ¿estamos en una universidad acorde con el nuevo siglo?**

Dentro del mundo en el que vivimos, donde el conocimiento es el valor principal de intercambio, la formación adquiere un significado relevante y especial. Hoy más que nunca ésta se presenta como un requisito esencial para toda la ciudadanía. Quizás por ello la reflexión sobre el modo de proceder en la formación y sobre el sentido de la misma se vuelve una cuestión urgente.

La problemática que se nos presenta en el ámbito educativo y, por lo tanto, en el universitario es precisamente determinar qué conocimiento es necesario, para qué o para quién y por qué. Así como, lo que es aún más importante, comprender el sentido de ese conocimiento, si lo que queremos es que éste pueda contribuir al desarrollo de un mundo digno, habitable y en equilibrio. En consecuencia, la educación debe de ayudar a que las personas aprendamos

a discernir, valorar, seleccionar y tomar decisiones que apoyen un tipo de crecimiento en lo humano y lo social. Por ello, la Universidad, como agente educativo y social, ha de estar en este marco y contribuir al mismo, asumiendo funciones como las de la investigación y la formación inicial y continua, que son los ejes principales de su actuación de cara a la sociedad.

Pero, ¿qué papel social se le otorga a la Universidad y cuál ha de desempeñar? Para algunos, la Universidad ha de hacer frente mediante la formación a las necesidades que presenta el mundo empresarial (aprendizaje continuo). Para otros, esta adaptación a las demandas y necesidades del mundo empresarial tiene poca relación con el cuestionamiento sobre el porqué de las cosas y con el análisis de los problemas tan graves que tiene la humanidad, al tiempo que manifiestan que con la simple adaptación corremos el peligro de formar personas con mucha información y poco conocimiento. Esto entra en total contradicción con el sentido que la educación tiene como bien social, y como valor que ha de favorecer y asentarse en el principio de igualdad en las diferencias, reforzando, mediante su acción, a los que más lo necesitan y menos oportunidades sociales tienen. Si la educación tiene que ver con la anterior afirmación, no nos queda otro remedio que recapacitar sobre la función social que ha de cumplir la Universidad y sobre el tipo de proyecto formativo que ésta debiera desarrollar.

En nuestro contexto, la preocupación por la Universidad es reciente. Hasta hace bien poco había pocas alusiones a la formación inicial y permanente del profesorado universitario, así como a la evaluación de la calidad de la enseñanza e investigación universitarias. Hoy esta preocupación alcanza mayores niveles de realidad. Nos encontramos con numerosas voces que aportan ideas, resultados comparativos con otros países, todo ello con el objeto de ir dando luz, suponemos, trazando un proyecto innovador para la Universidad y, sobre todo, para la comprensión de la formación de sus agentes y del proyecto formativo que ésta pone en marcha.

Tanta preocupación y ocupación nos hace sospechar que quizás la Universidad que tenemos no es la más apropiada para afrontar los desafíos educativos y sociales que el nuevo siglo ha traído consigo. Evidentemente, la Universidad como agencia educativa ha de ser capaz de concretar un proyecto de formación y de investigación que contribuya al robustecimiento del pensamiento y de la acción, que apoye y trabaje por la mejora de la humanidad.

Dentro de este marco general, parece necesario reflexionar sobre cómo avanzar en esa dirección y si el modo de proceder en las aulas apoya ese proyecto educativo y social, o requiere de una revisión y replanteamiento, para que apunte hacia las finalidades que la Universidad debe marcarse para apoyar el desarrollo de ciudadanos y ciudadanas en la era actual (Valero y Brunet, 1999).

Construir un proyecto social y cultural abierto y democrático obliga a realizar un trabajo serio en investigación, innovación, formación y educación permanente, así como ahondar en

la cooperación internacional fomentando el diálogo entre pueblos y culturas (Delors, 1996). Todo ello nos enfrenta a un desafío en el trabajo de investigación y en el de formación: la exigencia de generar procesos de indagación que contribuyan al desarrollo educativo, comunitario, participativo y autogestionado. Para la realización de esa tarea, nos parece vital ir consolidando la metodología comunicativa (Gómez, Flecha y otros, 2006) dentro de la investigación universitaria, puesto que ésta se asienta en una concepción de sujeto que participa, activa e independientemente de cuál sea su condición social, en los procesos de construcción de conocimiento y, por tanto, de desarrollo social y de avance de la humanidad. También, pone en evidencia la necesidad de apoyar la investigación colaborativa que se realiza junto a diversos sectores sociales, de participantes y profesionales. Estamos lejos aún de pensar que éste es el tipo de investigación predominante dentro del mundo universitario, ni que es el tipo de investigación priorizada en los planes nacionales de I+D+I. Nos queda pues bastante recorrido que realizar.

