



<Artículo de investigación>

Viaje al centro del *no saber*: las sensaciones corporales en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado en Educación SocialEider Gamboa Ruiz de Eguilaz¹ , Asier Huegun Burgos² , Pello Jauregi Etxaniz³ 

Enviado: 17/01/2018. Aceptado: 03/05/2018. Publicado en prensa: 07/12/2018. Publicado: 07/01/2019

//Resumen

INTRODUCCIÓN: La idea fundamental que subyace en nuestro proyecto es considerar la experiencia como fuente de conocimiento válido para el desarrollo de las competencias del alumnado, así como clave en los procesos reflexivos que se llevan a cabo durante el Trabajo Fin de Grado (TFG) en el Grado de Educación Social. De dicha experiencia emanan las inquietudes respecto a una situación social o educativa para llegar a problematizarla con el fin de transformarla. A ese proceso lo denominamos reflexión sentida, y las bases teóricas de nuestro proyecto se fundamentan en la filosofía de lo implícito.

MÉTODO: Hemos desarrollado herramientas basadas en el aprendizaje por indagación para llevar a cabo el proceso de realización del TFG. Asimismo, utilizamos herramientas cualitativas para la obtención de los resultados.

RESULTADOS: Los datos recogidos han permitido extraer resultados significativos respecto a la relevancia de la propia experiencia del alumnado, así como de las sensaciones corporales en procesos reflexivos.

DISCUSIÓN: Es relevante crear nuevas herramientas para indagar en la experiencia del alumnado de cara a generar procesos de aprendizaje desde el no saber.

//Palabras clave

Trabajo fin de grado; Focusing; Educación social; Filosofía de lo implícito; Docencia universitaria.

//Datos de los autores

¹ Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU), España. Autor para la correspondencia: neider.gamboa@ehu.eus

² Didáctica y organización escolar. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU), España.

³ Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU), España.

//Referencia recomendada

Gamboa Ruiz de Eguilaz, E., Huegun Burgos, A., y Jauregi Etxaniz, P. (2019). Viaje al centro del no saber: las sensaciones corporales en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado en Educación Social. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1–15. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.121099>

© 2018 Eider Gamboa Ruiz de Eguilaz *et al.* Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



E. Gamboa Ruiz de Eguilaz, A. Huegun Burgos, P. Jauregi Etxaniz. *Viaje al centro del no saber: las sensaciones corporales en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado en Educación Social*

//Títol

Viatge al centre del «no saber»: les sensacions corporals en el desenvolupament del Treball Final de Grau d'Educació Social

//Resum

INTRODUCCIÓ: La idea fonamental del nostre projecte és considerar l'experiència com a font de coneixement vàlid per al desenvolupament de les competències de l'alumne, així com a element clau en el procés de reflexió que es duu a terme durant el Treball Final de Grau (TFG) del grau d'Educació Social. D'aquesta experiència emanen les inquietuds respecte a una situació social o educativa per arribar a problematitzar-la amb la finalitat de transformar-la. A aquest procés l'anomenem «reflexió sentida», i les bases teòriques del nostre projecte es fonamenten en la filosofia d'allò implícit.

MÈTODE: Hem desenvolupat eines basades en l'aprenentatge per indagació per tal de dur a terme el procés d'elaboració del TFG. Així mateix, utilitzem eines qualitatives per a l'observació de resultats.

RESULTATS: Les dades recollides han permès extreure resultats significatius respecte a la rellevància de l'experiència de l'alumnat, així com de les sensacions corporals dels processos reflexius.

DISCUSSIÓ: És rellevant crear noves eines per indagar en l'experiència de l'alumnat amb vista a generar processos d'aprenentatge des del «no saber».

//Paraules clau

Treball Final de Grau; *Focusing*; Educació social; Filosofia d'allò implícit; Docència universitària.

//Title

A journey to the center of not-knowing: the felt-sense in the development of the final project in the Bachelor's Degree in Social Education

//Abstract

INTRODUCTION: The fundamental idea that underlies our project is that experience is a valid source of knowledge for the development of students' competences, as well as being key in their reflexive processes during the final project in the Bachelor's Degree in Social Education. This experience engenders the concerns about a social or educational situation which is problematized in order to be transformed. We call this process 'sentient reflection', and the theoretical principles on which we base our project are informed by the philosophy of the implicit.

