

# Una experiencia innovadora en la universidad: Redefinición de las relaciones sociales del aula desde la perspectiva del aprendizaje comprensivo

**Leonor Margalef García**

Universidad de Alcalá de Henares, Madrid

Correspondencia  
**Leonor Margalef García**  
Facultad de Documentación  
Aulario María Guzmán. Santo Tomás, 5  
Alcalá de Henares (Madrid)  
Tel. +34 918 855 019  
Fax +34 918 855 005  
leonor.margalef@uah.es

## RESUMEN

Este artículo sostiene que existe en el aula un conflicto aún no resuelto: la relación profesor-alumno, alumno-alumno. Las relaciones sociales del aula permanecen en su raíz más profunda invariables. Esta problemática se constituye en objeto de estudio de una investigación que aquí se presenta. La misma la aborda desde una nueva perspectiva que reestructura la interacción didáctica en el ámbito universitario. Se basa en un estudio de casos enmarcado dentro de la investigación en la acción y de una enseñanza para la comprensión. Este enfoque permite investigar a profesor, alumnos e investigador sobre su propia práctica interactiva. De este modo los propios participantes analizan críticamente las situaciones interactivas en las que están involucrados.

**PALABRAS CLAVE:** Interacción didáctica, investigación en la acción, enseñanza para la comprensión.

---

## An innovative experience at university: Classroom social relationships' definition from the perspective of the understanding learning

### ABSTRACT

This paper supports that there is a unsolved conflict on the classrooms: the relationship teacher-student and student-student. The social relationships of classroom remain unchanged. That is the purpose of this investigation which considers the university classroom interaction with a new standpoint. It is based on the case study of action research and comprehensive teaching. In order that the teacher, the student and the researcher are able to criticize and analyze their interaction practises and interactive situations in which they are involved.

**KEYWORDS:** Interaction on the classrooms, action research, comprehensive teaching.

## 1. Introducción

Muy cerca del siglo XXI con todos los adelantos y progresos que se incorporan al ámbito educativo, con un incesante devenir de propuestas innovadoras realmente existe en el aula un conflicto aún no resuelto: la relación profesor-alumno, alumno-alumno. Las relaciones sociales del aula permanecen en su raíz más profunda invariables.

Generalmente las innovaciones que se introducen en la práctica educativa dejan de lado los procesos interactivos. Y justamente ésta es una de las causas fundamentales por las que las innovaciones fracasan o tienen una duración efímera. Ellas no contemplan que los cambios previstos en algunas dimensiones del acto educativo deben integrarse con un cambio en las interacciones didácticas habituales, las cuales son una expresión del sistema educativo vigente que funciona en base a la división: los profesores transmiten y los alumnos responden o recitan la información que han recibido, los profesores enseñan, los alumnos aprenden (Hull, 1986). Se separa la teoría de la práctica, el pensamiento de la acción, lo intelectual de lo manual y así sucesivamente. Se establece desde ese momento una separación y enfrentamiento entre profesores y alumnos. Es así que mientras no se contemplan de otro modo las funciones tradicionales asignadas a los profesores y a los alumnos será difícil alcanzar una transformación real en la práctica educativa.

La vigencia de esta problemática y sus implicaciones para la educación constituyó el objeto de estudio de una investigación que se hizo a lo largo de dos años y se presenta sintéticamente en este artículo.

Es cierto que esta temática fue abordada por diversas investigaciones. Las mismas respondieron a diferentes marcos teóricos y metodológicos, principalmente provenientes de la psicología, basados en la teoría de aprendizaje del conductismo y neoconductismo (Flanders, 1977; Rosenshine, 1976). Se sumaron a estos estudios investigaciones del campo de la sociología, específicamente desde enfoques de la socialización, el intercambio social, la teoría del rol, la teoría del etiquetado, el interaccionismo simbólico, la etnografía de la comunicación y la etnometodología (Hargreaves, 1977; Delamont, 1984; Stubbs y Delamont, 1978; Woods, 1983).

El denominador común de estas investigaciones sobre la interacción didáctica fue el énfasis en el análisis del discurso del aula, sus diferencias están marcadas por los enfoques filosóficos y epistemológicos. Generalmente los resultados de estas investigaciones, no llegaron a concretarse en la praxis educativa y menos aún en la universitaria.

Por ello esta investigación abordó la cuestión de las relaciones desde una nueva perspectiva que reestructuraba la interacción didáctica teniendo en cuenta la complejidad y pluridimensionalidad del proceso didáctico. El objetivo fue superar las divisiones, dicotomías y antinomías que impone el sistema tradicional asentado en un tipo de relaciones asimétricas y unidireccionales, fundamentalmente las que se dan entre la relación profesor-alumno y el proceso de enseñanza aprendizaje. Y llevar a la práctica un proceso cooperativo, de reflexión mutua en-

tre profesores y alumnos, a través del cual se desarrollara un aprendizaje comprensivo por parte de ambos. Este proceso implicó un cambio en toda la conceptualización del enseñar y el aprender. Ahora bien cambiar los modos de interacción entre profesores y alumnos y de éstos entre sí, supone una modificación total de las regularidades básicas de la estructura institucional vigente.

