

APRENDER HACIENDO. Guía para profesores.

Aproximación a los espacios de Aprendizaje basados en la acción, la experiencia y el grupo de trabajo y aplicaciones prácticas

Roberto Carballo

Universidad Complutense de Madrid

robertocarballo@cps.ucm.es

www.robertocarballo.net

Índice

1. Aprender Haciendo. ¿Qué? Y ¿Por qué?
2. Diseño y Praxis: Metodología de Aprendizaje de/en la Experiencia en Grupo de Trabajo
3. Ritmos para el aprendizaje: ciclos
4. Fases del Proceso
5. Orientaciones metodológicas y pedagógicas para profesores-facilitadores
6. A modo de resumen

Abstract:

"Aprender haciendo" pretende ser una aproximación a la metodología pedagógica basada en la action-research, en la acción-investigación, a través del grupo de trabajo operativo. El artículo explica primero las razones por las que adentrarse en una metodología como ésta, y sus particularidades, para luego ir buscando según se va desarrollando el texto habilidades y recomendaciones que es preciso que el profesor tenga en cuenta si quiere adentrarse en estos terrenos tan interesantes, satisfactorios e innovadores, que le ayuden a desarrollar nuevos espacios de aprendizaje en sus respectivas asignaturas.

Palabras clave:

MINING / Aprender haciendo / Profesores / Facilitadores / Grupo de Trabajo / action-research

1. APRENDER HACIENDO. ¿QUÉ? Y ¿POR QUÉ?

El Aprendizaje en/de la Experiencia en grupo (MINING) es una filosofía de trabajo, que parte del hecho comprobado de que la forma más eficiente de aprendizaje se hace posible **mediante la experiencia**, la acción, la vida, lo empírico, lo cotidiano, el entorno, la experimentación, la prueba y el error.

**La acción crea las condiciones para el aprendizaje,
y lo hace más efectivo y más gratificante.**

La teoría, el saber ya acumulado, es poco eficiente y es preciso utilizarlo como un punto de contrastación, de comprobación, de aseguramiento¹.

Se aprende interrelacionando acción y teoría, experiencia y saberes acumulados, pero **para aprender la prioridad está en la acción, en la experiencia.**

**Se aprende haciendo, y lo aprendido se consolida
y se amplía y generaliza, mediante la teoría.**

Por desgracia, nuestra forma de trabajar en el plano de la enseñanza es al revés, y así todo el mundo se queja de la distancia entre lo aprendido y el mundo real, y en la falta de prácticas y el exceso de teoría y de historia en las aulas, sean éstas de educación básica o universitarias o empresariales.

Bien, pues este capítulo tratará sobre un **mix metodológico que trabaja con principios del aprendizaje en la acción**, en/de la experiencia.

La máxima (la "fórmula mágica" que he denominado de manera coloquial) está compuesta por tres elementos entrelazados y priorizados²:

¹ Esto no puede entenderse como un desprecio de la teoría, sino que esta es el saber acumulado, el "saber antiguo", del que hay que partir, pero para comprenderlo es preciso aprender haciendo y sólo partiendo de unas pocas de sus nociones teóricas

² Esto significa que lo primero es hacer, pero hay que contar con un método y tenerlo en cuenta, y sobre todo, saber que las cosas hay que contrastarlas y apoyarlas en maestros, con más experiencia.

1.	TIRARSE A LA PISCINA	ACCIÓN
	con	+
2.	Flotador (METODO)	MÉTODO
	y con	+
3.	Monitor (SUPERVISIÓN)	TEORÍA

Esta máxima es como el naciente de este mix metodológico, lo que nos sitúa correctamente en el lugar adecuado para empezar el día. Y el ingrediente necesario para caminar hacia el horizonte del poniente es el **grupo de trabajo**. El aprendizaje en/de la experiencia es una forma de **auto-aprendizaje, de autodesarrollo, donde el método es decisivo**, porque lo que se pretende es que las personas aprendan haciendo cosas, y sobre todo aprendan sobre cómo se deben hacer las cosas para llegar más pronto o con menos recursos o consiguiendo más resultados; el cómo es lo más importante: "aprender a pescar".

Y la mejor forma de aprender es con otros,

porque en la vida cuando nos falta el profesor, las dudas las resolvemos o nosotros solitos en nuestro lugar de trabajo o en nuestra casa, o los contrastamos con otros, con compañeros de trabajo, con la pareja, con los amigos, con los demás. Y el supervisor, el monitor, la teoría, que no tienen siempre respuestas para todas las situaciones reales -dado que las mismas son cambiantes y nos reubican constantemente- o no es fácil encontrarlas en el momento oportuno, tiene en el grupo, especialmente en el grupo de trabajo un fenomenal sistema de contrastación de la propia experiencia.

**Por tanto, si aprendemos a trabajar en la experiencia,
necesitamos hacerlo
aprendiendo al tiempo cómo trabajar en grupo,**

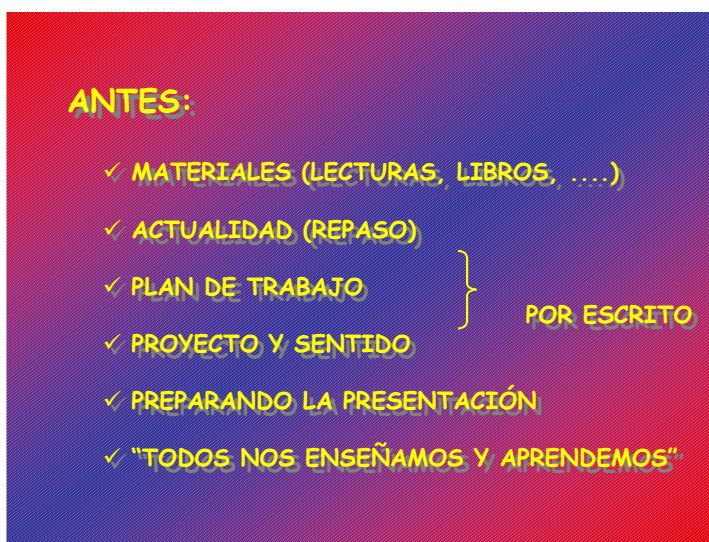
ya que el mismo constituye el principal modo de contrastar la calidad de nuestras acciones y su viabilidad. Por otra parte, el grupo es una opción que está en el futuro inmediato y constituye una gran oportunidad para los países latinos caracterizados por nuestro exceso de individualidad y desconfianza respecto a los grupos. Así, como se suele decir, matamos dos pájaros de un tiro al aprender mediante la experiencia y en grupo.

2. DISEÑO Y PRÁXIS: METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE DE/EN

LA EXPERIENCIA EN GRUPO

El diseño tiene que funcionar desde el primer día, pero existen ajustes dentro de la gran autopista que es preciso diseñar. Esto quiere decir que el diseño ha de permitir una cierta *flexibilidad* que adapte al grupo y al espacio docente y de experiencia, toda la riqueza que está aportando el grupo de trabajo -la enseñanza es un proceso de interacción, interdependencia y mutua relación e influencia entre el espacio formativo y el formado-.

El diseño *lo hace el profesor en su casa analizando las experiencias más recientes e incorporando nuevas opciones* que se prevén más adaptadas a las necesidades de los alumnos que en otras ocasiones, y a la vez sorprendiendo parcialmente a uno mismo y a los alumnos con nuevas aportaciones que mejoran el diseño ya utilizado. Lo más importante es que eso se plasme en *un documento que se va a distribuir y presentar entre los alumnos el primer día.*



Este documento *planifica y organiza y por tanto, anticipa, lo que va a hacerse en el aula en un cuatrimestre o en un curso anual.* De esa forma, *el alumno está informado de lo que va a ocurrir y puede establecer su nivel de compromiso libremente*³.