METHOD: We have developed inquiry-based learning tools to support the final project. Likewise, we use qualitative tools to obtain the results.

RESULTS: The study reveals the relevance of the student's own experience, as well as the importance of bodily sensations in reflexive processes.

DISCUSSION: New tools should be created to investigate the student's experience and generate learning processes from not-knowing.

//Keywords

Final project; *Focusing*; Social education; Philosophy of the implicit; University teaching.

1. Introducción: El *no saber*, desde la actitud filosófica hacia la actitud poética

Sabemos que uno de los objetivos de los docentes universitarios en el momento de formar personas que serán profesionales en un futuro próximo es generar conocimiento para analizar e intervenir en la realidad social con el fin de transformarla. Este objetivo es más claro, si cabe, en el Grado de Educación Social. Las competencias generales de la titulación destacan el papel de los procesos reflexivos de generación de conocimiento a la hora del desempeño práctico en el quehacer educativo de los futuros profesionales. El TFG culmina dicho proceso formativo y representa la oportunidad de realizar una creación que surja desde una inquietud propia (Ferrer, Carmona y Soria, 2008), además de facilitar el desarrollo de un pensamiento y juicio crítico, lógico y creativo (BOPV, 2015) diseñando proyectos de actuación innovadores dentro de una temática relevante del campo de la Educación Social (UPV-EHU, 2017).

Esta investigación surge de la necesidad de formar al alumnado para que genere procesos de transformación social y conocimiento crítico desde sus propias experiencias, desde lo que hemos denominado el *no saber*. Es por ello por lo que el marco del desarrollo y diseño del TFG es un marco propicio para llevar a cabo todo eso, bien de cara al propio TFG como al posterior desarrollo profesional. El objetivo es diseñar e implementar herramientas didácticas con el fin de crear conocimiento desde las propias experiencias del alumnado en el TFG de Educación Social.

Concretamente, en dichos procesos formativos generalmente no se atiende al *no saber*, esto es, en el proceso de TFG no se atiende a ese saber “borroso y confuso” que lo caracteriza. Por el contrario, creemos que es una fuente magnífica para crear procesos de indagación, reflexión y praxis que fijen la posición de los educadores en su quehacer educativo y para que creen interrogantes que puedan dar inicio al TFG y a su posterior desarrollo. Como nos recuerdan Ferrer *et al.* (2008, p. 98):

Y es que para poder avanzar en el TFG es necesario que toda acción tenga un sentido para nosotros, dado que es ahí donde surge la motivación, el ansia de saber, buscar nuevos conocimientos, seguir prosperando y evolucionando; en definitiva, es cuando emerge el *verdadero aprendizaje*.

El TFG, por lo tanto, nos brinda la oportunidad de situar al alumnado en lo que Zambrano (1996) llamaría la actitud filosófica y la actitud poética: la primera se refiere a hacer(se) preguntas y formular las inquietudes que tenemos respecto a una situación o tema, viene a generar caos y desorden; y la segunda actitud viene a ordenar el caos, es la respuesta, la calma, y en la que una vez descifrada encontramos el sentido a nuestra indagación.

Para todo ello, las vivencias y las sensaciones del alumnado son, a nuestro entender, una fuente de generación de conocimiento, es decir, tienen valor formativo. Las sensaciones que experimentamos, aunque sean confusas, y al principio débiles, contienen innumerable información acerca de nuestra experiencia. Es por ello, que desde lo experiencial se puede desarrollar todo un proceso de reflexión de cara a analizar, mejorar, construir prácticas, diseñar y desarrollar un TFG. Poniendo nuestras sensaciones a la misma “altura” epistemológica que nuestros pensamientos podemos crear conocimiento también a partir de ellas. Dicho de otra manera: desde el *no saber* se crea *saber*. Las sensaciones, la intuición y la



E. Gamboa Ruiz de Eguilaz, A. Huegun Burgos, P. Jauregi Etxaniz. *Viaje al centro del no saber: las sensaciones corporales en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado en Educación Social*

experiencia interna son accesorios que llevamos en la mochila y que utilizamos cada día para interpretar y valorar las situaciones y emprender acciones (Gigerenzer, 2008).