Hemos de avanzar, igualmente, en la dirección de conjugar de forma constructiva la investigación y la docencia, ya que en general se viven de modo separado y discontinuo en vez de plantearse íntimamente articuladas. Esta unión entre ambas tendría como consecuencia positiva la reconversión de los centros de educación en verdaderos motores de formación, compromiso e investigación no «sobre» sino «con» los contextos concretos. Pero la realidad es bien distinta. Nos encontramos todavía ante un distanciamiento entre la investigación y la docencia, al que ha podido contribuir, en buena medida, el tipo de política universitaria que se ha venido siguiendo, desde la que se ha potenciado y premiado más la carrera investigadora que la formativa.

En otro sentido, dado que la población universitaria es adulta, nos exige una adecuación metodológica a las características propias de su edad y de la sociedad en la que estamos. La Universidad, por tanto, tiene ante sí la tarea de reconstruirse culturalmente, como institución educativa que reflexiona con seriedad sobre el tipo de capacidades que esa población adulta ha de desarrollar y el modo de hacerlo posible. También, ha de pasar de un planteamiento metodológico tradicional, en el que parece estar bien asegurada, a otro más interactivo, comunicativo y en red; que aproveche el valor del aprendizaje del trabajo en equipo e interdisciplinar, basado en el diálogo, en donde todas las personas tienen voz (Rodríguez Rojo, 2000).

Cambiar el tipo de proyecto cultural y educativo de la Universidad en estos sentidos nos exige dar un giro metodológico y apostar por el uso de una metodología dialógica que se configura teniendo como base y referencia los principios del aprendizaje dialógico; esto es: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la consideración de la transformación tanto de las personas como de las relaciones entre éstas y su entorno, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias (Flecha, 1997).

Pero, ¿qué entendemos por trabajar con una metodología dialógica? Trabajar en diálogo supone generar un proceso interactivo e intersubjetivo mediado por el lenguaje que se realiza desde una posición de horizontalidad. En él, la validez de las intervenciones se encuentra en relación directa con la capacidad argumentativa de las personas que interactúan, y no con las posiciones de poder que éstas puedan ocupar. El diálogo se produce entre sujetos de conocimiento que se ubican en una situación educativa entendida como acto de conocimiento (no de memorización ni de transmisión sino de problematización de la realidad que conduce a un análisis y reajuste del conocimiento) (Freire, 1990). Por ello, no todo diálogo tiene que ver con una relación de verdadero conocimiento como el de la relación dialógica, que implica una comunicación e intercomunicación entre personas, siempre abiertas a la posibilidad de conocer. El diálogo precisa de investigación crítica, y trabajar en diálogo supone contribuir a la democratización de los procesos educativos y de las organizaciones en los que éstos tienen lugar (Freire, 1990, 1993, 1997a, 1997b).

Hoy por hoy, este cambio, dentro del contexto universitario, es un horizonte al que hemos de apuntar. Un horizonte que tenemos siempre presente y un referente hacia el que hemos de ir dando pequeños pasos.

## **Fundamentación teórica. La metodología dialógica y su proyección al aula universitaria**

La metodología dialógica tiene su base en las aportaciones teóricas de Freire (1973, 1990, 1993, 1994, 1997a, 1997b), Habermas (1987) y otras provenientes de la psicología del aprendizaje adulto, del análisis de los procesos de profesionalización y de la teoría social crítica dentro del campo de la formación (Apple, 1989, 1996; Beck, 1998, 2001; Carr, 1996; Carr y Kemmis, 1988; Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988; Giroux, 1990, 1999; Gomez y Elboj, 2001; McLaren, 1994, 1997; Wells, 2001; Zeichner, 1985, 1993). Otros autores como Butler, (2001, 2006) y Sen, (2000, 2007) desarrollan ideas claves sobre el sentido del desarrollo, la libertad, la argumentación y el género, que nos permiten ubicar la metodología dialógica dentro de un marco interpretativo de mayor complejidad y profundidad.

Para Freire (1997a, 1997b), el diálogo es un proceso interactivo mediado por el lenguaje y que requiere, para ser considerado con esa naturaleza dialógica, realizarse desde una posición de horizontalidad. La dialogicidad es una condición indispensable para la construcción del conocimiento, que nos permite organizarlo. También pone de relieve la importancia que tiene

para el aprendizaje la creación de contextos teóricos en los que se desarrolle una pedagogía de la pregunta.

Habermas (1987), por su parte, desarrolla una teoría de la competencia comunicativa en la que demuestra que todas las personas somos capaces de comunicarnos y de generar acciones. La teoría de la acción comunicativa aporta la idea de que el conocimiento es una forma comunicativa de entendimiento, en la que los actores establecen un tipo de relaciones intersubjetivas orientadas al consenso, regidas por pretensiones de validez como son la verdad, la rectitud, la veracidad y la inteligibilidad.

A partir de estas aportaciones teóricas, consideramos que compartir los procesos de toma de decisiones con el alumnado sintetiza y proyecta en la práctica muchos de los principios en los que se asienta esta metodología y a los que nos referiremos después. Además, consensuar con el grupo de clase las decisiones sobre el sistema de trabajo favorece y facilita el compromiso activo de todos los actores y la asunción de responsabilidades ante el proceso formativo por parte del alumnado. Nuestra posición, por tanto, es la de mediación y de apoyo como facilitadores del aprendizaje.