Fue necesario reelaborar la interacción didáctica desde un nuevo marco teórico, desde un pensamiento relacional, estructural y dialéctico, que permitió investigar, no ya la «cuantía» de la interacción que se produce entre profesores y alumnos, alumno-alumno, ni lo reiterable, frecuente y homogéneo de los estilos interactivos, sino la calidad de sus interacciones, la naturaleza ética de esas relaciones. Se desplazó el interés de la investigación hacia la calidad de las experiencias reales que profesores y alumnos construyeron cotidianamente en el aula. También se centraron estos procesos en el ámbito universitario, hasta ahora olvidado en el análisis de estas investigaciones.

Por esta razón esta investigación se basó en un estudio de casos enmarcado dentro de la investigación en la acción y de una enseñanza para la comprensión, tal y como la concibe Stenhouse (1984), J. Elliot (1990) en contraposición a la enseñanza para la evaluación. Un aprendizaje significativo que implica la interiorización del conocimiento por parte del alumno, el cual se involucra individual y colectivamente en un aprendizaje para la comprensión y la acción. Un proceso educativo destinado a desarrollar las tareas de aprendizaje constructivas o de comprensión: relacionar, comparar, evaluar, contrastar, opinar y criticar. Un proceso que desarrolla valores educativos en el sentido que capacita al individuo para abordar la comprensión de la realidad en la que está inmerso y pueda a su vez desarrollar los modos de abordar e intervenir en ella.

Este enfoque permite investigar a profesor, alumnos e investigador sobre su propia práctica interactiva. De este modo los propios participantes de la investigación analizan críticamente las situaciones interactivas en las que están involucrados.

Fundamentalmente la investigación en la acción aporta a la reflexión crítica de las interacciones entre profesores y alumnos la dimensión social, histórica y política. Ello posibilita analizar los procesos interactivos dentro de un contexto más amplio y observar las limitaciones y posibilidades que la estructura social impone. La dimensión política e ideológica atraviesa en todo momento este espacio interactivo de la vida del aula.

El propósito de esta investigación fue reestructurar las relaciones tradicionales entre profesores y alumnos para definir las desde una perspectiva participativa, dialéctica y creativa que facilite el desarrollo de un aprendizaje comprensivo.

Para lograr este propósito se constituyó un grupo de investigación formado por el profesor, los alumnos y la investigadora externa. Todos los participantes se involucraron en un proceso de reflexión conjunta con el objeto de mejorar cualitativamente sus procesos interactivos y por ende la calidad de sus aprendizajes. El mismo se contextualizó en el nivel universitario en dos asignaturas, tercer y cuarto curso, de la carrera de Ciencias de la Educación.

Este grupo de investigación se implicó en un proceso de autorreflexión, análisis y crítica de su propia práctica educativa con la finalidad de transformarla. Se siguió la metodología propuesta por la investigación en la acción, en cuanto a la espiral de ciclos<sup>1</sup>, pero con ciertas matizaciones y adaptaciones.

## **2. Primera espiral**

### **2.1. Composición de la clase**

El grupo estaba formado por un profesor titular y 82 alumnos. Las clases tenían una frecuencia de dos veces por semana, con una duración de hora y media.

Cursaron el tercer año completo 68 alumnos, de los cuales 38 no tenía ninguna asignatura pendiente. El 84% de los alumnos pertenecía al sexo femenino, la edad de mayor porcentaje (39%) correspondió a 21 años, el 24% a 22 años y sólo el 6 % de los alumnos entre los 32 y 42 años. Trabajaban el 24% de los alumnos en su mayoría en horario vespertino. Se matricularon en Ciencias de la Educación como primera opción el 36% de los alumnos.

### **2.2. Etapas de la espiral autorreflexiva**

#### **2.2.1. Planificación**

En este curso el profesor decidió poner en práctica un plan de acción que implicaba una innovación en el desarrollo de esta asignatura. La idea era comenzar con un grupo de trabajo que pudiera tener continuidad para favorecer el desarrollo de procesos de comprensión, actitudes favorables y habilidades intelectuales necesarias que requieren este tipo de tareas. Es decir, que el inicio de la investigación en la acción comenzó con un plan de acción que el profesor tenía bosquejado, cuyo objetivo era mejorar su práctica educativa. Básicamente éste consistía en constituir grupos de aprendizaje para discutir, analizar y reflexionar la bibliografía presentada. Se basaba en el principio de la interacción alumno-alumno, el aprendizaje como responsabilidad del alumno y el profesor como facilitador del proceso de aprendizaje y responsable de la bibliografía que los alumnos analizarían.

La preocupación temática o fase de exploración estaba clara y definida al iniciarse este proceso de investigación. El profesor buscaba con este plan de acción ensayar nuevas prácticas interactivas que permitieran a los alumnos desarrollar un aprendizaje comprensivo, autónomo y responsable. El profesor comprobaría en su propia práctica su concepción de enseñar y de aprender, fruto de una larga reflexión realizada durante su experiencia profesional.

Esta fue la propuesta inicial presentada por el profesor al grupo de alumnos. Pero como el profesor buscaba integrar a los alumnos en este plan de acción y otorgarle un carácter participativo, la sometió a consideración de los alumnos y les planteó la necesidad de discutirla, analizarla e introducir las modificaciones que

estimaran convenientes o la formulación de otras propuestas alternativas. El objetivo de ello era que los alumnos participaran, se comprometieran en su propio proceso de aprendizaje y se implicaran en este plan de acción para mejorar su práctica educativa.