El *no saber* es esa sensación corporal que transita entre la certeza y la incertidumbre, y el conocimiento se genera, o se puede generar, desde ahí. Al fin y al cabo, el *no saber* es experimentar una interrelación entre dos estados: por un lado, la incertidumbre resuelta, por otro, la incertidumbre que queda por resolver (Wagensberg, 2008).

Para una mejor comprensión de dicho fenómeno, encontramos el concepto de *lógica difusa (fuzzy logic)* propuesto desde el campo de la física cuántica que va en la misma dirección. Como nos indica Velarde (1996, p. 436):

La innegable realidad de lo difuso en los procesos del pensamiento y del razonamiento humano sugiere que buena parte de la lógica propia del razonamiento humano no es la lógica clásica bivalente o incluso polivalente, sino una lógica con cuantificadores difusos, con vectores difusos, con valores de verdad difusos y con reglas de inferencia difusas.

La cualidad borrosa y difusa del *no saber* es una cualidad propia, en sí misma. El propio creador de la lógica difusa lo explica bien claro al afirmar que la lógica difusa es una salida radical de los sistemas lógicos tradicionales y que es mucho más que un sistema lógico (Zadeh, 2014). Esta lógica tiene como objetivo proporcionar una base para la formalización de dos capacidades humanas notables. Primero, la capacidad de comunicar, razonar y tomar decisiones racionales en un ambiente de imprecisión, incertidumbre y parcialidad de la verdad. En segundo lugar, la capacidad de realizar una amplia variedad de tareas, como conducir un automóvil en el tráfico urbano pesado, sin mediciones ni cálculos. Es por ello por lo que la lógica difusa está diseñada para tratar la información imperfecta:

Fuzzy logic is designed to deal with imperfect information. Imperfect information is information which in one or more respects is imprecise, uncertain, incomplete, unreliable, vague or partially true. In the real world, such information is the norm rather than exception. (Zadeh, 2014, p. 2)

Las ideas de Prigogine (2008) sobre la generación del orden desde el caos van en la misma línea: la inestabilidad es el punto de partida para nuevas formulaciones o leyes físicas. Por lo tanto, también desde el desorden y el caos puede surgir un nuevo conocimiento, una idea, una nueva percepción respecto a un hecho, o, en nuestro caso, una línea de acción en el campo socioeducativo. Es por ello por lo que observamos una nueva mirada desde diferentes campos de conocimiento, que va más allá de las Ciencias Sociales, hacia procesos más complejos (Morín, 1990).

2. Pensar es descifrar el sentir

Para transitar de la actitud filosófica hacia la poética nos valemos de *la reflexión sentida*. Mediante ésta podemos unir y conectar las ideas y los conocimientos teóricos con la propia experiencia y, viceversa, podemos *hacer conexiones desde las propias vivencias al corpus teórico*, es decir, hacer emerger el saber que hay dentro del *no saber*. No consiste en una mera acumulación de información en torno a un tema o a un contenido teórico, sino que se trata de proponer, en lugar del punto de vista habitual, una aproximación diferente, considerando nuevas experiencias significativas del alumnado (Rodríguez, 2014; Vanhulle, 2009). Siguiendo a Gromi (2013), podemos decir que para el alumnado de Educación Social el aprendizaje es significativo en tanto en cuanto cumpla estas tres premisas:

E. Gamboa Ruiz de Eguilaz, A. Huegun Burgos, P. Jauregi Etxaniz. *Viaje al centro del no saber: las sensaciones corporales en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado en Educación Social*

- que permita a los estudiantes apropiarse de los modos de conocer,
- que impulse a los estudiantes a que interroguen su experiencia y, desde allí, construyan significado (es decir, la simbolicen, por ejemplo, en un discurso teórico), y
- que ayude a los estudiantes a tratar la información y organizarla en sistemas de conocimientos y representaciones eficaces de la realidad.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje el alumnado comienza el camino con experiencias, vivencias, percepciones y modos de actuar propios (Doi, 2008). Todo esto tiene una relevancia a la hora de posicionarnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y/o en la actividad didáctica que construimos y desarrollamos. Así, en el proceso de enseñanza-aprendizaje buscamos que el sujeto se convierta en ente activo (y reflexivo) de su proceso de aprendizaje (permanente). Cuando comenzamos a interactuar con los alumnos al inicio del TFG, estos no parten de cero en el ámbito de la educación. Todo ese entramado de conocimientos suele estar sin articular, es decir, sin haber pasado al espacio simbólico de la palabra. El organismo humano crece con la interacción que se produce entre sensaciones y símbolos. Esta interacción es sentida, corporalmente percibida y es direccionalmente constructiva (Barceló, 2015).