³ Es de una gran importancia tratar al alumno como lo que puede ser, una persona adulta y madura. De ahí la relevancia de la consciencia, de las cosas claras desde el primer momento. Saber lo que va a ocurrir, recibirlo por escrito, reforzado por un discurso claro que presenta las cosas en su estricta realidad, y que es seguido por un turno de aclaraciones. Normalmente, se deja que el alumno piense sobre lo que se le dice y al día siguiente, se les interroga sobre sus dudas. Las dudas son aclaradas, pero nunca más volveremos sobre el tema.

El documento ha de contener al menos:

Primero, una programación de lo que se va a hacer día a día en el aula y fuera de ella;

Segundo, el programa de trabajo y los temas para ser abordados en las reuniones con los grupos de trabajo;

Tercero, una orientación sobre temas generales que se pueden elegir, no tanto para condicionar el tema, como para orientar al alumno y al grupo; y

Cuarto, una propuesta en forma resumida de lo que se pretende con el curso (qué horizonte estratégico estamos buscando y queremos encontrar).

No es suficiente con entregar un documento en clase, sino que es preciso presentarlo oralmente y de forma clara y asegurarse que los presentes lo han entendido. Nunca se presentará más de una vez. Los que estén presentes serán los portavoces y no habrá aclaraciones posteriores hasta dos meses después en que se podrán aclarar algunas de las dudas cuando se trabaje sobre la consciencia de lo que se está haciendo en el aula.

Se trata de que *las reglas del juego estén claras y sean conscientes para los participantes*. Si alguien no quiere participar, el profesor le abrirá las puertas para que se incorpore a otro tipo de grupo de la misma asignatura. *Las personas han de decidir -y tienen la oportunidad real de hacerlo- de forma madura su participación.*

El primer día y las primeras clases son cruciales. Es necesario preparar muy bien los mensajes y ser conscientes de su importancia. Se trata de establecer *dos cosas claras: qué buscamos y cómo vamos a trabajar; recalcar y confirmar los objetivos estratégicos que perseguimos y explicarles qué metodología de trabajo se va a seguir.* El objetivo de esto es que desde el primer momento hablamos para personas maduras, adultas, y buscamos su área de responsabilidad a través de la consciencia y de la tarea común.

Primeras clases

1. **Importancia de conocerse haciendo**
2. **La formación de Grupos de Trabajo**
3. **El ambiente (calidad interrelación)**
4. **La libertad como proyecto
(autonomía-responsabilidad)**
5. **La práctica (ya): a la piscina**

*El profesor desde el primer momento no sube a la tarima, sino que se mantiene en el mismo plano que el alumnado (espacio democrático). Y les propone claramente y hasta con un lenguaje directo y llano lo que se pretende y cómo se quiere hacer. El lenguaje no puede ser complejo, sino entendible con ejemplos cotidianos, desde el primer momento. **La propuesta busca la implicación y la motivación y por tanto, tiene un fuerte componente emocional, pasional** (el profesor está convencido de que lo que propone es algo muy interesante y lo muestra así), pero sin caer en formas impositivas. Al alumno le cuesta poco trabajo entrar en el juego y en las reglas propuestas.*

Resulta decisiva la fase inicial, de preparación del alumno y del grupo: es la que crea las condiciones y las reglas del juego para todo el curso. Por donde empezar y el ritmo son decisivos en esta fase:

1. Las primeras clases (una a la semana) se incita al alumno a entrar en la materia: a tirarse a la piscina. Para ello, nada mejor que volcarse en comprender la realidad inmediata a través de lo superficial, lo menos formal. Aquí la prensa es el soporte documental⁴.

Tres sesiones semanales se van a centrar en traer y comentar noticias de actualidad: **temas vivos**. Tienen que buscar en los periódicos lo que les interesa, analizarlo, hacer unos comentarios por escrito y venir con la noticia y los comentarios a presentarlos en la clase, y también han de hacer comentarios y resúmenes por escrito de lo que han leído.

⁴ Al mismo tiempo, se hace que los alumnos se interesen por lo que pasa en la sociedad que nos rodea y lo que dicen los periódicos que está pasando. Normalmente, el alumno no lee la prensa, ni a veces la hojea, tiene una visión muy fragmentaria de la realidad social, por lo que resulta de gran interés para él que algo que le "da pereza" acometer se comente en la clase. Y se analice en profundidad, como si fuese un libro u otra fuente documental.

En paralelo, otro día a la semana se dedica a organizarse: a montar los grupos de trabajo (miembros, temas, método de trabajo) y a ponerlos a trabajar. Aproximadamente en unas nueve horas se prepara al alumno y al grupo⁵ para trabajar en este modo de hacer. En esa fase se favorecen los **espacios proactivos y de "tirarse al aprendizaje"**, **mediante el análisis de problemas conjuntos, que llenan de identidad individual y de autoestima grupal** a los que participan.

2. La **metodología de trabajo grupal**⁶ es un ingrediente significativo en esta fase. *El método es lo que "organiza" a las organizaciones y a las personas*, y por tanto, ha de estar claro y constituir un referente, un horizonte, un recurso, que es preciso que el grupo sepa utilizar o al menos, sepa que existe y que los articula, que crea "holding"⁷, que confiere la posibilidad de pertenencia. Sabemos que una dirección o una organización sin método o con unas formas demasiado individualizadas, comete multitud de errores y no está suficientemente motivada y satisfecha.

El método es el recurso central del profesor y del curso, como conjunto; también lo será para los monitores en su relación con los grupos y para el plan de trabajo entre profesor y monitores y observadores.

⁵ La fase previa es decisiva en cualquier curso. Ahí es donde se crean las condiciones de trabajo. Se configura el setting metodológico, se ponen en marcha las primeras "prácticas"; el profesor tiene la oportunidad de "dar ejemplo" con su comportamiento, con sus palabras y con sus hechos. Se planifica el trabajo y se configuran los grupos, se les pone a trabajar; se les orienta, pero no se les atosiga con demasiada información: poca información, pero significativa y retenible;

⁶ Véase documentación del curso: Roberto Carballo: "Antecedentes y metodología del grupo de trabajo" y también "Grupo y enseñanza universitaria".

⁷ Véase la importancia del holding en el modelo de innovación y de progreso diseñado por el prof. Roberto Carballo: "Innovando en la empresa". Gestión 2000. Barcelona, 1999



Y el método organiza⁸ las cosas teniendo como protagonistas a los alumnos y a su experiencia -diseñada en el modelo de trabajo-, la experiencia vivida a través de su participación activa en el curso: lecturas, discusiones, búsquedas, investigaciones, análisis, intercambios, propuestas, exposiciones, ... ; siempre a través del protagonista, el alumno y el grupo, y donde el setting lo mantiene el profesor o los monitores -estos en las reuniones de cuatro por cuatro-

3. **La praxis centrada en un objeto de trabajo, en una tarea⁹**, facilita el proceso de consecución de un lenguaje común, propio de cada grupo¹⁰, pero basado en cualquier caso, en la experiencia compartida de todos.

Esto facilita los procesos de conocimiento mutuo y de confianza entre los participantes¹¹, que sienten identidad y sentido estratégico a lo que

⁸ El hecho de que el método sea grupal es también decisivo, porque indica indirectamente el carácter que se quiere dar a la enseñanza: algo que nazca y produzca cooperación, intercambio, globalidad, interdependencia, participación, ... democracia.