Varios grupos elaboraron algunas propuestas alternativas, pero dada la dificultad para discutir las y concretarlas en el grupo clase, la diversidad de algunas y la vaguedad de otras se decidió nombrar un representante por cada grupo. Estos y el profesor analizaron y discutieron más detenidamente las propuestas. Finalmente elaboraron unas pautas en común, que si bien continuaban la línea del programa inicial, eran más radicales que las del profesor, con un carácter netamente innovador en el desarrollo de la materia<sup>2</sup>.

Las propuestas de esta clase se basaban fundamentalmente en la interacción profesor-alumno, alumno-alumno a través de los grupos de trabajo, definida en torno al respeto mutuo y el diálogo abierto. La participación activa del alumno, en su consideración como responsable principal de su proceso de aprendizaje y con poder en la toma de decisiones. El profesor como guía, facilitador de un aprendizaje comprensivo, con una estrecha relación con los alumnos y como responsable de la calidad en la selección de las fuentes de aprendizaje. La autoevaluación como forma de evaluación y aprendizaje. Comenzaba desde la misma planificación de la acción la redefinición de los papeles tradicionales del profesor y los alumnos.

Con la aceptación de estas pautas consensuadas se llegó a lo que Reid (1994) denomina «currículo negociado». La clase tuvo voz y voto en la elección y desarrollo de su aprendizaje y reelaboró el plan de acción propuesto por el profesor. Profesor y alumnos conjuntamente estaban involucrados en el plan de mejora de su práctica educativa.

Pero es necesario destacar que no todos los alumnos participaron plenamente en la formulación y elaboración de las propuestas. En algunos casos delegaron toda la responsabilidad en los representantes del grupo, que no siempre transmitieron el proceso de toma de decisiones a su grupo. En otros casos los alumnos, acostumbrados a salir del paso, optaron por aceptar las propuestas redactadas por los representantes sin plantearse lo que éstas implicaban. Esta diferencia en la participación de los alumnos en la formulación del plan incidió luego en la acción, en el grado de implicación y compromiso para llevar a la práctica las propuestas formuladas.

### **2.2.2. Puesta en práctica del plan de acción y observación**

La investigadora externa como colaboradora de este grupo de reflexión siguió de cerca la puesta en práctica de este plan de acción asistiendo regularmente a las clases hasta finalizar el curso.

Durante las observaciones de las acciones se recogían los datos para contribuir a una acción críticamente informada que permitiera fundamentar los ajustes y modificaciones necesarios para mejorarlas. Se recurrió a diversas técnicas de recolección de datos que son utilizadas por la investigación en la acción y que en general son propias de la investigación cualitativa: diarios y notas de campo, entrevistas,

diario de los alumnos, análisis de documentos, encuestas, cuestionarios, y triangulación.

Mientras tanto conforme al plan de acción se desarrollaron las clases. El profesor según el tema anunciado señalaba la bibliografía que los alumnos debían consultar y mientras ellos se organizaban en la búsqueda bibliográfica, destinaba unas clases a introducir el tema. Estas introducciones consistían en una presentación problemática, cuestionadora de los contenidos y eran abordados desde distintas perspectivas teóricas.

Los grupos de aprendizaje durante las horas de clases discutían y analizaban las lecturas siguiendo cada uno su propia metodología interna. Algunos grupos leían todos los artículos y los analizaban progresivamente en la clase según la lectura que indicaban para cada fecha. Otros grupos se distribuían los artículos y cada uno se encargaba de prepararlo y profundizarlo para exponerlo al resto de los compañeros.

Antes de finalizar el tiempo previsto para las lecturas se proponía la forma de evaluar la temática desarrollada en los grupos de aprendizaje. La evaluación fue cambiando según los temas. En un caso fueron grandes interrogantes planteados por el profesor, en otro la elaboración de una programación que reflejara las lecturas, es decir traducir a una práctica concreta las propuestas teóricas y las dos últimas evaluaciones consistieron en la realización de un trabajo que reflejara las reflexiones del grupo sobre el tema abordado.

El primer ciclo de la espiral se caracterizó por la desorientación, fundamentalmente por el carácter innovador de la misma. Además de las interpretaciones que los propios alumnos realizaron en cuanto a que era la primera experiencia de esta naturaleza y que sólo se llevaba a cabo en esta asignatura, el origen de esta desorientación se encontraba en las resistencias de los alumnos, que en algunos casos eran conscientes, y en otros inconscientes u ocultas. En el fondo todos los alumnos, hasta los más entusiastas, pasaron por estas resistencias. Incluso, en algunos casos, fue más fuerte en los alumnos que en su discurso eran los más dispuestos al cambio pero que luego no se correspondía con su práctica. En el lenguaje estaban convencidos de la necesidad de esta innovación, de sus fundamentos y compartían sus principios teóricos.

Las resistencias al cambio se debieron entre otras causas: a la novedad de la experiencia; el miedo a lo desconocido; el renunciar a la dependencia del profesor que les brindaba seguridad y protección; por la comodidad e indiferencia, ya que estas tareas exigían tiempo, dedicación y trabajo; por la ambigüedad y riesgo que comportan las tareas de comprensión (Doyle, 1985). Pero principalmente por la internalización de reglas, normas y valores de la ideología dominante durante su proceso de escolarización.