Por lo tanto, el objetivo fundamental de la reflexión sentida es crear puentes y lazos consistentes entre la parte experiencial y la simbólica. Es por ello por lo que decimos que las experiencias acumuladas por el alumnado son fundamentales y que las sensaciones corporales que emanan de las vivencias nos sirven para generar conocimiento de cara a aplicarlo en la formación para la intervención socioeducativa que tiene como objetivo la transformación social.

Cuando hablamos de la experiencia nos referimos a que a menudo experimentamos significados sentidos fuera de la simbolización verbal, no sabemos definirlos, ni acertamos a ponerles palabras; en su lugar tenemos una percepción, o alguna palabra que no representa nada (“esto” o “algo”). Cuando este es el caso, el significado permanece implícito, no reconocido explícitamente. La sensación al principio puede que resulte vaga. Resulta confusa en el sentido de que no sabemos qué decir o cómo caracterizarla, pero notamos una cualidad única. El experimentar contiene una significación, no es sólo la sensación interna de nuestro cuerpo. No es sólo el mero hecho de sentir algo.

La prioridad de la experiencia, que es una experiencia vital, se antepone entonces al lenguaje porque surge de las vivencias originarias que se producen, por lo que nos afecta de nuestro estar en el mundo en forma de impresiones, emociones, sentimientos y sensaciones que sentimos corporalmente. Pero la experiencia es siempre experiencia significada y la significación la otorga el lenguaje [...] Todo este cúmulo fenoménico produce en la persona material de la experiencia, sensaciones que pueden atenderse y adquirir significado. Este flujo líquido que cambia a cada instante y ondea en el campo existencial de cada individuo configura la experiencia de este individuo como ser en su contexto [...] A todo este marco nos referimos con el término *experiencia*. La experiencia conforma esta «sensación de...» producida por algún conglomerado de estímulos que nos afectan y acontece en función de las interacciones que establecemos con el medio y con los demás. Lo que sentimos nos acontece. (Barceló, 2015, p. 5)

En esa dirección podemos afirmar que los acontecimientos afectan a un sujeto que los vive de determinada manera en determinado momento; el experimentar (Gendlin, 1997), por lo tanto, es un fenómeno subjetivo e interaccional. De ahí que poner en valor las sensaciones corporales nos sitúa en un lugar privilegiado para rescatar datos significativos de nuestra experiencia.

E. Gamboa Ruiz de Eguilaz, A. Huegun Burgos, P. Jauregi Etxaniz. *Viaje al centro del no saber: las sensaciones corporales en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado en Educación Social*

La mayoría de las veces la sensación que atendemos en nuestro interior con relación a un asunto de nuestra vida o profesión resulta confusa al principio. Incluso puede resultar vaga o no discriminable (Barceló, 2015), pero sentimos el cuerpo de manera diferente. Una característica de esta sensación es que la experimentamos como un todo complejo que abarca muchas ramificaciones (Barceló, 2015; Gendlin, 1983, 1997). Por ello atender a las sensaciones a la hora de desarrollar un TFG nos brinda un espacio de indagación: “[La sensación] es como una multiplicidad de aspectos que se manifiestan en una sola sensación. Esta sensación constituye un dato significativo de nuestra experiencia y hay que dejarla venir porque surge novedosamente cuando atendemos el centro de nuestro cuerpo” (Barceló, 2015, p. 171).

Descifrar el sentir es enlazar y conectar lo experiencial con lo simbólico, que encaje la palabra con la sensación que estamos sintiendo:

Nuestra vida privada interna es, en gran medida, una parte intrínseca de nuestras situaciones modeladas con otros. Sin embargo, en ocasiones, una partícula del cambio corporal es producida por algún cambio ambiental que, a su vez, autopropulsa el cuerpo a una nueva partícula de cambio corporal y va generando una nueva secuencia. La secuencia comienza con buscar, dejar venir lo que aún no está ahí. Mientras uno mira, por así decirlo, en la conciencia corporal, se encuentra autopulsándose por un nuevo espacio, diferente del anterior espacio ocupado por sentimientos de situaciones estructuradas culturalmente. Este nuevo «sentimiento» que va aconteciendo, no es exactamente el sentimiento introducido por los patrones culturales, tampoco es totalmente diferente, pero tiene que ver con la totalidad de un contexto. Cuando notamos esta totalidad en la conciencia tenemos un *referente directo*. El referente directo, para Gendlin, es lo central y nítido de un «sentimiento», aunque conceptualmente vago todavía porque no ha sido conceptualizado. (Barceló, 2015, p. 16)