⁹ La tarea es decisiva. Se necesita un objeto de trabajo, que haga posible la dinámica. Concentrar al alumno y al grupo en las tareas, ayudarle metodológicamente a abordarlas, pero dejándole libertad para desarrollarla, para hacerla realmente suya, y que en la medida en que la haga irá resolviendo y comprometiéndose con ella y con los demás, con los próximos -con su grupo- y con los menos próximos los otros grupos, el gran grupo-. De alguna forma, se trata de un elemento terapéutico de primer orden, que confiere sentido y a la vez energía a lo que se va haciendo.

¹⁰ Se tarda relativamente poco en conseguir ese lenguaje. La búsqueda de noticias y su comentario, ayudan; la formación del grupo, también contribuye; las primeras reuniones también lo hacen, y así.

¹¹ La comunicación y sus positivas consecuencias para la calidad y la productividad del trabajo está en consonancia con la adquisición y fortalecimiento de las relaciones que se establece a partir de la gestación de un lenguaje común -no unificado, ni homogéneo, sino propio del mismo grupo, en términos generales- y el desarrollo de una plataforma grupal de conocimiento mutuo, conseguido básicamente a partir de la práctica y de la tarea emprendida por el grupo. Todo esto hay que saber cuidarlo y favorecer el desarrollo de la autonomía grupal y de los procesos de proactividad y libertad que son propias en los

están haciendo. Todo se hace para que el grupo y el alumno se sientan integrados en su propio trabajo y en su propia experiencia, en su propio aprendizaje.

4. Este proceso facilita enormemente las cosas, porque crea las **condiciones "sine qua non" del aprendizaje basado en la experiencia.**

Se hace todo sobre la base de la consciencia, pero no una consciencia obsesiva y exhaustiva, sino una consciencia que se va alcanzando hasta que al final se consigue definitivamente.

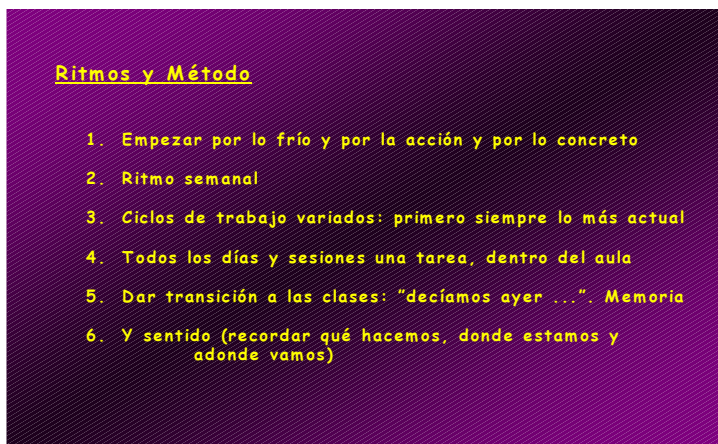


5. Se cuidan asimismo los **ritmos de trabajo**, al principio, los retos son suaves, se crean condiciones, poco a poco se va acelerando hasta llegar al cenit en el momento de la exposición y el final de recapitulación. También se facilitan los ritmos del grupo, mediante el trabajo con las intensidades y la temperatura de los temas abordados, de lo frío a lo caliente, del azul al rojo.

Lo mismo ocurre con los temas que se abordan: al principio, son temas "light", superficiales (noticias en periódicos); después, son lecturas sobre temas mucho más complejos, que los alumnos han de leer, resumir y luego comentar en clase; más adelante, tienen que leer un libro en grupo, resumirlo e igualmente comentarlo en clase; más adelante se les proponen diversos textos de grandes autores y pueden elegir uno de ellos para trabajarlo, aquí se les pide que analicen y

antecedentes del conocimiento y de la acción eficaz.

critiquen y sobre todo, que lo que dice el autor se sitúe en su actualidad, en el hoy. Entre todo un grupo leen siete u ocho textos más y los comentamos en clase.



Por último, *y desde el primer día se sumergen en su trabajo, en su investigación, en su comprensión de un tema y ese proceso que se inicia al principio del curso, va aumentando su intensidad en la medida en que los alumnos van comprendiendo mejor las cosas y se van dotando de instrumentos que van adquiriendo en las otras clases.*

Al tiempo que lo hacen, *están aprendiendo a trabajar con los demás, y sobre todo, están adquiriendo valores básicos para su desarrollo profesional (respeto, responsabilidad y compromiso, conciencia de límites y posición de humildad para saber-"posición depresiva" de Melanie Klein-, etc.)*¹².

6. Al final, pueden perfeccionar en público su trabajo, en grupo y hacia grupos¹³:

- primero, *exponiéndolo a los demás* compañeros para presentarlo, probarlo en público, y plantearse dudas sobre el mismo y sus áreas de mejora ("saber comunicar");

¹² Esto y mucho más significa trabajar en grupo; al menos, si se sigue una metodología que integre a los participantes. Se aprende enormemente trabajando con otros, se socializa nuestra conducta y se hace más permeable a las opiniones de los otros, lo cual le confiere una gran eficiencia y una gran economía de medios, en términos estratégicos.

¹³ Los grupos de trabajo han de elaborar un cuaderno de bitácora con los aprendizajes debidos a sus grupos de compañeros, de esa forma plasman no sólo el resumen de enseñanzas recibidas, sino y sobre todo, reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje y los resultados que cada uno de los grupos ha obtenido.

- después, en el último mes, en mayo, para *presentarlo definitivamente al curso, con la idea de "enseñar" a los demás y los demás, haciendo un cuaderno de notas -"de bitácora"- con sus reflexiones sobre lo que les están enseñando los que exponen ("saber valorar, evaluar")*;

- un último paso es la *presentación escrita* del trabajo grupal y una *sesión de tres a cuatro horas* con cada conjunto de cuatro grupos para analizar y comprender lo que se ha aprendido y cómo hemos trabajado para conseguir los resultados que se han alcanzado: o sea, las rutas críticas que nos pueden conducir a "hacer las cosas bien" y a ser unos buenos profesionales ("saber reflexionar y hacer").

Por tanto, el proceso no acaba con valoración, sino con modelización y consciencia de lo que se ha hecho y por qué se ha hecho de la forma que se ha hecho y también compartiendo los trabajos realizados por otros grupos y de esta forma, aprendiendo de la experiencia de todos los participantes.

7. Y la metodología sigue los mismos principios y objetivos **estratégicos que intenta enseñar**¹⁴. Si estamos seguros de que una empresa innovadora ha de tener al cliente como referente estratégico y horizonte de mejora continua -aquí el cliente es el alumno-, así es como operamos con esta metodología. *Enseñamos a innovar y a investigar y a trabajar en equipo y hacerlo eficientemente*, y esta plataforma ha de ser correspondiente con lo que enseñamos y lo que se aprende.

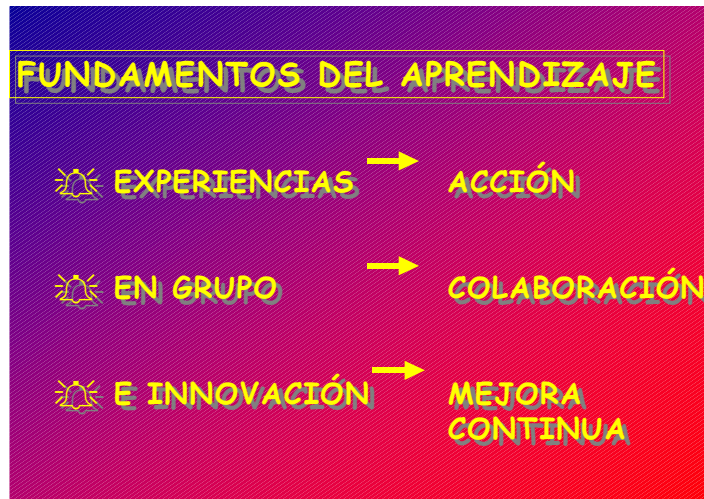
La metodología ha de ser coherente con las materias que desarrolla. Este aspecto es crucial a la hora de enfatizar en el tipo de trabajo que puede abordar cada grupo.