En coherencia con estos supuestos teóricos, las sesiones iniciales de trabajo con el alumnado se han de dedicar a debatir y consensuar la propuesta de trabajo. No podemos negar las dificultades y el tiempo que este proceso conlleva, pero los avances realizados hasta el momento nos indican que es un tiempo que se rentabiliza en el proceso de aprendizaje; además, las dificultades nos llevan a considerar las posibilidades que este tipo de trabajo ofrece desde la perspectiva de la formación.

Pero, ¿qué principios están en la base de esta metodología y qué tipo de estrategias se pueden articular? Somos conscientes de que las estrategias y los procedimientos metodológicos pueden variar de un curso a otro, de un grupo a otro, pero, sin embargo, sí se mantienen constantes los principios que se derivan del planteamiento teórico, y que son:

- Un proceso de enseñanza-aprendizaje ha de posibilitar y conducir a la «independencia intelectual», a la autonomía en el hacer y pensar, en suma al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo.
- La consecución de esa autonomía requiere de un fuerte protagonismo del alumnado en la toma de decisión, en la participación crítica, manteniendo una actitud activa en relación con su proceso de aprendizaje, y no meramente receptiva.
- Favorecer el desarrollo de competencias relacionadas con el saber, saber hacer, saber ser y saber compartir, necesarias para el proceso de socialización profesional, puesto que el cambio en las personas obedece a un movimiento profundo que se relaciona con la ideología, con los valores fundamentales ante la vida y el mundo.

- Que todas las personas tienen capacidades y potencialidades para la acción y la transformación, y que el aprendizaje se ha de construir desde el diálogo igualitario, la participación, la horizontalidad, la solidaridad, la corresponsabilidad y la cooperación.

Para ello, es necesario fomentar las interacciones entre los diversos actores implicados –profesorado, alumnado, educadores, otros agentes...–, utilizar diversas fuentes de información y fomentar procesos de indagación e investigación-reflexión. Las interacciones pueden darse dentro y fuera del aula, tanto entre los actores implicados como con los materiales de consulta de tipo bibliográfico, internet, etc. En todos los casos, nuestra experiencia nos ha ido demostrando que la naturaleza de la interacción favorece o bloquea la construcción de conocimiento profesional y, por lo tanto, tiene consecuencias en la formación inicial que se ofrece.

En este sentido, el trabajo en equipo se convierte en el eje en torno al cual ha de girar una propuesta metodológica de esta índole, ya que el trabajo en grupo favorece la comunicación más abierta, la asunción de roles y de compromisos dentro y fuera del mismo, la cooperación y la solidaridad. Esto no significa que se deba arrinconar el trabajo individual. Por el contrario, en gran medida, éste se constituye en la base para la realización de aquél. Así, muchas de las actividades que se realicen en grupo han de asentarse en las aportaciones y los aprendizajes que cada uno de sus miembros hace en solitario.

Dentro de las estrategias dialógicas, nos parecen de enorme valor las tertulias dialógicas, la revisión y lectura de distintos artículos y textos (de forma individual y en grupo) guiada por interrogantes, los encuentros con profesionales y la reconstrucción del conocimiento. Ésta última es una herramienta formativa que nos muestra un proceso y su teorización:

La reconstrucción surge a partir de las notas de campo de las que podemos afirmar que es aquella escritura que recoge lo que acontece en un proceso, debates, afirmaciones, negaciones, problemas, conflictos, tomas de decisión, actitudes, emociones, interacciones... todo lo que somos capaces de oír y recoger en las notas. Son datos en bruto de lo que se observa... Posteriormente estas notas se trabajan: se organiza la información, se dotan de conceptos y categorías, surge una nueva lectura del texto... construimos así la reconstrucción que sirve, en definitiva, para sistematizar un proceso formativo y entrar dentro de lo que en Teoría de la Educación se llama investigación/acción (Fernandez, I. y Arandia, M., 2005, p. 30).

*La tertulia* se basa en la herramienta de las «Tertulias literarias dialógicas» que tiene su origen en la Educación de Personas Adultas (EA) y está teniendo un fuerte impacto en muchos otros espacios educativos (Primaria, Secundaria, formación continua de educadores, centros



cívicos, procesos de formación permanente con personas mayores...). Consiste en la lectura previa individual de distintos textos de los que se van señalando los párrafos que nos han llamado la atención, y en explicar qué nos han sugerido, a qué reflexión nos han llevado, qué nos han evocado, de modo que es a partir de compartir esas impresiones, sentimientos, vivencias, etc. con otros participantes como vamos construyendo pensamiento educativo. 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. La versatilidad de esta estrategia ha sido ampliamente comprobada, en la medida en que la hemos realizado distintas profesoras en distintos contextos de aprendizaje a lo largo de dos cursos (Practicum, asignaturas troncales y obligatorias de distintos cursos académicos) con distinto alumnado (de 1º, 2º y 3º), y con distintos tipos de textos (publicaciones de autores significativos del campo, artículos de experiencias, apuntes de clase...)