Es por ello por lo que:

Un referente directo será entonces un dato nítido y real de cualquier tipo que la persona siente orgánicamente, una palabra imprecisa, una sensación significativa que acompaña a este impulso de sensaciones en el momento en que se quiere decir algo; que no puede ser todavía conceptualizada pero que intuimos llena de significado. (Barceló, 2015, p. 18)

Tanto es así que para Gendlin (1983,1997) el cuerpo es generador de conocimiento, en la medida en que la existencia humana es sentida corporalmente. Esto rompe con la concepción moderna de que el cuerpo es generador de caos y carece de orden. La persona existe en su experiencia concreta y esto no es equiparable a conceptos o definiciones. Estas se hacen a partir de la experiencia, pero jamás es igual a las palabras que la expresan, por ello es “preconceptual”. Una vivencia de un fenómeno o situación es infinitamente más rica y compleja —tienes más particularidades— que las palabras que asignamos para definirla. Mediante la interacción cuerpo-mundo se va modelando nuestro modo de estar en el mundo (Merleau-Ponty, 2008).

La experiencia contiene material implícito: todo ese material disponible, aún no simbolizado, aún sin código comunicacional (como el lenguaje) pero sí palpable como una presencia interna sentida, como una sensación que definimos provisionalmente con la palabra *algo*. Todo eso está compuesto, seguramente, por hechos y experiencias del devenir diario que son, como diría Gadamer (1977), moldeadas por nuestros esquemas culturales y psicológicos, y que nos hacen estar en el mundo, una manera de ser-en-el-mundo. Para trabajar todo eso que podemos llamar el *no saber* nos tenemos que situar en esa sensación de frontera, para prestarle atención un tiempo a algo que es sentido, pero que es poco claro,

E. Gamboa Ruiz de Eguilaz, A. Huegun Burgos, P. Jauregi Etxaniz. *Viaje al centro del no saber: las sensaciones corporales en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado en Educación Social*

por el momento. *El material todavía no simbolizado es lo implícito*. Es desde ahí desde donde se crean procesos de indagación y transformación en los TFG.

3. Metodología: Trabajando con el *no saber*

El siguiente estudio de caso llevado a cabo con tres alumnos de cuarto curso del Grado de Educación Social tiene por objetivo principal conocer la percepción individual del alumnado participante en el proyecto de investigación PentsaGRAL (Construyendo nuevos espacios de pensamiento desde la sensación corporal en el proceso de creación de los TFG) respecto al diseño e implementación de las herramientas didácticas desarrolladas con el fin de crear conocimiento desde las propias experiencias del alumnado.

Diseño e implementación del proceso

El proyecto se articula sobre dos herramientas creadas por Gendlin (1983, 1997, 2009): a) TAE (*Thinking at the Edge*, Pensando desde el Borde); y b) *Focusing*. La primera tiene por objeto buscar una forma de pensamiento basada en la vivencia corporal que provocan las ideas. Por tanto, este sistema propone, en definitiva, pensar con el cuerpo. Frye (citado en Aguilar, 2011) subraya la importancia de los pasos experienciales de cara a una aplicación en modelos educativos. El objetivo del TAE es la cercanía corporal para crear discurso propio y para dar forma al *no saber*: “TAE is a structured method of elaborating a bodily felt sense, something vague, hard to describe yet feeling important, by interacting with verbal symbols as to create and express new meaning” (Tokumaru, 2011, p. 4).

El TAE actual consta de ocho pasos en los que, desde las experiencias significativas del alumnado, es decir, desde los significados sentidos fuera de la simbolización verbal, vamos hacia su representación. Ofrece un camino para dejar que irrumpen nuevas y variadas formas de lenguaje espontáneo, para diferenciar significados desde las sensaciones, para facilitar que aparezcan estos en múltiples direcciones y para posibilitar que surjan nuevas relaciones de conceptos provenientes de las sensaciones significativas que experimentamos. Mediante el TAE el alumnado significa constructivamente aquellos pensamientos que, en forma de percepciones, están depositados en la sabiduría interior. Las fases del TAE son las siguientes y las hemos ido desarrollando a lo largo del proceso de tutorización con el alumnado en las tres fases que desglosamos posteriormente.