Los trabajos han de ser *actuales, del aquí y ahora*, que nos interesen, pero sobre todo, que interesen a los miembros del grupo, pero también a los otros alumnos¹⁵ que van a recibirlos una vez hechos

¹⁴ La correspondencia o coherencia metodológica entre teoría y praxis es esencial. El método ha de seguir y ser correspondiente con la realidad y disponer de recursos para contemplarla como el centro de su sentido estratégico, lo que le confiere horizonte y sentido común a la acción concreta. Véase: [Cliente, calidad y proyecto de empresa]. Roberto Carballo. Documentación del curso.

¹⁵ Así los miembros de cada grupo se acostumbran a responsabilizarse y aprender a trabajar para otros,

y van a beber en esa fuente. Los trabajos que siempre habían querido hacer los alumnos son básicamente **prácticos y actuales**. Les preocupa lo que no tienen -por desgracia, la enseñanza universitaria es poco práctica y ellos demandan sobre todo, practicidad-. Por tanto, todo trabajo ha de incidir sobre hechos concretos y proponer cosas concretas, y comprender por qué son así las cosas -teoría que acompaña a lo concreto-.



Otra cosa que demandan los alumnos es que los temas sean actuales. Muchas veces el profesor no está al día, no conoce lo último, y entonces el resultado es ineficiente porque se mueve en parámetros y temas desfasados.

En el hoy del conocimiento está contenido básicamente lo más significativo de la historia del pensamiento. Esta máxima no siempre se tiene suficientemente en cuenta, por lo que muchas asignaturas se quedan en la historia de las cosas y no abordan la actualidad, el hoy.

Bien, pues los grupos de trabajo tienen que hacer trabajos que sean lo más concretos y prácticos posibles, tienen que investigar sobre lo más nuevo, y tienen que darle sentido teórico y estratégico a todo lo que dicen. Me dirán Uds. que les pido mucho, pues no más de lo que hacen¹⁶.

para el resto de la clase. Estos son sus clientes, y quieren lo mejor y al mejor precio.

¹⁶ Los resultados son, entre buenos y muy buenos, por supuesto, triplican o quizás más los que se conseguirían con diseños tradicionales. Viéndolos en una perspectiva comparativa, los trabajos son extraordinarios. A nosotros nos parecen sencillamente buenos, porque ya no nos puede sorprender lo que vemos todos los cursos, desde hace muchos.

8. Es el cliente -aquí el alumno y el grupo- el que tiene necesidades y trabajamos adelantándonos a la manifestación de su necesidad: por ejemplo, facilitándole gradualmente **unos inputs docentes que "acompañan" el proceso de aprendizaje basado en el grupo y en la experiencia.**

Ya lo hemos indicado más arriba, los grupos trabajan para los demás, **trabajan con clientes**, aquí los clientes son los otros compañeros y, en último extremo, el aprendizaje se va a realizar a partir del trabajo directo de cada grupo -ruta principal de aprendizaje- y del trabajo de cada grupo vertido en los demás grupos en las sesiones finales - aprendizaje más tradicional, pero hecho por iguales, con lenguajes similares y en espacios de mayor incidencia práctica y teórica-.

9. El ciclo básico de aprendizaje esta focalizado en el trabajo grupal. Se aglutinan en grupos de cuatro personas, cifra totalmente recomendable para comenzar a trabajar en grupo¹⁷.

Estos grupos trabajan un tema, con objeto de que los grupos encuentren un espacio de desarrollo de sus competencias y aprendan unos de otros en paralelo. *Al frente de esos grupos está un monitor que se preocupa del setting metodológico, de ayudar al grupo a aplicar los recursos metodológicos que tienen, de asegurarse de que los aplican y de integrar y compartir los discursos que se van desarrollando por cada grupo..*

10. El **trabajo** se presenta oralmente a los otros alumnos-clientes, a un grupo no del todo conocido, y se debate con sus compañeros.

Una vez presentado en público, tienen un tiempo para finalizarlo de forma escrita, **siendo ésta una forma final-inicial**¹⁸ de aprendizaje.

¹⁷ En realidad es el grupo mínimo, dado que un trio, aunque es un grupo no puede desarrollarse organizadamente como grupo de trabajo. Por otra parte, cada vez que añadimos una persona a un grupo, duplicamos la dificultad de su desarrollo. Por eso, es preciso mantener grupos de cuatro. Los de cinco fracasan el doble y aprenden menos que los de cuatro, cuando no se tiene experiencia.

¹⁸ Dado que el proceso de aprendizaje cuando es positivo y productivo es como una espiral que se va desarrollando, como las galaxias, hacia afuera, es conveniente pensar que la adquisición del conocimiento nunca es definitiva y que operamos por aproximaciones sucesivas; esto significa que aprendemos cuando

El esfuerzo de poner por escrito las cosas representa una consolidación del proceso de aprendizaje, aunque no la última fase. Ahora viene la contrastación con los demás, la puesta en escena y la crítica.

11. Ya sólo quedan **unas horas, tres o cuatro, para recapitular todo lo que hemos hecho y por qué lo hemos hecho**, para recordar lo que se indicaba desde el principio, pero cada uno lo ha ido viviendo mediante su experiencia y desarrollando de acuerdo con su esfuerzo¹⁹.

En esta fase final, podemos hacer totalmente consciente lo que se ha hecho y por qué y todo cobra sentido -profesional, grupal, vital, ...-.

Una vez que hemos consumido el producto, lo hemos vivido, podemos hablar sobre él con la distancia oportuna, y seguir haciéndolo en grupo, para comprender mejor lo que se ha hecho y su explicación, a partir de nuestra propia experiencia. Esta reunión es "como si" fuese un examen: ***no hay juicio, sino valoración y reconocimiento, y sobre todo, más aprendizaje***²⁰.

12. Por eso, **éste último acto es de modelización de lo aprendido a partir de la experiencia de los participantes y de los grupos. Derivar de lo vivido, un modelo de aprendizaje y un método que nos sirva en situaciones postreras al curso**, es quizás una de las

escuchamos, aprendemos cuando leemos, aprendemos -y muy especialmente- cuando hacemos y experimentamos, aprendemos cuando hablamos y exponemos lo aprendido, y más cuando escribimos sobre lo que hemos trabajado con esfuerzo, y aún más cuando somos capaces de convencer a los demás de la bondad de "nuestro producto", y así volvemos a empezar, después de haber aprendido mucho haciendo cosas prácticas, útiles y satisfactorias para los clientes y para nosotros mismos. Escribir es quizás el paso más avanzado del conocimiento, porque es cuando somos capaces de "presentarnos" en público y por eso es por lo que la letra escrita tiene "tanta magia" y es tan reconocida, porque es el producto más terminado de nuestro conocimiento.

¹⁹ A más esfuerzo, más rendimiento y eficacia. No falla. Si alguien se inhibe y participa menos, por su voluntad, se pierde el aprendizaje. Este nace del esfuerzo aplicado en una tarea y un esfuerzo. Vuelvo a repetir, aquí no se obtiene nada gratis: el que no se esfuerza, no aprende. El que se esfuerza poco, aprende poco; y el que se esfuerza mucho, aprende muchísimo y demuestra su interés y su satisfacción por haber "tenido la oportunidad" de participar en una experiencia de este tipo.