Ahora bien, ¿qué tipo de evaluación requiere este tipo de propuesta metodológica?

La evaluación siempre se presenta como un desafío en la medida en que es un proceso que permite, a partir de la comunicación y el diálogo, entender lo que ocurre dentro de los procesos formativos para desde ahí orientar y dinamizar propuestas de avance. La evaluación, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere de la misma corresponsabilidad que se exige en el mismo. Resultaría paradójico hablar de autonomía y de responsabilidad del alumnado en relación con su proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, reservar solamente ciertas parcelas del mismo para la toma de decisión. Luego parece que la «voz» del alumnado puede estar y ha de estar presente, también de modo corresponsable, en la configuración del proceso evaluativo.

Por ello, no creemos que sirva cualquier técnica de recogida de información, sino sólo aquellas que sean capaces de captar la complejidad y riqueza del aprendizaje que se está construyendo; de ahí que se opte por la metodología cualitativa, que cuenta con una variedad de instrumentos con ese requisito. Ante el tradicional examen, se presentan otras muchas alternativas instrumentales, tales como los diarios, informes de autoevaluación, trabajos monográficos, exposiciones y defensas orales, entrevistas personales o en grupo. En nuestra experiencia, hemos observado, por ejemplo, que los informes de autoevaluación —realizados de forma individual o en grupo—, elaborados teniendo como referencia indicadores de análisis previamente consensuados con el alumnado al principio de curso, aportan una información compleja que ayuda a entender el proceso que se está efectuando, y favorecen el aprendizaje del alumnado.

Un enfoque evaluativo de esta naturaleza precisa de nuestra parte capacidad de diálogo y de negociación con el alumnado para poder adoptar acuerdos sobre lo que vamos a evaluar, cómo lo vamos a hacer, qué compromisos y responsabilidades asumimos cada uno de los actores implicados, y cuándo y quién lo realiza. En definitiva, esto supone generar y trabajar por ir consolidando un tipo de cultura evaluadora dialógica, que ayude a comprender lo que hacemos y dónde nos encontramos los actores con respecto a los compromisos y responsabilidades adquiridos, y con relación a las líneas de avance que hemos de emprender.

## Metodología de la investigación

La metodología utilizada en esta investigación es de tipo cualitativo y comunicativo crítico. Este tipo de metodología ha obtenido un gran reconocimiento en el VI Programa Marco de Investigación Europea, con el Proyecto INCLUD-.ED (CREA, 2007), por su potencialidad para la inclusión de voces diferentes y para incorporar el pensamiento de agentes diversos, dando un nuevo sentido a la construcción del conocimiento. Igualmente, autores y autoras de la comunidad científica internacional (Ulrich Beck, Amartya Sen, entre otros) señalan el valor de esta metodología porque permite penetrar en la complejidad de las realidades sociales y educativas, consiguiendo mayor profundidad en la comprensión y en la elaboración del conocimiento científico. Contiene, así mismo, el mérito de inducir procesos metodológicos que producen cambios importantes en los entornos afectados por el objeto de la investigación.

Para realizar el trabajo de campo, hemos utilizado una serie de herramientas de recogida de información que nos han permitido penetrar en el análisis del proceso metodológico y en el impacto del mismo. A ellas nos referiremos posteriormente.

Durante dos cursos consecutivos (desde septiembre de 2005 a junio de 2007), nos hemos aproximado al trabajo metodológico efectuado en tres asignaturas diferentes (Didáctica General, Programas de Animación Sociocultural II y Educación de Personas Adultas y Alfabetización) de los cursos de 1º y 2º de la Diplomatura de Educación Social de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

Hemos trabajado con un total aproximado de 375 personas al año (entre 50 y 70 alumnos y alumnas por aula), que constituyen un número global de 725 personas. Los criterios utilizados para la selección de estas asignaturas como contextos formativos de recogida de información son los siguientes:

- Contienen gran cantidad de conceptos nuevos, complejos y de enorme interrelación entre ellos.
- Son asignaturas con numerosos matices, trabajo muy intenso de preparación teórica y de aplicación práctica.
- Entre las asignaturas seleccionadas para este estudio, encontramos asignaturas básicas en la formación, como es el caso de la Didáctica, y otras de rango profesionalizador más directo como pueden ser las de Programas de Animación Sociocultural (ASC) y Educación de Personas Adultas y Alfabetización.
- La duración de las mismas, eligiendo unas de recorrido largo (9 créditos), como es el caso de la Didáctica, junto a otras de menor creditaje (4,5), como son las de ASC II y Alfabetización y Educación de Personas Adultas.