- *Preparar* el cuerpo. Elegir un campo teórico o experiencia sobre la que trabajar.
- Dejar que se *forme* una sensación sobre un tema o experiencia.
- *Expresar* esa sensación. Escribir varias líneas desde esa sensación de un modo desordenado e ilógico.
- *Expandir*. Ver dónde llevan los conceptos expresados o escritos.
- *Entrecruzar*. Cruzar entre sí conceptos e ideas que, a primera vista, no tienen nada en común, para que, desde ahí surjan ideas nuevas, tanto teóricas como prácticas.



E. Gamboa Ruiz de Eguilaz, A. Huegun Burgos, P. Jauregi Etxaniz. *Viaje al centro del no saber: las sensaciones corporales en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado en Educación Social*

- *Desplegar*. Dar forma a lo realizado hasta ese momento, es decir, escribir los apartados del trabajo o realizar las acciones pertinentes para desarrollarlo.
- *Comprobar*. Leer o escuchar lo escrito hasta ese momento del proceso y ver cómo resuena en el cuerpo para realizar cambios o modificaciones.
- *Recibir y proyectar*. Preguntarse y recoger las sugerencias propias para futuras indagaciones.

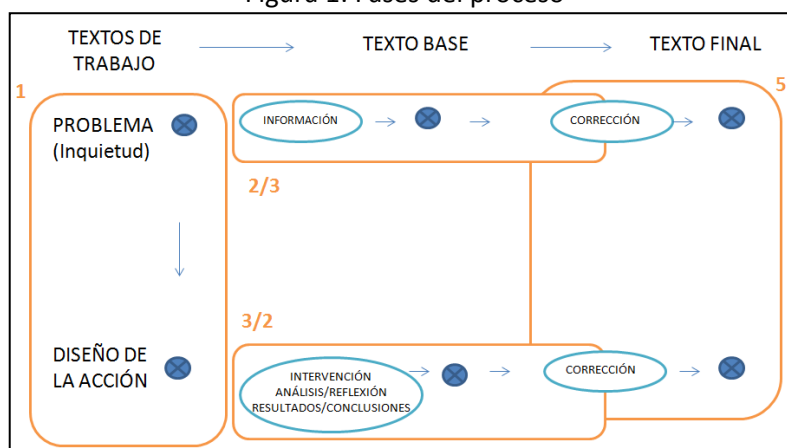
El *Focusing* o, el enfoque corporal de los problemas o situaciones, pretende atender a las repercusiones que un asunto tiene en el cuerpo. Ese sentir corporal es esencial en nuestra forma de asimilar el evento enfocado y, además, puede ser generador de conocimiento y cambio (Gendlin, 2009). En *Focusing* se prepara el cuerpo para crear una sensación corporalmente sentida respecto a un tema o situación y, desde ahí, darle significado para su desarrollo, en este caso, en el TFG. Lo hemos utilizado, sobre todo, en momentos de bloqueo del alumnado en el proceso y desarrollo del trabajo.

Procedimiento de trabajo

Antes del comienzo de las tutorizaciones se informó al estudiantado debidamente sobre la posibilidad de participar en nuestro proyecto (PentsaGRAL). Una vez aceptada la propuesta, y en vista de la novedad del mismo, el alumnado podía abandonar el camino cuando considerara oportuno. Para ello se programaron 8 sesiones de tutoría en las que trabajamos con las herramientas arriba mencionadas. Cabe señalar que los tres alumnos participantes lo han llevado a término. La duración total del proceso ha sido de siete meses, se inició en diciembre de 2016 y finalizó en junio de 2017.

En el siguiente gráfico podemos observar la secuencia general de todo el proceso a través del cual se desarrolla el TFG. La estructura consta de tres fases que se articulan entorno a dos ejes principales.

Figura 1: Fases del proceso



Fuente: elaboración propia.