Justamente estos valores y normas no coinciden con la enseñanza para la comprensión. Los alumnos estaban habituados a que el profesor fuera el que ejercía el control de la clase. Lo que significaba poseer todas las facultades para señalar las reglas de comportamiento y procedimientos y obtener de los alumnos la confor-

midad a las mismas. Estas reglas generalmente insisten en la dependencia de los alumnos, los sitúan en una relación de desigualdad ante el profesor (Jackson, 1975; Bernstein, 1985)<sup>3</sup>. Mientras más pronto los alumnos captaran esas reglas y actuaran conforme a ellas más posibilidades de éxito tendrían para aprobar la materia. Estos alumnos a lo largo de su escolarización habían aprendido muy bien el papel de estudiantes, habían internalizado las reglas, normas y valores para funcionar en la vida institucional tal y como se les presentaba hasta ahora.

Sin duda estas resistencias, sumadas a otras circunstancias tales como: falta de experiencia en trabajo grupal, una base de conocimientos previos muy deficientes, escasa experiencia en el ejercicio de habilidades intelectuales tales como: dificultad para leer de forma comprensiva, para redactar y para la elaboración, fundamentación y discusión de ideas hacían percibir, al finalizar este primer ciclo, el clima de crisis experimentado tanto en el profesor como en los alumnos.

En este primer ciclo se invirtió mucho tiempo en entrevistas, observaciones de clases y triangulaciones. Estos momentos de reflexiones acerca del desarrollo del plan de acción contribuyeron a la introducción de modificaciones para resolver esta etapa crítica y modificar la acción.

Para el plan de este segundo ciclo se realizaron dos propuestas: una insistía en una mayor orientación, guía y control por parte del profesor y otra solicitaba que realmente se llevara a la práctica el primer plan de acción tal y como se había formulado. De acuerdo a estas propuestas se modificó la acción, se mantenían los principios que sustentaban el aprendizaje comprensivo pero se puso mayor énfasis en una orientación más puntual a los grupos de trabajo según las necesidades de cada uno, un mayor asesoramiento en las lecturas y en el trabajo en clase y se aumentaron las clases introductorias pero no se modificó su estilo. Es decir, seguían planteando interrogantes, líneas y posturas críticas. A medida que los grupos entraban en ritmo de trabajo y lograban estructurarse y organizarse en torno a la tarea era menor la necesidad de orientación, poco a poco pasaron de una estructura dependiente a funcionar como grupos autónomos.

La reflexión acerca de la concepción de aprendizaje implícita en esta experiencia y el reconocimiento de la responsabilidad del alumno en su propio proceso de aprendizaje fueron las claves del tercer ciclo de esta espiral. Los alumnos se comprometieron al percibir el valor de la tarea, y comprendieron la actitud de solidaridad y cooperación que implica el trabajo grupal. A partir de entonces construyeron nuevas relaciones sociales. El profesor dejaba de ser visto como el que impartía instrucción, mantenía la disciplina y comprobaba-controlaba el aprendizaje mediante la evaluación. Ahora no estaba predefinido de antemano el qué hacer, cuando y para qué hacerlo (Bernstein, 1985). El profesor era visto como un asesor, un consultor que se encontraba siempre a disposición de los alumnos, ellos eran los protagonistas de su aprendizaje. Este ciclo se caracterizó por un mayor acercamiento entre profesor y alumnos y fundamentalmente de estos entre sí. Percibían otro esquema de relación que era diferente a la imposición del profesor como autoridad constituida en base a su poder y control.

Al finalizar el curso los alumnos, mediante un cuestionario, expresaron su valoración positiva de esta experiencia recalcando la oportunidad de poder llevarla a cabo y su deseo de continuar con ella.

### **2.3. Reflexión**

Esta etapa consistió en analizar, sintetizar, explicar y obtener conclusiones de forma más sistemática del proceso de investigación llevado a cabo (Kemmis y McTaggart, 1988).

Disponíamos de una serie de reflexiones previas realizadas durante la puesta en práctica de la acción. Las mismas facilitaron la introducción de cambios en cada uno de los ciclos de esta primera espiral, ya que los momentos de la investigación no consistieron en fases secuenciales sino que la acción, la observación y la reflexión estuvieron estrechamente interconectadas. Pero era necesario integrarlas, reflexionar más profundamente, confrontarlas con bibliografía sobre el tema, plantear nuevas cuestiones y relaciones.

Todas estas reflexiones se sistematizaron en un informe (explicación interpretativa) en el que se explicitaba el proceso y las conclusiones acerca de esta preocupación temática, en una palabra aquello que habíamos aprendido acerca de la misma. Este informe fue redactado una vez terminado el curso. Al reanudarse el curso siguiente el profesor y los alumnos confrontaron las interpretaciones y compartieron las reflexiones. Las mismas constituyeron la base para la replanificación de la espiral autorreflexiva y la continuidad en la mejora de sus prácticas en este nuevo curso.