Para este acercamiento al trabajo de campo, hemos utilizado las siguientes herramientas de recogida de información:

- La *historia formativa* del alumnado (relato sobre el contacto personal que se ha tenido con la educación a lo largo de la vida y sobre el eco que ella ha tenido en lo que se ha llegado a ser, lo que no se ha llegado a ser y lo que se puede llegar a ser). Hemos contado con los relatos individuales, así como con las reconstrucciones que de los mismos han realizado en los pequeños grupos de trabajo.
- Las *notas de campo* que recoge el profesorado sobre la experiencia del aula (anotaciones sobre cómo pensamos que nos perciben, recogiendo los comentarios, preguntas, comportamientos que responden y refuerzan la estructura vertical u horizontal, así como una relación educativa más o menos transmisiva). En este punto hemos sido muy sistemáticas en la incorporación de la percepción de la realidad del aula, que se ha realizado mientras ha durado el desarrollo de cada una de las asignaturas (cuatrimestral o anual).
- Los *cuadernos de notas* que presentan los diferentes equipos de trabajo sobre la acción formativa seguida en cada una de las asignaturas. Estos cuadernos recogen los registros escritos sobre la evaluación del proceso, así como los registros de autoevaluación, tanto los individuales como los de grupo. Para realizar la autoevaluación se tienen en cuenta los criterios de evaluación consensuados, al principio del curso, entre las profesoras y el alumnado. Esta herramienta recoge también una reflexión individual sobre el interrogante ¿qué he aprendido?.

El proceso de categorización emergente seguido nos ha llevado a identificar cuatro grandes categorías de análisis, en torno a las que articularemos los resultados. El análisis de los

datos ha puesto de manifiesto el tipo de aprendizajes que se construye mediante procesos dialógicos, así como la consciencia mayor o menor que el alumnado mantiene sobre su aprendizaje profesional y su crecimiento como educador y educadora.

## Resultados de la investigación

Antes de pasar a comentar los resultados, sí queremos mencionar, aunque sea brevemente, algunas de las limitaciones que presenta este estudio, que pueden ser de utilidad en nuevos trabajos de investigación en este campo. En primer lugar, nos hemos centrado exclusivamente en el análisis metodológico de asignaturas pertenecientes a un solo título universitario: Educación Social. Sería interesante ampliar este tipo de estudio a más titulaciones del ámbito educativo, incluso a otras relativas a distintos campos profesionales. Y, en segundo lugar, hemos incluido en el estudio únicamente asignaturas pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar. En este sentido, entendemos la conveniencia de acercarnos en nuevos trabajos a asignaturas de otros ámbitos científicos comprometidos en cada titulación.

Sin más preámbulos, pasamos a comentar los resultados. Éstos están agrupados, tal como se ha apuntado, en cuatro grandes núcleos temáticos: el proceso de socialización académica, el imaginario pedagógico, la impronta del diálogo y los aprendizajes construidos.

### Proceso de socialización académica

Nos referimos a algunas de las prácticas académicas con las que ha entrado en contacto el alumnado a lo largo de su escolarización y que le marcan en su comprensión de la educación y del quehacer educativo. Es el bagaje con el que acceden a las aulas universitarias. Respecto de este núcleo hemos encontrado lo siguiente:

- Hay una distancia importante entre los sueños e ideales educativos que mantiene el alumnado y el tipo de impronta sobre lo que es la educación y lo que ha de hacer en ella que como sujeto mantiene. Esto le está marcando en sus formas y estilo de ser estudiante, de aprender y de actuar dentro de una relación educativa. Esta distancia no sólo se percibe con claridad sino que es manifestada explícitamente, tal como se refleja en la siguiente reflexión:

Pienso que los cambios cualitativos requieren de un largo proceso, aunque también se puede correr el peligro de que las personas se acomoden y se adapten a un tipo de rol como estudiante que no les requiera esfuerzo en las clases, sino que al contrario exija sólo una presencia física aunque pasiva. Desgraciadamente este tipo de actitud está bastante extendida, hecho que posiblemente sea debido al aprendizaje que se arrastra de un modelo escolar, el cuál no puede decirse que incentive la iniciativa y la participación...

- Se pone de manifiesto la interiorización inconsciente de numerosos tópicos sobre lo que somos las personas, sobre nuestras capacidades ante la vida y ante la educación. Por ello, se ha de realizar un trabajo de reflexión en profundidad que conduzca a la superación de ciertos etiquetados aprendidos y prejuicios con los que se operan, sin ser consciente de ello. En la siguiente reflexión, encontramos un ejemplo claro sobre esta cuestión, referido a la imagen de cultura que se aprende, a su significado y a los agentes que pueden tener acceso o no a ella, que nos conduce a pensar de modo clasista, al considerar que hay ciertos elementos culturales reservados sólo para un grupo reducido de personas, para una «élite»:

La charla sobre las tertulias literarias dialógicas que se están desarrollando en la cárcel me dejó impactada porque las reflexiones que habían hecho los presos sobre los textos que habían leído me llevaron a preguntarme sobre cómo los presos y presas podían tener unos pensamientos tan profundos, incluso mucho más que personas que igual llevan toda la vida dedicándose a reflexionar sobre cierto tipo de temas. Me dejó impactada, sorprendida y me ha llevado a modificar mi modo de ver a las personas

- El curriculum oculto ha tenido una fuerte incidencia en el alumnado, que queda de manifiesto a través de las preconcepciones y convicciones que mantiene sobre la educación y el rol de los propios agentes educativos. Todo esto hemos de tenerlo en cuenta y trabajarlo explícitamente, ya que puede tener consecuencias en su formación como profesionales de la Educación Social.