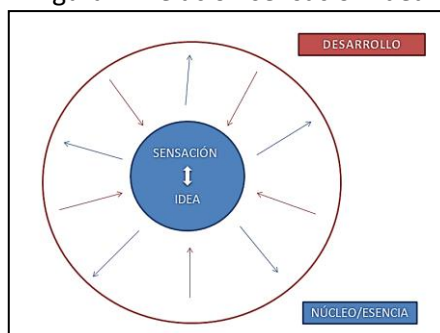
E. Gamboa Ruiz de Eguilaz, A. Huegun Burgos, P. Jauregi Etxaniz. *Viaje al centro del no saber: las sensaciones corporales en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado en Educación Social*

Formulación del problema o pregunta-motriz

Es en esta fase donde se le da sentido al TFG. Mediante la utilización del TAE y *Focusing* ahondamos en esa sensación que trae el alumnado respecto a una temática que tiene que ver con alguna experiencia suya. El significado permanece implícito y mediante las dos técnicas mencionadas intentamos poner la atención en qué hay de “novedoso” o “nuevo” en la vivencia. El TAE es eminentemente creador, por lo que al final de esta fase el alumno encuentra su pregunta-motriz que hace que, a modo de vector, el trabajo adquiera dirección e intensidad. Mediante el interrogante o pregunta-motriz el alumnado, siguiendo a Freire (2008), problematiza sobre alguna cuestión educativa.

La relación sensación-idea o sensación-símbolo está presente en todo momento. Desde la sensación emergen ideas, preguntas, palabras... es decir símbolos; es la fase de expansión, para después, seguir con la de cierre en la que el alumno elige, desde la sensación, dos ideas o palabras de todo el abanico que ha creado. La elección también se hace desde el cuerpo. Por medio de los ejercicios y herramientas didácticas tratamos de que el alumno abra y explore nuevos caminos para alcanzar nuevas metas: *el alumno busca nuevos enfoques y explora las posibilidades de todos ellos para, después, elegir mediante la sensación corporal cuál encaja hasta que logra sentir la pregunta-motriz como suya*. En esta fase hemos dedicado dos o tres sesiones con cada alumno.

Figura 2: Relación sensación-idea



Fuente: elaboración propia.

Desarrollo del marco teórico y/o diseño e implementación de la intervención

En la segunda fase, una vez puestos los cimientos del TFG, el alumno empieza a desplegar el trabajo y a desarrollarlo. Aquí se abren, a su vez, dos caminos: por un lado, puede comenzar a construir el marco teórico y, por otro, empezar a diseñar e implementar (metodología e intervención) aquello que va a llevar a cabo para responder a la pregunta-motriz, bien sea un estudio bibliográfico, un diseño de intervención en un barrio, una intervención en un recurso educativo en medio abierto... Al mismo tiempo, en esta fase se definen los objetivos y los instrumentos metodológicos que va a utilizar: (cuestionario, entrevistas, estudio etnográfico...)

Para todo ello el esquema expansión-cierre y las herramientas TAE y *Focusing* son también la base de esta segunda fase de la secuencia. La relación despliegue o apertura y cierre

E. Gamboa Ruiz de Eguilaz, A. Huegun Burgos, P. Jauregi Etxaniz. *Viaje al centro del no saber: las sensaciones corporales en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado en Educación Social*

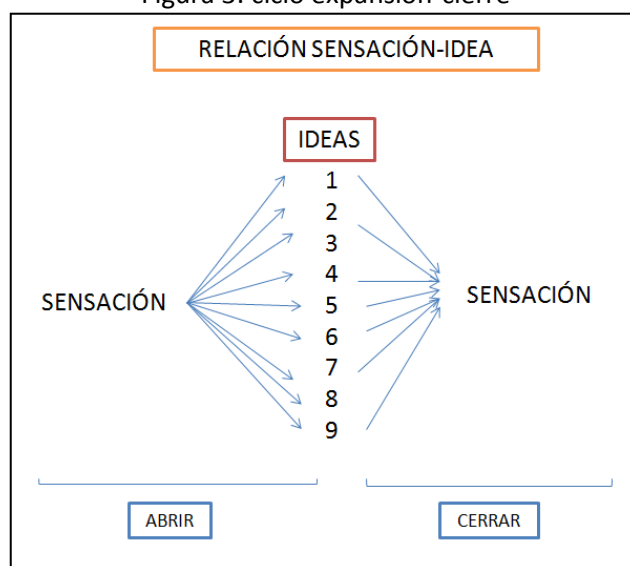
impregna todo el desarrollo del trabajo. En esta etapa, el núcleo es la relación sensación-símbolo, es decir la sensación que tiene respecto a una experiencia y la pregunta-motriz que ha surgido desde ahí, problematizando algo para querer resolverlo. Esa relación dinámica sensación-símbolo es lo que hace de guía a la hora de elegir las ideas fundamentales del marco teórico, los objetivos, las actuaciones del diseño, las acciones y la recogida de datos.