## **3. Segunda espiral del proyecto de la investigación en la acción**

### **3.1. Planificación de la acción**

La espiral se inicia en el curso siguiente con el fin de continuar con el proyecto de investigación iniciado en el año anterior. Es por ello que la planificación de la acción parte de las reflexiones y el aprendizaje de la primera espiral. Como se incorporaron alumnos nuevos al grupo, dado el carácter de optatividad de la asignatura, fui presentada nuevamente y el profesor y la investigadora reiteraron la necesidad de su colaboración y participación<sup>4</sup>.

La investigadora externa explicó la experiencia del año anterior, en qué había consistido, los roles del profesor, de los alumnos y de ella misma.

Para asentar el nuevo plan de acción sobre las reflexiones anteriores se analizó conjuntamente el informe de la primera espiral y se debatieron los logros y dificultades. Estas reflexiones eran la base para la continuación de esta experiencia.

Por otro lado, las primeras clases que estuvieron a cargo de la investigadora externa se dedicaron a la explicación de la investigación en la acción, su supuesto



epistemológico, sus características particulares y su diseño de investigación. Todo ello tenía la intención de integrar al grupo y partir de la misma base de reflexión para la planificación de esta nueva etapa.

Después de estos análisis y reflexiones los alumnos se reunieron en pequeños grupos y elaboraron un plan de acción. De la puesta en común de cada grupo se elaboró una propuesta consensuada por toda la clase. La misma fue redactada por escrito y se la presentaron al profesor<sup>5</sup>.

Para conocer las opciones del contenido de la materia el profesor les propuso averiguar los núcleos temáticos. La tarea consistía en que cada grupo debía investigar en las bibliotecas la bibliografía sobre un tema escogido de la pizarra, según un previo torbellino de ideas. Debían traer fotocopia del índice y la bibliografía de cada libro consultado. Esta tarea tenía el objetivo de planificar el contenido de la asignatura. Lo harían los propios alumnos pero con una base previa de conocimiento.

Si bien se continuaba con los principios del aprendizaje comprensivo, este nuevo plan se caracterizaba por un mayor grado de desarrollo, especificación y sobre todo claridad. Los alumnos que realmente optaron por realizar esta materia estaban muy interesados en continuar la experiencia y muy dispuestos a trabajar. El plan de acción se elaboró con mucho entusiasmo, conciencia de la tarea a realizar y sobre todo consenso en el grupo. Elementos que faltaron en el plan de acción de la primera espiral.

### **3.2. Puesta en práctica del plan de acción y observación**

En el primer ciclo de esta segunda espiral las acciones se encaminaron a poner en práctica el plan propuesto. Los alumnos trabajaron en pequeños grupos en los temas seleccionados de acuerdo a sus intereses, previamente el profesor realizaba una introducción de los mismos. Lo más significativo de esta etapa fue que cada día profesor y alumnos hablaban más claramente de lo que hacían y por qué lo hacían. Era más evidente el acercamiento entre ellos y la reflexión conjunta de sus prácticas interactivas. El profesor hacía constantes reflexiones, explicitaba su concepción educativa, sus puntos de vista, analizaba las respuestas de los alumnos profundizaba en sus significados. Pero también los alumnos poco a poco comenzaron a participar y a animarse cada vez más a expresar sus sentimientos, opiniones y posturas. De este modo profesor y alumnos comenzaron a redefinir sus relaciones desde una perspectiva participativa.

Como estaba previsto en el plan de acción los alumnos comenzaron a realizar las exposiciones de los trabajos que habían elaborado. Pero se presentaron una serie de dificultades que dieron lugar a la modificación del plan inicial y a la introducción de algunos cambios. Este segundo ciclo tiene como base las observaciones y reflexiones que se realizaron durante estas primeras exposiciones. Estas se apartaban de su propósito original. Los alumnos se limitaban a dar mucha información, sin la elaboración y selección necesaria, no existía coordinación en el tiempo y tampoco entre los grupos.

De acuerdo a estos análisis los cambios introducidos en este segundo ciclo se concretaron en acciones puntuales referidas a las exposiciones: asistencia de todos los miembros del grupo a las entrevistas con el profesor, mayor frecuencia de entrevistas y con bastante antelación a la fecha de exposición. Las exposiciones debían ajustarse a su objetivo, es decir, en plantear el tema, su significación y aportes, las dudas e interrogantes y las posibles líneas de investigación.

Sin embargo las exposiciones no lograron ajustarse totalmente a estas propuestas, muy pocas cambiaron a partir de estas reflexiones. Algunos grupos continuaron con las mismas dificultades a pesar de que las habían analizado. Durante las exposiciones se realizaron entrevistas a los alumnos, especialmente a los que exponían en cada clase, para evaluar sus acciones y detectar las causas de sus dificultades.

Las reflexiones realizadas evidenciaban la dificultad de los alumnos para enfrentarse a un aprendizaje comprensivo. Hasta el momento habían adquirido los conocimientos de forma mecánica y fragmentaria. El interés se había centrado en su acumulación y categorización. De allí las dificultades para realizar lecturas de un modo crítico, para relacionar las visiones del mundo de los autores, para discrepar o fundamentar sus ideas.

Esta experiencia se asentaba en una concepción dinámica del conocimiento, en su comprensión crítica. En ella, la acción, la participación, los valores, los problemas y las situaciones vitales son parte del proceso de construcción del conocimiento. Y los alumnos no estaban preparados para esta tarea.