En general, el alumnado cree que el peso de la socialización académica es muy fuerte y que se deja sentir en la dinámica del aula universitaria. Por ello, es necesario entrar en un proceso largo y lento de *reaprendizaje*, o como dice un alumno de *olvidar lo aprendido*, puesto que han convivido con un modo de enfocar los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde el prota-

gonista del espacio educativo no era el proceso con el que el alumnado tenía que entrar en contacto, sino nuevamente la figura del profesorado y lo que éste representa.

Desde ese enfoque, también han aprendido que enseñar es *transmitir conceptos puramente teóricos* y que aprender es prepararse para devolver información y resolver situaciones que son planteadas por el profesorado. Se aprende a estar dentro de una relación vertical.

Dentro de esta relación de verticalidad, el alumnado ha aprendido que no puede existir disenso, y que es al profesorado al único a quien compete la tarea de decidir y de evaluar. En este sentido, la experiencia acumulada de años en los que nuestro alumnado nunca ha participado en la evaluación hace que le resulte muy difícil realizar ahora su propia autoevaluación sobre aquellos progresos y dificultades que como alumno o alumna pueda ir encontrando dentro de la Universidad en su aprendizaje. Incluso que tenga serios recelos ante la realización de ese tipo de ejercicio que, por otra parte, es necesario para automatizar la autorreflexión permanente, competencia básica en su futura actividad profesional.

## El imaginario pedagógico

Nos referimos al conjunto de creencias e ideales que sobre la educación y sobre el modo de ser educador cada persona tiene en su interior. Sobre esos horizontes hemos encontrado las siguientes cuestiones:

- Se valoran otras formas de hacer en la educación, alejadas de las tradicionales y de muchas de las vividas, asentadas en el respeto, en la escucha activa, en la no discriminación, en la comprensión de la diferencia existente entre las personas y en el reconocimiento de la misma, en el reconocimiento de las culturas distintas, etc... tal como se recoge en este párrafo:

Necesitamos una educación que parta de las necesidades de los sujetos, en la que las personas que aprenden son protagonistas, que prepare para la vida, y al mismo tiempo fomente la capacidad de emancipación de las personas, que respete la diversidad de pensamientos, vivencias, culturas... y que fomente un espíritu crítico. Esto es, que sea democrática, participativa, igualitaria, comunicativa y crítica... que no favorezca la reproducción social...

- El alumnado mantiene una concepción de la educación orientada hacia la transformación de la sociedad. Esto le hace verbalizar y tomar conciencia de la gran responsabilidad que como profesional adquiere al asumir esa tarea, tal y como refleja esta alumna:

Me habla de un compromiso con la sociedad en la que vivo, de un posicionamiento a favor de los más desfavorecidos... Me siento educadora y por eso no puedo acostumbrarme a la precariedad y a sobrevivir en esta sociedad, por ello elijo «enseñar a vivir»

- Se considera que un educador o educadora tiene que ser una persona que colabora con «los otros» para dar respuesta a los problemas que se les presentan, que sabe comunicarse y hacer de intermediario, que sabe escuchar a los demás, que cuenta con la participación de «los otros», para que, como señala esta alumna, *las personas desarrollen su capacidad crítica y reflexiva*.
- Se sostiene que trabajar en educación precisa de un acercamiento a las otras personas, que sólo es posible mediante una situación construida en diálogo, a partir de la creación de aquellas condiciones que aseguren *una relación de confianza y respeto al otro*.
- Dentro de la Universidad es el profesorado quien debe llevar la iniciativa para que se fomente y produzca la participación, porque sólo desde el contraste reflexivo con los otros se consigue apuntalar el pensamiento crítico y desarrollarse como «sujeto» con voz, pues *todas las personas debemos aprender de nuestras experiencias y de la reflexión sobre ellas y de las experiencias de los demás*.
- Se hace imprescindible poner en marcha metodologías no transmisivas que lleven al alumnado a interactuar entre ellos, a interrogarse, a entrar en diálogos diferentes con personas y autores, a tener experiencias que le revuelvan y le lleven a contrastar e interpelar sus certezas, porque *si no tenemos capacidad para cuestionarnos la realidad tampoco haremos nada para cambiarla*.

## Impronta del diálogo

Se refiere a todos aquellos aspectos del proceso metodológico con los que entra el alumnado en relación y que resultan especialmente significativos para su proceso de aprendizaje profesional. En este sentido, se van señalando tanto los aspectos realmente positivos y de valor como también las dificultades con las que se ha tropezado. A todo ello nos referiremos seguidamente.