²⁰ A estas alturas ya todos las posibles reticencias que podría suscitar este tipo de aprendizaje están aclaradas y resueltas y nadie piensa que se reúne con el profesor para "examinarse", lo cual no quita que se mantengan unas formas mínimas que "tensionan" la reunión para conseguir el mejor resultado posible.

cosas más importantes que se pueden hacer en este momento.

Aprender de mi propia experiencia, hacer consciente los fallos que he tenido, y las rutas adecuadas y eficaces para llegar a resultados.

Comprender las razones de unas rutas eficaces y las razones que no aconsejan otras. Esto es lo que entendemos por modelización, y *aquí la síntesis del profesor, a partir de las experiencias presentadas por los participantes, resulta decisiva.*

Su capacidad de síntesis y la aportación de nuevos elementos teóricos que refrendan la praxis de los participantes y de los grupos, es decir, el contraste de la realidad con lo que ya sabemos teóricamente, pero no ha sido mostrado hasta este momento²¹.

Y en este último acto: proyectarles su experiencia y animarles a construir redes profesionales²² a partir del espacio compartido que han desarrollado juntos. Y ya en la puerta de salida: satisfacción por el trabajo realizado, pena porque se haya terminado y proyectos, muchos proyectos, y también muchos saludos y buenos deseos. La vida sigue su curso, aunque en muchos casos -estoy seguro de que en la mayoría-, los vínculos seguirán

²¹ Esta es una de las características de la metodología de aprendizaje basada en la experiencia y en el grupo: la teoría consolida la experiencia, sigue a la experiencia. La teoría no antecede expositivamente a la experiencia. Primero se vive, con un diseño metodológico que parte de lo aprendido, pero se vive en primer término, y después, cuando se ha llegado y logrado, se explica lo que ha ocurrido en términos más teóricos, aquellos que consolidan lo aprendido en la práctica, pero que no substituyen a la práctica, sino que la acompañan. Esto quiere decir que sólo "aparece" la teoría necesaria, la teoría que está en consonancia con la práctica. En el fondo, la praxis a través de la síntesis acaba consolidando nuevos descubrimientos teóricos que, por supuesto, cuentan con el apoyo de lo ya sabido previamente.

²² Siempre les animamos a que la confianza y buena relación que han alcanzado con sus compañeros -a los que muchas veces después de tantos años juntos no conocen- se instrumentalice dando continuidad a la misma, especialmente si están en último año de carrera, ya que ahora el futuro puede ser más interesante si se hace un poco acompañado. Incitamos a que formen redes, que mantengan la relación entre ellos y que sigan reuniéndose. En febrero de 2000 hemos dado un paso más y nos hemos atrevido a convocarlos a varios cursos que habían pasado por esta experiencia. Los hemos llamado por teléfono: la respuesta ha sido muy positiva; para hacer una reunión, un encuentro entre alumnos de distintos cursos y que ahora ya no lo son: la mayoría está trabajando en empresas, organismos públicos y otras entidades. Todos los reunidos, en este caso unos ochenta que respondieron positivamente, encontraron muy positivo el encuentro y se suscitaron una serie de temas de cooperación y colaboración en forma de redes, que ya están empezando a ponerse en marcha. Esta práctica, iniciada este año, pensamos continuarla en el futuro ampliándola, ya que entendemos que la existencia de un referente metodológico es necesaria para el buen desenvolvimiento de la calidad de la intercomunicación. Este es un proyecto abierto y todo lo que signifique ampliar las redes de intercomunicación entre los participantes redundará en cuestiones positivas para el mismo.

estando presentes, y especialmente el vínculo con el sentido común y con el método.

3. Ritmos para el aprendizaje: los ciclos

Parece más que conveniente **cambiar de estrategia y enlazar la formación y el aprendizaje -como tarea permanente- con la mejora continua y aplicada, conferirle un ritmo continuo, pero con pausas a la formación; la que lo acerca al puesto de trabajo, etc.** Hacer de la formación algo práctico, constante, duradero y estratégico: un planteamiento que acentuando su practicidad y llevándolo más cerca del desempeño, se programa como un proceso continuo y a largo plazo, y que además, enseñe métodos y técnicas que lo permitan el autodesarrollo y la innovación continua. Por ahí es por donde quiere y puede avanzar el **aprendizaje en/de la experiencia.**

El aprendizaje en la experiencia obliga²³ a unos ritmos formativos. Es preciso y conveniente combinar **presencias con ausencias²⁴**, montar un proceso continuo, un proceso de aprendizaje donde se programan acciones en el aula, que tienen una continuidad en el puesto de trabajo, y que vuelven a reintroducirse en el aula y vuelven a llevarse y rehacerse en el puesto de trabajo y así sucesivamente. Esto es lo que llamo un **ciclo productivo.**

Cada acción formativa tiene su ciclo productivo. No todos tienen la misma intensidad, ni la misma extensión. Pero lo que aseguran es que el aprendizaje es efectivo, porque se aplica y el profesor y el grupo de formación supervisan el proceso y resultados de la aplicación práctica en el puesto. Por tanto, un ciclo productivo es un espacio temporal en el que se aplica el proceso de aprendizaje y se asegura la implantación de mejoras, derivadas de la realización del ciclo. Un ciclo de larga duración, como por ejemplo un cuatrimestre o un curso completo, aconseja una gran regularidad en la intensidad del discurso: hay que empezar bien, seguir y mantenerse en un buen nivel y acabar un poco mejor.

En cualquier caso, un ciclo tiene unas horas lectivas directas, de presencia, y se combina con un proceso complementario en ausencia, aproximadamente de la misma dedicación en tiempo necesario. El trabajo

²³ Más que obliga, sería: aconseja unos determinados ritmos formativos.

²⁴ Esta es la fórmula que nos permite acercar el aprendizaje al objeto de trabajo, al puesto de trabajo, ya que la que denomino "ausencia", lo que significa es una ausencia del aula, pero una presencia activa y en aprendizaje en el puesto de cada uno, es decir, allí donde puede ser efectivamente positiva la formación. La adaptación a la realidad cotidiana es la aspiración de un tipo de formación de estas características.

fuera del aula se realiza interconectando vía correo electrónico, comunidad de práctica o weblogs a los participantes, con objeto de que mantengan vivos sus temas e intercambien información, opiniones, datos y, sobre todo, mejoren los puntos de partida de cada uno, a través de un proceso continuo y complejo de intercambio de información y de apoyo mutuo entre los participantes y entre estos y el monitor.

4. Fases del proceso

Esta formación continua permite que la misma sea permanentemente **actual y universal**: actual porque a lo largo del proceso de tiempo -sobre todo, en ciclos medios y largos- surgen nuevos problemas, que se derivan del planteamiento inicial o no, pero que son otros problemas que se pueden abordar, a veces, ampliando el arco formativo; y universal, porque el intercambio de experiencias en vivo, genera un nuevo espacio tipo benchmarking-shared learning que favorece la imitación de unos por otros, y la universalización o grupalización o modelización de los problemas, que manteniendo su esfera individual, consiguen una nueva dimensión más global y más interdependiente.

Por tanto, **el modus operandi del ciclo sigue unos ritmos marcados por el mix metodológico** y que tienden a pasar por las **diferentes fases del conocimiento de un problema** -sea este científico o no-:

- ★ **análisis y definición,**
- ★ **planificación y sentido,**
- ★ **programación y tareas,**
- ★ **marketing e implantación, y**
- ★ **comprobación o contrastación de la validez del proceso de aprendizaje y de los resultados prácticos del mismo**²⁵.