Al finalizar esta primera ronda de exposiciones se destinó una clase para que profesor y alumnos evaluaran y reflexionaran conjuntamente sobre las acciones llevadas a cabo. También se realizó un cuestionario de evaluación de esta etapa y sus resultados se devolvieron en la siguiente clase.

Por lo tanto era necesario modificar nuevamente la acción y el plan del tercer ciclo de la espiral partió de estas reflexiones: reestructurar los grupos, acentuar más la elaboración de los temas y la coordinación del trabajo grupal. Mayor frecuencia en las entrevistas para un asesoramiento mayor sobre los trabajos. Entrega de los trabajos y copia del esquema a los compañeros.

En el desarrollo de estas acciones según la nueva planificación se notó un cambio muy acentuado en las exposiciones, fundamentalmente porque los grupos se implicaron más, realizaron no sólo un estudio teórico sobre el tema sino también práctico. Asistieron a colegios, elaboraron videos, cassettes, y otras experiencias que presentaron en la clase.

Los propios alumnos expresaron, en el último cuestionario realizado al finalizar las clases y en la autoevaluación final, que notaron una evolución entre el segundo y el tercer ciclo de investigación. Algunos mencionaron expresamente que se produjeron cambios significativos en las sucesivas fases de la investigación en la acción. Esta mejora la atribuyen a un verdadero trabajo de elaboración de los contenidos en equipo y de ejercitar un aprendizaje comprensivo: implicación y responsabilidad.

### 3.3. Reflexión

La reflexión fue un proceso permanente y se logró profundizar en ella, más que en la primera espiral. El profesor y la investigadora externa analizaron después de las clases los hechos más significativos, contrastaron sus interpretaciones y las que había recogido de los alumnos. De este modo el plan de la acción se iba reajustando sobre la marcha. Por otro lado se había producido un mayor acercamiento entre profesor y alumnos y ellos mismos en las clases hablaban acerca de sus acciones. En este proceso se logró superar la separación entre profesor alumnos y desde el principio reestructuraron su relación.

Al finalizar la investigación se elaboró un informe entrecruzando los datos y las interpretaciones de los mismos. El objetivo era triangular la interpretación de la acción con los participantes de la investigación, modo de validarlos y contrastarlos en un diálogo abierto. A partir de esta triangulación los propios participantes comprobaron la exactitud y veracidad de las informaciones obtenidas. Esta triangulación fue posible porque el informe estaba redactado en un lenguaje inteligible y accesible a los participantes de la investigación.

Con este paso se cumplió con una de las condiciones esenciales de una investigación en la acción: que se implique a todos los responsables de la acción en todos y cada uno de los momentos del proceso de la investigación (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988).

### 4. Conclusiones

Un logro importante de esta experiencia fue que los alumnos percibieron que existían otros modos de relaciones sociales en el aula y la posibilidad de cambiar el modelo vigente. Tomaron conciencia de la necesidad de emprender una acción conjunta y solidaria. Sin duda esta toma de conciencia se logró en base a la ruptura con el consenso de valores que ellos tenían internalizado, en base a la contradicción y el conflicto que se les presentaba en esta nueva situación de aprendizaje que no respondía a sus definiciones anteriores.

La experiencia vivida desestabilizó el modo de pensar de los alumnos, y recién a partir de esa desestructuración, de ese cuestionamiento a las formas de relación vigentes se pudo avanzar en la práctica de nuevas formas de relación. La desorientación, dificultad en la organización interna de los grupos de aprendizaje, la desconfianza, la resistencia a este tipo de tareas, la crisis tanto en el profesor como en los alumnos, caracterizaron las primeras etapas del proceso de investigación en la acción. Las mismas ayudaron a tomar distancia de los modos habituales de interacción, a percibir los conflictos y contradicciones y a profundizar en las acciones alternativas. Este tiempo por tanto no es en vano, hay que contar con él, de acuerdo al grupo puede variar su duración, pero es una etapa necesaria que debe atravesar el grupo.

Gracias a la expresión de ese conflicto los alumnos percibieron la necesidad de establecer nuevas normas de actividad, otras pautas de acción y recrear de este modo la praxis de esta clase.

Esta investigación también puso de manifiesto que el problema de la interacción didáctica no es individual sino que tiene sus raíces en el contexto institucional más amplio. Además demostró hasta qué punto las instituciones se resisten al cambio y lo difícil que resulta transformarlas.

Pero en el fondo el logro más importante fue que esta experiencia mostró la posibilidad de la praxis educativa para ejercer resistencia a la ideología dominante, para ensayar nuevas prácticas cotidianas. En este caso basadas en la interacción grupal y la conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje para la comprensión. Para lograr unas relaciones sociales democráticas en el aula era necesario basarse en una concepción de conocimiento crítica y creativa, una concepción de evaluación participativa y cooperativa, una concepción de aprendizaje sustentada en la responsabilidad y compromiso del que aprende. Es decir que reestructurar las relaciones sociales en base a relaciones democráticas, recíprocas y solidarias sólo era posible en una enseñanza y aprendizaje orientada a la comprensión, en donde cada dimensión del proceso didáctico facilita y posibilita estas relaciones.