Con relación a las primeras, el alumnado valora positivamente los siguientes aspectos:

- La relación entre profesorado y alumnado basada en la apertura y en la corresponsabilidad de cara a la toma de decisiones curriculares:

Lo que valoro más positivamente es la actitud de apertura y de diálogo de la profesora con el alumnado, sin imponer la forma de trabajo en el aula, sino llegando a acuerdos sobre el modo de trabajar la materia

- Una nueva comprensión sobre el aprendizaje y la enseñanza, centrada en la horizontalidad:

No nos hubiésemos imaginado hace unos meses que nuestras opiniones importasen de verdad al profesor... ni que el educador aprendiera con los educandos, mediante un proceso de interacción entre ambos

- Estrategias de trabajo como la tertulia, la revisión y lectura de distintos artículos y textos guiada por interrogantes, los encuentros con profesionales y la reconstrucción del conocimiento con el que entran en contacto suponen para el alumnado una experiencia colectiva enriquecedora que le conduce a un aprendizaje reflexivo, al desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico y que le ayuda a comprender su papel como educadores y educadoras sociales:

La tertulia sobre un libro de Freire ha sido muy importante ya que esta nueva forma de aprendizaje en el aula nos permite poner en práctica la educación crítica de la que tanto hemos hablado desde la teoría...

- Articular el trabajo individual reflexivo con el trabajo de contraste con los demás refuerza la identidad como grupo y la solidaridad entre las personas de los equipos:



Hemos aprendido a trabajar en grupo, a respetarnos como tal, a tener que asumir responsabilidades con nuestro grupo y con la asignatura, ya que cada uno tenía que acudir a la cita con su trabajo individual realizado para poder avanzar en el grupo.

- Se supera la concepción tradicional de aprender y de demostrar lo aprendido, en un proceso distinto de trabajo y sobre todo de evaluación. En este último hay un seguimiento continuo que hace posible ir corrigiendo y mejorando mediante la interacción entre el profesorado y el alumnado:

El trabajo día a día y con profundidad es un trabajo mucho más fructífero, positivo, reflexivo y crítico...

- Se aprecia un avance constante en el alumnado y en la forma de interactuar dentro de la dinámica de la clase, propiciado por el clima de diálogo y de participación que se crea:

Con este modo de trabajar hemos ido siguiendo un rumbo favorable y ascendente ya que me he ido dando cuenta, a medida que ha pasado el tiempo, que la gente estaba mucho más integrada y participativa. Además a través de los debates y reconstrucciones hemos llegado a construir conocimiento común.

- Fomenta el aprendizaje de la participación de las personas y de la convivencia, a la par que les ayuda a tomar conciencia de su propia potencialidad para actuar como sujetos, y de la diferencia que existe entre las personas.

Señalaremos ahora algunas dificultades concretas con las que se ha encontrado el alumnado:

- Inicialmente la propuesta le parece muy compleja, por lo lejana que está a su experiencia formativa anterior y por las exigencias que tiene sobre cómo vivir y trabajar en grupo. También porque le exige un compromiso serio y una fuerte constancia, así como mucho tiempo de dedicación, que sería imposible destinar en todas las asignaturas. Esto genera mucha presión.

- Hay una gran diferencia entre el nivel de participación dentro del pequeño grupo y dentro del gran grupo, posiblemente asociada a las dificultades que tiene para superar en poco tiempo la barrera del «miedo escénico».

## Aprendizajes construidos

Son aquellos aprendizajes que el alumnado siente que ha conseguido como resultante del trabajo con esta metodología.

Entre las expresiones que emplea el alumnado para referirse a lo aprendido, encontramos impresiones, sensaciones, sentimientos, que se agolpan alrededor del proceso vivido y compartido con «los otros», y relacionadas con el aprendizaje que se produce dentro de su equipo de trabajo, con el efecto de las estrategias metodológicas utilizadas, con el tipo de interacción generada, etc. En ellas, cada persona va colocando el acento en lugares y dimensiones diferentes del aprender. Esto pone en evidencia que la experiencia dialógica impulsa procesos sumamente ricos, que sumergen al alumnado y al profesorado en una situación que les afecta profundamente en el modo de verse y de percibir a los demás en esta realidad social y educativa.

Como concreciones de estos aprendizajes, señalamos aquéllos que se han resaltado como los más significativos:

- El contacto con un modo distinto de acercamiento a la lectura (la lectura compartida), a través de las tertulias y la lectura de textos guiada por interrogantes, les ha hecho percibir con un nuevo sentido la lectura.
- La elaboración de ideas teóricas fundamentadas en argumentos, bien elaborados y reflexionados, sobre el quehacer educativo que el alumnado desarrollará dentro de su futura profesión.
- La reflexión que se ha ido realizando sobre sus actitudes profesionales y el cambio en las mismas que ha experimentado.
- El reconocimiento «del otro» y de su capital cultural y experiencial.
- El trabajo en equipo mediante la vivencia de grupo, compartiendo, contrastando, siendo serio en los compromisos, aportando, reforzando su pensamiento y organización interna.
- Desarrollo de las capacidades de investigación, de análisis crítico, de búsqueda, de superación, de aprendizaje permanente como vías de crecimiento tanto personal,

como profesional, puesto que han tenido que buscar, revisar bases de datos, realizar entrevistas, etc.