²⁵ Estas fases o etapas siguen en lo esencial las etapas del conocimiento científico que normalmente se aplican y estudian como modelos de acercamiento al conocimiento. Véase Mario Bunge o cualquiera de los autores especializados en método científico. Existen, en cualquier caso, diferencias entre autores, pero en lo esencial son las cuatro o cinco fases que se recogen en el texto. En el mismo sentido trabaja Edward de Bono, promotor y difusor del ya famoso pensamiento lateral. Por citar un libro accesible, véase: "Aprende a pensar por tí mismo". Paidós, 1997 (1995).

Algo análogo no sólo a las etapas del conocimiento científico, sino también a la famosa rueda de Deming²⁶, y a cualquier proceso que pretenda conocer y, en definitiva, aprender, ya que conocer es aprender.

En la práctica, es conveniente ver la formación como una espiral que se va abriendo y siguiendo el sentido contrario a las agujas de un reloj. Algo que vuelve al mismo "norte", pero en otro nivel, y al mismo "oeste" pero mejorando la situación en que estábamos cuando estuvimos en esa misma orientación.

El Aprendizaje en/de la experiencia es un proceso por aproximaciones sucesivas hacia un horizonte nunca alcanzable, pero que orienta nuestros esfuerzos.... Y esto es lo que también hace la ciencia, por aproximaciones sucesivas ir comprendiendo algunos problemas y cuestiones, aunque según comprende van saliendo otros nuevos y nuevas incógnitas que, en realidad son, nuevas oportunidades de continuar aprendiendo y/o conociendo.

5. Orientaciones metodológicas para los profesores-facilitadores

1. **Diseñar el espacio y dejar fluir**²⁷. Hay que contemplar diferentes tipos de espacios todos interrelacionados y incardinados en la labor del facilitador: los espacios pueden ser de intercomunicación de todo el grupo, de interacción²⁸ y tarea grupal (grupo pequeño), de reflexión e integración (memoria y síntesis), de espejo²⁹

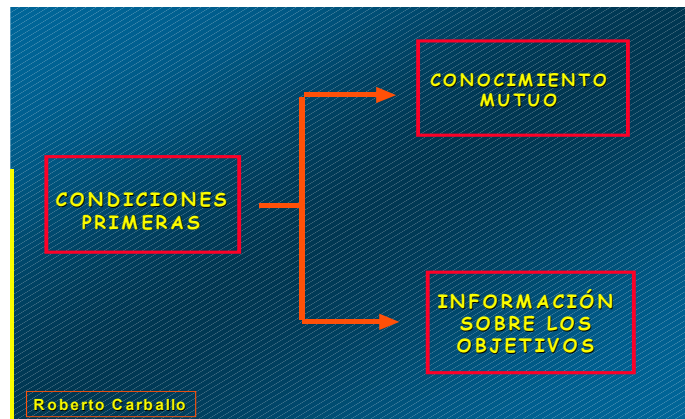
²⁶ La rueda de Deming es una aplicación a la empresa del método científico, coincide hasta en que tiene cuatro etapas. Lo peor de la rueda de Deming es que es una rueda, o sea un círculo, cuando lo que más se aproxima a un método científico es la espiral hacia fuera.

²⁷ El grupo hace el trabajo, nosotros ponemos la ruta y los ritmos, pero son ellos los corredores de fondo o los pilotos del coche o los cocheros.

²⁸ Es preciso que trabajen al menos un 50% de esta forma en cada reunión. Es más atractivo, el lenguaje es más coloquial y cercano y más similar. Fomenta el conocimiento mutuo y la confianza. También desarrolla una nueva forma de lenguaje y de entender las cosas. Resulta básicamente terapéutico para las personas y los grupos. Ah!, también permite que se "sienta" la utilidad de lo que se hace.

²⁹ Esta es una tarea que corresponde principalmente al profesor-facilitador, quién ha de introducir al grupo, darle el sentido y marcarle objetivos y método de trabajo, al principio de las reuniones, y ha de saber sintetizar y aportar sentido global a lo trabajado al final de las mismas. También ha de saber proyectar el aula dando una continuidad fuera de ella hasta el nuevo encuentro. La memoria puede tenerla el profesor, pero debe mostrarla cuando la del grupo es insuficiente o inadecuada. Esto ocurre al principio, en las primeras sesiones, donde hay que reforzar las explicaciones y el entendimiento que ofrece el grupo. Después es cada vez menos necesario.

(refuerzo positivo y amplio con referencias concretas). Tener muy en cuenta que un grupo se desarrolla si se cumplen las condiciones primeras: por una parte, conocimiento mutuo y espacio de confianza; y por otra, objetivos y tarea.



2. **El protagonista es el alumno y el grupo de trabajo**, sobre todo, éste último. Y, especialmente, **el grupo de trabajo reducido**, aquí de cinco o seis miembros. Hay que tratar a los alumnos como gente madura y como clientes, como clientes maduros o personas maduras. Esto significa un espacio democrático. Trabajamos con clientes, no con alumnos: hay que estar diseñando y rediseñando lo que necesitan para progresar. Ahí está nuestra eficacia. Hemos de conseguir ir uno o dos pasos por delante de lo que tienen y generar "necesidad" de aprender y de aplicar. **La necesidad es el sustento de un buen aprendizaje.**

3. **Recordar el setting metodológico grupal: observador, grupo y director**³⁰. El **observador, rol imprescindible para mantener la memoria y para devolverla al grupo** (no confundir con lo que a veces tiende a transformarse, de portavoz del grupo cuando tienen que hablar en público y exponer su trabajo. El observador no tiene y casi no debe ser el portavoz. El portavoz es el grupo, todos y cada uno de sus miembros. Al principio, será difícil que sean capaces de asimilarlo y acabarán "adelantando" a un miembro, delegando en él, para que haga de portavoz. Con el tiempo, se ha de transitar hacia un portavoz grupal, es decir, una heterogeneidad³¹ con un discurso conjunto).

³⁰ Véase "Metodología y antecedentes del grupo de trabajo"

³¹ Un grupo heterogéneo tiene más oportunidades de avanzar que uno homogéneo. La mezcla racial conduce a belleza y a variedad y enriquecimiento personal y grupal.

Recordar el método de trabajo en grupo es una tarea que tendemos a olvidar³²: hay que tener en cuenta que si no lo recordamos, como las tendencias culturales son hacia la fragmentación y la individualización, se producirán más patologías que éxitos y esto acabará desmotivando al grupo para seguir las reglas del método. Por tanto, esta es una tarea esencial, especialmente en los primeros encuentros.

El primer elemento es el observador e incidir en él; el segundo, es el rol del grupo de trabajo y el tercero, el de director³³. *Esta es la secuencia de trabajo*, la ruta correcta. No podemos empezar por el grupo o por el director, sino por el observador (es el rol que produce más resistencia y a la vez, el rol estratégico, lo que hace que un grupo lo sea o no lo sea, una condición sine qua non). También es antes el grupo, parte del grupo y los valores que implica, que ser director. Eso es lo último, porque el liderazgo natural va a aparecer espontáneamente y por eso, la forma de controlarlo es no fomentarlo, porque es como una posible malahierba en el setting grupal.