Mediante esta interacción grupal, profesor y alumnos compartieron una experiencia comunicativa, comprobaron que podían aprender unos de otros y con otros. Básicamente estas relaciones se fundamentaron en un estrecho contacto entre profesor y alumnos.

En esta experiencia profesor, alumnos e investigadora lograron traspasar el discurso y llegar a la acción, se buscó superar la dicotomía teoría y práctica, discurso y acción y alcanzar una relación dialéctica entre teoría y práctica:

- El profesor traspasó el ámbito de las teorizaciones y comprobó las propias teorías en su praxis real y concreta. Analizó y reflexionó sobre sus acciones y las de los alumnos, los orígenes y efectos de las mismas, y sus posibles interpretaciones.

- Los alumnos no estudiaron y leyeron lo que tenían que hacer: cómo se aprende autónoma y comprensivamente, cómo se investiga el conocimiento, o cómo se participa en una investigación en la acción sino que lo llevaron a la práctica, lo aprendieron haciendo.

- La investigación traspasó las fronteras de las propuestas teóricas, las formulaciones a priori, las prescripciones o las descripciones de las actividades de profesores y alumnos; se convirtió en acción, en investigación de la práctica, en relacionar dialécticamente esta teoría y práctica cotidiana.

Superar estas divisiones, estos dualismos y antinomias, es lo que ayuda a transformar cualitativamente la praxis educativa, ya que el discurso por sí sólo no puede producir un cambio social (Giroux, 1990, p. 217). Y muchas veces permanecer en el discurso pedagógico contribuye a perpetuar el sistema educativo vigente y obstaculizar el camino hacia su transformación.

Pero si bien esta experiencia se llevó a cabo sólo en esta asignatura sus aportes pueden ampliarse a través de los alumnos, futuros docentes, que lograron asumir esta concepción de aprendizaje. Aunque sea una experiencia breve y aislada durante su formación tuvieron la oportunidad de analizar y reflexionar sobre las posibilidades y dificultades de una práctica educativa alternativa.

Es posible que estos futuros profesionales, que verdaderamente se comprometieron con esta dinámica, adopten una actitud más abierta y una mayor comprensión y adaptación a los cambios y transformaciones que imponga el contexto social. Generalmente el mayor obstáculo a las reformas educativas suelen ser los mismos profesores, pues se repite el problema de las resistencias que analizamos anteriormente. Cuando estos alumnos se desempeñen como profesores, quizás ya no sean un obstáculo para las innovaciones sino con sus actitudes, conocimientos y prácticas faciliten el desarrollo de propuestas alternativas.

Sin duda fue un proceso complejo y heterogéneo, implicó un esfuerzo muy grande para los participantes de la investigación. En el caso de los alumnos es justo reconocer que no todos se ajustaron a los cambios de igual manera. Algunos alumnos adoptaron la propuesta y se implicaron verdaderamente en ella al percibir el valor de la tarea que estaban realizando (fueron los menos). Otros tardaron mucho tiempo en percibir sus resistencias, desconfianzas, incertidumbres pero finalmente se embarcaron en este proceso de aprendizaje comprensivo. Y una franja de alumnos considerable no logró superar los obstáculos y reelaborar el papel tradicional asignado al alumno. Estos se mantuvieron «al margen», siguieron las reglas de juego pero no se comprometieron en una actitud transformadora de sus prácticas educativas.

Sin duda se exigía a los alumnos tareas extras que les demandaban tiempo y esfuerzo: participación en las entrevistas fuera de su horario habitual, análisis e interpretaciones de sus acciones, lectura de informes, cuestionarios, etc... que los obligaba a reflexionar sobre su propia práctica.

Pero también este proceso de investigación en la acción significó un verdadero reto para el profesor. Demandó una gran fuerza de voluntad y de coherencia interna para no abandonar la experiencia a mitad del camino por los innumerables obstáculos que tuvo que vencer, especialmente la resistencia de los alumnos. Esta dinámica iba contra corriente y se alteraba constantemente por la dinámica habitual del resto de la asignaturas. El profesor demostró mucha paciencia y comprensión ante las actitudes de los alumnos, les brindó el tiempo necesario para alcanzar esa toma de conciencia, no aceleró el proceso, respetó los distintos ritmos de aprendizaje, y no se cansó de reiterar una y otra vez su concepción de enseñanza-aprendizaje, y fundamentalmente mantuvo una actitud coherente durante todo el proceso.

Significó además un trabajo adicional para el profesor en cuanto a su participación en las entrevistas con la investigadora externa, los análisis conjunto de los sucesos del aula, las confrontaciones de interpretaciones, lecturas de informes y transcripciones, autorreflexión de su práctica, etc...

Lo importante es que todos los participantes en esta experiencia aprendimos que hablar de lo que profesor y alumnos hacen juntos y porqué lo hacen requiere un proceso de reflexión profundo y continuo en el que todos se hallen implicados. Y aprendimos que es posible una praxis educativa alternativa en la que profesores y alumnos son colaboradores y constructores de sus relaciones sociales cotidianas.