- El sentimiento del protagonismo, de ser realmente un sujeto y sentirse como tal. Se han sentido importantes en el proceso porque se les ha tenido en cuenta.
- Vivir de modo coherente el discurso y la acción por parte del profesorado.
- La toma de conciencia de que el conocimiento es una construcción social y de que hay una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, una relación que tiene implicaciones en la propia forma de vivir y de pensar.

## A modo de conclusión

Estas aportaciones son lo suficientemente elocuentes como para indicarnos que hemos de pensar en cómo cambiar nuestras prácticas metodológicas dentro del mundo universitario. Debíamos reflexionar sobre lo que aprende en realidad nuestro alumnado y lo que queremos que aprenda, para ser ciudadanos y ciudadanas dentro de este tipo de sociedad.

Los procesos de socialización académica han llevado al alumnado a tener una concepción de lo que es educar y enseñar, que pesa mucho para la realización de nuevos aprendizajes. Trabajar educativamente desde el diálogo, desde la horizontalidad, es algo que choca frontalmente con lo que al alumnado ha aprendido en su vida académica.

Sin embargo, el alumnado mantiene unas creencias e ideales de educación transformadores, que tienen más relación con el tipo de prácticas educativas que se proponen. Ello le ha permitido realizar aprendizajes tanto en relación con los contenidos de las asignaturas como con la forma de trabajo, basada en el diálogo y en la construcción colectiva de conocimiento.

El camino, a pesar de ello, no ha estado exento de dificultades. Todavía hemos de avanzar mucho más en la cultura del diálogo, en crear un clima de aula que lo favorezca y lo potencie.

Ahora bien, creemos que este estudio demuestra que la metodología dialógica se presenta como una alternativa, de gran potencial formativo, para los futuros profesionales de la Educación Social, en la medida que desarrolla una forma de hacer crítica y reflexiva que tiene relación con su futuro trabajo profesional en el contexto de la sociedad actual.

## Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós/MEC
- (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo, hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- (2001). Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política. En A. GIDDENS Y W. HUTTON, *En el límite. La vida en el capitalismo global*. (pp. 233-245). Barcelona: Tusquets editores.
- BUTLER, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- (2006). *Des hacer el género*. Barcelona: Paidós.
- CARR, W. (1996). *Una teoría crítica para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CHOMSKY, N. (1998). *Investidura como Doctor Honoris Causa del Excelentísimo Sr. Noam Chomsky*. Tarragona: Secretaría General de la Universidad Rovira i Virgili.
- CREA, CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRÁCTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (2007). *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Report 2: «Theories, reforms and outcomes in European educational system». Integrated Project, Priority 7, Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. 6 FP European Commissions (VI Programa Marco de la Unión Europea).
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO. Madrid: Santillana.
- FERNANDEZ, I. Y ARANDIA, M. (2005). *Hezkuntzako ikerkuntza partaidetzaren ikuspegitik: errealitatea pentsatuz eta eraldatuz*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Madrid: Siglo XXI.
- (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- (1997a). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- (1997b). *A la sombra de este árbol*. Madrid: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia un pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

- (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política del nuevo milenio. En F. IMBERNÓN (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 53-62). Barcelona: Ediciones Graó.
- GIROUX, H. Y FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- GÓMEZ, J., FLECHA, R., DE LA TORRE, A. Y SÁNCHEZ, M. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, I y II*. Madrid: Taurus.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. Y MCTAGGART. (1988). *Cómo planificar la Investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- MCLAREN, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Rei Argentina. Aique editor.
- (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós educador.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2000). Sociedad, Universidad y profesorado. *Revista Universitaria de Formación del profesorado*, 38, 78-99.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- (2007). *India contemporánea. Entre la modernidad y la tradición*. Barcelona: Gedisa.
- WELLS, G. (2001). *La indagación dialógica: hacia una teoría y práctica sociocultural de la educación*. Barcelona: Paidós.
- ZEICHNER, K. (1985). Dialéctica de la socialización del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 95-123.
- (1993). ¿Cómo se forman? El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

## Fuentes electrónicas

- VALERO, L. F. Y BRUNET, I. (1999). Algunas consideraciones sobre la Universidad del siglo XXI. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 463-469. Recuperado el 18 de mayo de 2003, de: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>.

**Dirección de contacto:** Maite Arandia Loroño. Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio. Campus de Leioa. 48949 Leioa (Bilbao). España. E-mail: [maite.arandia@ehu.es](mailto:maite.arandia@ehu.es)