<u>OBSERVADOR</u>		Roberto Carballo Aldebaran Innovation
<u>OBJETO:</u>	TAREA DINÁMICA ESTILO DIRECCIÓN	
<u>FUNCIÓNES:</u>	RESUME SINTETIZA E INTEGRA	
<u>ACTITUDES:</u>	NO PARTICIPA NO VALORA NO PERSONALIZA	

Así, en las primeras sesiones introduciremos el observador y el grupo, continuaremos incidiendo en ellos en las segundas sesiones e

³² Y no debemos hacerlo, porque si no lo recordamos, sobre todo, al principio, y les preguntamos sobre cómo lo han usado y si lo han hecho y analizamos las experiencias y corregimos y reforzamos nuevamente el tema, el grupo y los individuos tenderán hacia la fragmentación tendencial y reducirán su satisfacción y su eficacia.

³³ Vid Roberto Carballo: "Aprendizaje en/de la experiencia en grupo". Cuadernos de Investigación Aplicada, núm. 1. Centro Superior de Estudios. UCM

incorporaremos el director, para en la última ronda reforzar los roles, diferenciarlos y complementarlos y sobre todo, hacer evidentes las experiencias vividas.

4. **El grupo siempre ha de tener una tarea y un horizonte³⁴.** Es decir, *tiene que saber que está en un proyecto a medio-largo plazo y que cuál es el papel que juega la tarea-objetivo que está abordando en cada momento en el conjunto del proyecto.* De vez en cuando "es preciso hacer consciente lo que se hace, es decir, por qué se hace lo que se hace". Claro que no hay que explicarlo a cada momento, sino de vez en cuando; una vez cada reunión está bien. Por ejemplo, a modo de introducción o a modo de resumen.

Es más eficaz lo que decimos cuando se ha vivido una experiencia, pero es preciso construir un espacio consciente y es preciso anticipar lo que se va a hacer y por qué se va a hacer, aunque su eficacia en el grupo sea en las primeras etapas muy baja, porque todavía no se tiene experiencia³⁵.

El grupo tiene que tener una tarea en el aula, en las reuniones grupales y en los tiempos fuera del aula³⁶. *Algo para leer y algo para hacer, sobre todo práctico y específicamente, de análisis de lo que pasa, de planificación de lo que se tiene que hacer o de ejecución y puesta en marcha de lo planeado.*

El grupo además, tiene que tener un horizonte estratégico. *Saber porque hace lo que hace.* El horizonte juega el papel de "holding", de *factor de pertenencia*, y ha de ser explícito y hablado; hay que evitar la magia de lo desconocido, que exige una interpretación de cada uno según lo vive. Es preciso *compartir un lenguaje común hacia un horizonte: en este proyecto, el*

³⁴ Vid Roberto Carballo: "Cliente, Calidad y Proyecto de Empresa", sobre la importancia del holding y del horizonte en un proyecto.

³⁵ Si queremos desarrollar seres libres, seres proactivos, personas que se arriesgan y que aportan y piensan que "dar es rentable", es preciso partir de bases de consciencia. Lo inconsciente y lo que no sabemos y que nos induce a creer, reduce nuestra libertad y nos condiciona y dependiza.

³⁶ Tenemos que producir un espacio continuo, un espacio sin discontinuidades. Al menos, mientras estén con nosotros, ha de haber continuidad. Su participación no puede limitarse a venir a unas clases o a hacer unos trabajos, sino que tanto reuniones como trabajos han de ser parte de un proyecto global y común, en el que estamos todos implicados, aprendiendo y avanzando.

horizonte es hacerse útiles y aprender integrándose en la empresa, construyéndose y aplicándose a ser los mejores profesionales. Ese es el poniente hacia el que hay que encauzar los esfuerzos.

5. **El grupo ha de leer cuando ha vivido -o reflexionar-.** No se le da información que no se haya al menos suscitado, aunque sea ligeramente, en el aula o en los intercambios de información. *La dinámica consiste en que el grupo primero hace y experimenta³⁷, luego, confirma o amplía con lecturas y con experiencias más globales³⁸.* Primero, se hacen cosas en el aula, y se trabaja sobre ellas, luego, se ponen tareas que contrastan lo hecho, vivido y hablado, y sobre todo, se confirma el lenguaje.

6. **Las tareas siempre han de tener un énfasis en la experiencia, en su experiencia.** No en la de los demás, sino en la suya. Se trata de construir un espacio de identidad, reforzamiento del ser individual, independencia y reducción del miedo a la libertad y a la iniciativa y al riesgo.

Y, en otra dinámica, *es preciso que "hagan experiencia", que tenga tareas que les obliguen a experimentar y en paralelo con otros grupos*, para generar una competencia partiendo de plataformas de un nivel similar y facilitando un espacio de igualdad de oportunidades.

Su proyecto será la base de su experiencia, pero **con el objetivo de aprender y ser útiles, no con el objetivo de ganarle a los otros**, sino sobre bases de colaboración y de intercambio de avances. Una buena parte del aprendizaje se genera a partir de un "shared learning" que ellos mismos desarrollan, a partir de nuestra propuesta y espacio de proyecto.

La experiencia es aquí "la madre de la ciencia", de su conocimiento, de su aprendizaje. Y para ello, tiene que estar lo más

³⁷ La fórmula mágica es "tirarse a la piscina (acción), con flotador (método) y con supervisión (facilitador-director-profesor)", ya la hemos visto más arriba.

³⁸ Primero, lo concreto y hacia el final, la teoría, como una consecuencia, más que como una antesala -y/o prejuicio-.

cerca de lo concreto y de sus posibilidades. Si experimentan con ser, por ejemplo, presidentes del gobierno o de la empresa, es difícil que no llega a más que a frustración y a una posición crítica inútil, excepto para "reivindicaciones", pero no para su propio aprendizaje y desarrollo. Han de experimentar partiendo de su bagaje y experiencia -por ejemplo, de ser economista- y en el puesto de trabajo en que están destinados, intentando contribuir con aportaciones posibles en el espacio concreto donde colaboran y trabajan. ***No es necesario hacer cosas extraordinarias; lo extraordinario es hacer cosas bien hechas y aplicables y útiles para otros, y posibles de poner en práctica y hasta de ser copiadas en otras instancias y poder así difundirlas.*** "Muchos pocos hacen un mucho": ésta es una de las consignas; desde lo concreto y pasando por lo concreto hasta lo más general.

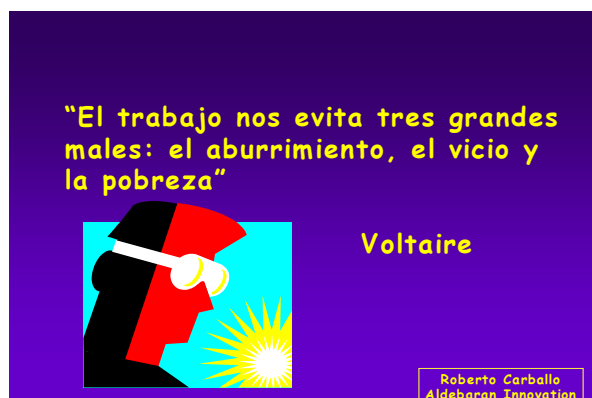


Otro aspecto es que hay que inducirles a "atreverse", a "tirarse a la piscina". Se ha de ***evaluar positivamente el error, como fuente de aprendizaje y de comprensión.*** Cuando uno suspende una asignatura, acaba aprendiendo más de esa asignatura que la mayoría de los que la han aprobado a la primera. El error es una oportunidad. Se trata de llegar a cometer los mínimos errores, pero si no hay errores es que no hay riesgo en lo que se hace y esto es lo que no hay que premiar.