## Notas

- 1 Lewin fue el primero en describir la investigación acción como un proceso de peldaños en espiral. La espiral está compuesta de ciclos que incluyen plan, acción, observación y reflexión. Es un proceso dinámico en el que estos momentos no son pasos estáticos sino que forman parte de una espiral de ciclos. El plan es prospectivo con respecto a la acción y retrospectivo con respecto a la reflexión sobre la cual se construye. La acción se guía retrospectivamente por la reflexión y prospectivamente hacia la observación y la reflexión futuras y así sucesivamente. La espiral permite interrelacionar dialécticamente lo teórico y lo práctico, el individuo y la sociedad, el entendimiento retrospectivo y la acción prospectiva. (Carr y Kemmis, 1988, Kemmis y McTaggart, 1988).
- 2 Las pautas consensuadas por los grupos fueron: Forma de trabajo: coordinación de lecturas entre los grupos, prever con antelación el tema o artículo que debe ser discutido. Debate conjunto de toda la clase una vez terminada la discusión por grupos. Realización de un diario que recoja el trabajo y proceso de los grupos. Introducción de los temas por el profesor.  
  
Asistencia y participación: asistencia activa a clase, la participación de cada componente será estimada por el resto del grupo. La inasistencia quedará justificada si se entrega un esquema y reflexión sobre la lectura correspondiente a esa clase.  
  
Evaluación: Autoevaluación/coevaluación continua. Cada integrante se evalúa asimismo y luego realiza triangulación con el grupo. Se elaboran los criterios de evaluación.
- 3 Sin embargo la relación de desigualdad se manifiesta no sólo dentro del aula sino también fuera de ella. Me refiero a la estructura social más amplia, a que esta dependencia no es casual, en mayor o menor grado durante sus interacciones sociales los alumnos fueron construyendo el significado de dependencia y subordinación. El mismo responde a una ideología dominante en el seno de la sociedad que se basa en una distribución jerárquica del poder, unas relaciones sociales estratificadas que garantizan la legitimación de su ideología y la conservación de su poder. En esta sociedad existe una distribución desigual que se manifiesta en el plano económico y cultural. Este esquema de relación legitima el conocimiento de los grupos específicos que detentan el poder político y económico. El control y poder económico están conectados con el poder y control cultural (Apple, 1987; Giroux, 1988, 1990).
- 4 Las características del grupo se mantienen de forma similar: edades de mayor porcentaje entre 21 y 22 años. Los alumnos matriculados son 62, de los cuales el 93% son mujeres. Lo que varía y es interesante analizar es la composición del grupo: 40 alumnos provienen del grupo del curso anterior (de ambos turnos); 7 alumnos del C.E.U (Centro de Estudios Universitarios); 15 alumnos de otros grupos de la Facultad y del Curso de Adaptación.
- 5 Contemplaba los siguientes puntos: Grupos: reducidos, estables pero con posibilidad de cambio según temas de interés. Autonomía en cada grupo para decidir su funcionamiento interno. Contenidos y trabajos: Realizar un cronograma para cada núcleo temático y para las exposiciones de los trabajos y puesta en común de los temas. Presentación de los temas a cargo del profesor, es decir, planteamiento de aspectos problemáticos y orientaciones. Bibliografía mínima y complementaria. Elaboración de un trabajo, en lo posible práctico sobre cada núcleo temático. Presentación escrita de los trabajos al profesor y exposición de los mismos a los compañeros. Evaluación: Autoevaluación descriptiva y autocalificación. Heteroevaluación en grupo. Entrevistas con el profesor.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J.M. (1987): *Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid, Alamex.
- Apple, M.W. (1987): *Educación y Poder*. Barcelona, Paidós-MEC.
- Bernstein, B. (1985): «Clases y Pedagogías visibles e invisibles». En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- Boomer, G.; Lester, N.; Onore, C. & Cook, J. (1994): *Negotiating the Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Delamont, S. (1984): *La interacción didáctica*. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- Doyle, W. (1985): «La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y política de la formación del profesorado». *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- Elliott, J. (1990): *La investigación en educación*. Madrid, Morata.
- Ennis, C. (1995): «Teachers Responses to noncompliant students: The realities and consequences of a Negotiated Curriculum». *Teaching and Teacher Education*, 11, 5, 445-460.
- Flanders, N. (1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid, Anaya.
- Gioux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós-MEC.
- Hargreaves, D. (1977): *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid, Narcea.
- Hull, Ch. (1986): «Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero». En: Elliot, J. y otros. *Investigación acción en el aula*. Valencia, Generalitat Valencia.
- Jackson, P.W. (1975): *La vida en las aulas*. Madrid, Marova.
- Jorgensen, D. (1990): *Participant Observation. A Methodology for Human Studies*. California, Sage.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988): *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, Laertes.
- Reid, J. (1994): «Negotiating the Curriculum: Action Research and Professional Development». En: Boomer, G.; Lester, N. y otros. *Negotiating the Curriculum*. London, The Falmer Press.
- Rosenshine, B. (1976): «Recent Research on Teaching Behaviors and Student Achievement». *Journal of Teacher Education*, 27, 61-64.
- Schwartz, H. & Jacobs, J. (1984): *Sociología cualitativa*. México, Trillas.
- Smyth, W.J. (1986): *Reflection-in-Action*. Deakin, Deakin University.
- Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- Stubbs, M. & Delamont, S. (1978): *Las relaciones profesor-alumnos*. Barcelona, Oikos tau.
- Woods, P. (1983): *Sociology and the School. An Interactionist Viewpoint*. London, Routledge Kegan Paul.