Es conveniente arriesgarse y acometer cosas nuevas y "permitirse" los errores. Ni las organizaciones y empresas que persiguen los errores ni las personas que no se los permiten o que sufren innecesariamente por cometerlos, ni los grupos que quieren "poseer la verdad, con mayúsculas", son fiables. ***La fiabilidad y la eficacia está en avanzar por "prueba y error", por aproximaciones sucesivas, y por tanto, intentándolo, pero equivocándonos algunas veces.***

Lo malo del error no es el error mismo, sino no saber aprender del mismo. Por ejemplo, reaccionar deprimiéndose o diciendo que los que están equivocados son los otros. Por otra parte, difícilmente el error es universal y casi nunca es irreparable. No es global, porque cuando se ha trabajado un tema nos podemos equivocar algo, pero no en su totalidad. Por su propia naturaleza, eso es imposible. No es irreparable, porque siempre se puede encontrar nuevas oportunidades de abordar lo mismo e intentarlo nuevamente. Tenemos que evitar que el error sea fuente de "evitación" y de "inhibición".

Para ello **hemos de centrar todo nuestro trabajo sobre el fomento de la responsabilidad, y evitar la culpabilidad.** La concepción del error como algo dramático nace de la culpabilidad, a veces autoculpabilidad y otras, muchas, de la culpabilización desde instancias de poder -lease, maestros, directores, etc-. Y casi siempre todo esto está relacionado con **la valoración y la clasificación de las personas como "listas" en sus distintas gradaciones -pocas listas- y "tontas", en muchísimas gradaciones -la mayoría, tontas-**



Nada más lejos de lo necesario para aprender y hasta para trabajar bien y con calidad, con eficacia y con satisfacción. La valoración ha de evitarse en lo posible y ha de reducirse a espacios donde se juegue a positivo, y se genere confianza desde el principio. Es cierto que la gente está tan acostumbrada a que la evalúen que al principio mostrará sus miedos y a veces, reticencias y sobre todo, desconfianza, ante lo que se le expone y el compromiso de trabajo sobre bases de responsabilidad -no olvidemos que estamos en una sociedad construida sobre la culpabilidad religiosa más profunda-, pero poco a poco irá confiando si no les defraudamos y en un momento de debilidad, nos ponemos a juzgarles.

A la gente hay que pedirle que trabajen y se esfuercen, que cumplan con su trabajo, que aporten lo que saben, pero no hay que pedirle que su trabajo sea excelente, sólo que tenga esfuerzo intrínseco, horas de trabajo. Poco a poco, su trabajo mejorará al tiempo que vaya confiando en sí mismo y en el sistema que ahora no le va a valorar.

7. Por último, tenemos que cuidar nuestras intervenciones. Nuestro lenguaje debe discurrir unos pasos por delante de lo que los grupos saben. Ir dándoles cosas cada vez más sofisticadas, al tiempo que les creamos necesidades nuevas. **Según crecen, nosotros podemos dar un paso más.** Cualquier grupo, cuando se trabaja así con ellos, crece exponencialmente.

A veces, tenemos que esforzarnos por llegar a su ritmo, porque el ritmo suele empezar relativamente lento, pero alcanza unos niveles de madurez rápidamente y, casi de pronto, nos damos cuenta, de que hablan como "nuevos maestros" y hasta normalmente con el lenguaje y los modos-estilos de los iniciados, de los creyentes. Esta cuestión hay que saber moderarla y reducirla suavemente, fomentando más bien aquellos que se desenvuelven aprovechando lo que han aprendido, pero no convirtiéndose en apóstoles de la nueva doctrina. Los apóstoles impiden que continúe el crecimiento individual y grupal: suponen la reaparición del "líder natural" y su dominio y dependización del grupo, con todas las consecuencias indeseadas de este tipo de reacción.

Estas son algunas consideraciones que se me ocurren para el buen discurrir de un programa innovador, que aplica una metodología innovadora y con roles innovadores y que busca la innovación, a partir de la libertad, la intercomunicación y colaboración, la interdependencia y la mejora estratégica continua.

7. A modo de resumen

Para un profesor cambiar sus formas de aprendizaje es muy difícil,

porque lo que uno ha visto tiende a reproducirlo, y lo que uno hace también. Pero en procesos de aprendizaje la costumbre o la repetición no es la mejor norma, especialmente para el que la realiza, porque produce aburrimiento y desgana, y eso se acaba trasladando con facilidad al alumno, que finalmente "reproduce" esa misma "insatisfacción" en sus actuaciones.

Aprender haciendo no es nada nuevo, es como siempre se ha aprendido; es más, es como siempre se sigue aprendiendo de forma relativamente inconsciente: "hasta que lo hacemos, no lo sabemos realmente", y muchas veces, tenemos que hacerlo varias veces, para realmente aprenderlo. Pero sigue siendo el método más eficaz y más satisfactorio. Cuando uno hace algo, por muy malo que sea, siente cierta satisfacción por hacer, por haberlo conseguido, y eso se traslada a su estado de ánimo.

Y todo es de sentido común, pero cuando llegamos al universo académico, es como si diéramos un "salto mortal" y nos "montáramos" en un pedestal, en el pedestal del conocimiento y de la teoría, y desde allí miramos a unos seres que necesitan aprender, pero que han de sufrir lo que nosotros también sufrimos para aprender lo que sabemos. No hay nada sádico en todo esto, todo ocurre sin malas intenciones, sencillamente ocurre demasiadas veces.

Lo que comprobamos en este capítulo es que las cosas se pueden hacer de otra manera y generar un espacio de amplia satisfacción en el profesor y de amplia eficacia y motivación en el alumno, que va a aprender más y más eficientemente. Y para ello, hemos hablado directamente desde la experiencia de veinte años trabajando así, y la hemos intentado sistematizar en unas notas que sirvan a los profesores como guías para ir incorporando poco a poco nuevas maneras de desarrollar ese espacio de aprendizaje -ya no de enseñanza- que todos los días tenemos que conseguir.

Esta opción es muy atractiva, y además, está en línea con las formas más avanzadas de aprendizaje en Europa y en el mundo. Generar espacios para aprender haciendo en grupo, aprender a través de la acción-investigación, aprender a través de uno mismo y en formato casi de autogestión, aprender con otros, en grupo, son aspectos de un horizonte estratégico hacia el que camina la sociedad y la enseñanza en general. Esos espacios pueden ser más ricos o más elementales, pero en todo caso: acción-investigación-grupo-competencias-intercambio-visión global y acción local- ... son espacios complejos donde más tarde o más temprano nos iremos situando, aún sin darnos mucha cuenta. Ahora es el momento de poder hacer un esfuerzo que permita dar un salto significativo en este sentido. No es difícil,

es muy gratificante para el profesor que encuentra nuevos estímulos y motivaciones en estas nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, y es altamente eficaz para los alumnos y les ayuda a madurar, a vivir de otra forma, de manera más compartida, más distribuida, más interrelacionada, más flexible, más viva y más democrática.

Este capítulo sólo ha sido una introducción al tema. Venimos impartiendo cursos de formación de esta metodología en la que somos coherentes con nuestra forma de enseñar, y trabajamos a partir de las experiencias de los mismos participantes, siendo el fundamento de nuestro discurso -más bien corto- nuestra propia experiencia y sus particularidades. En UCM ya hemos constituido un grupo de profesores de ocho facultades y centros que están introduciendo formas de aprendizaje en coherencia con estos principios, y los resultados son de buenos a muy buenos. Esta tiene que ser una tarea de todos, aunque éste no es un discurso único, sino un espacio para que florezcan mil flores. Si queréis más información siempre podéis visitar mi página web: www.robertocarballo.net o enviarme un correo a robertocarballo@cps.ucm.es ó a europa@aldebaran8.com . Muchas gracias y esperamos vuestras aportaciones.

Una galaxia, similar a una espiral del conocimiento, creo que puede ser un buen acompañamiento final de este capítulo.