Esta fase ha tenido tres sesiones con el alumno y éste, a su vez, ha seguido desarrollando el trabajo: escribir el marco teórico, proponer metodología y actividades, llevarlas a cabo... El *feedback* ha resultado enriquecedor, pues el alumno ha sentido como suyo el trabajo y la sensación interna ha hecho de guía del proceso para discernir y discriminar lo que sí es válido para su TFG y lo que no.

Creación de los resultados y discusión

En esta tercera fase seguimos las líneas metodológicas anteriores mediante TAE y *Focusing*. La atención ha estado puesta en los resultados que ha obtenido el alumno después de su trabajo y en la discusión de los mismos. Para la creación de los resultados partimos de las siguientes preguntas: *¿Teniendo en cuenta los datos, he cumplido con los objetivos que me proponía? ¿Qué me ha ayudado para todo eso? ¿Qué obstáculos he encontrado?* Para responderlas nos hemos basado, sobre todo en *Focusing*, en contestarlas desde el cuerpo. En la discusión o conclusiones se plantea la siguiente pregunta: *Después del recorrido que has hecho mediante este trabajo ¿cómo contestarías ahora a la pregunta-motriz?* Es decir, les pedimos que respondan a la inquietud que ha sido el germen del TFG: que respondan a la situación problematizadora que ha surgido desde su experiencia. En otras palabras: que creen saber o conocimiento desde el *no saber*.

Figura 3: ciclo expansión-cierre



Fuente: elaboración propia.

Técnicas de recogida de datos

A través de la metodología cualitativa hemos trabajado con los siguientes instrumentos:

- Entrevista: tres entrevistas en profundidad al alumnado al final del proceso con el objetivo de recabar información sobre las vivencias del proceso poniendo énfasis en la sensación general que han experimentado, los aspectos positivos del proceso y de la metodología, los obstáculos que han surgido y las propuestas de mejora de cara al siguiente curso.
- Diario de seguimiento del docente: los tres participantes de la investigación hemos llevado a cabo un diario de seguimiento donde hemos recogido los ejercicios de TAE y *Focusing* realizados, el impacto que han tenido, así como los borradores del TFG que nos han ido entregando.
- Sesiones de Trabajo del Grupo de Investigación: desde ahí hemos dirigido el proyecto mediante sesiones bisemanales. En estas sesiones también hemos incluido un metaproceto, utilizando TAE y *Focusing* para hacer el seguimiento del progreso, así como para crear y decidir qué pasos dar con cada uno de ellos.

Procedimiento de análisis e interpretación de la información

Para realizar la categorización de datos, primero, se ha realizado una *reducción* de la información obtenida de cada entrevista individual y de los diarios de seguimiento. Para ello, se han seleccionado e *identificado* los datos obtenidos de esas entrevistas. En segundo lugar, partiendo de esos resultados, se ha realizado la *estructuración* de la información para crear categorías: es decir, recoger el registro de los entrevistados, poniendo una etiqueta a los textos elegidos. El análisis de datos extraídos de cada entrevista ha supuesto la creación de categorías, inductivamente, puesto que de cada experiencia en cada entrevista han surgido nuevas categorías. Por último, con todo eso, se ha realizado el análisis y la interpretación de los resultados.

4. Resultados y discusión

En el siguiente cuadro sinóptico presentamos sintéticamente la categorización de los datos correspondientes a las entrevistas realizadas a los tres estudiantes participantes en la investigación:

Tabla 1. Síntesis de los resultados

Categorización general	Análisis de datos		
	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
<i>Relación experiencia-teoría</i>	Valorar la experiencia de cada uno como motor del TFG hace que el desarrollo del trabajo adquiera fuerza y sentido.	Empezar desde la sensación que es algo novedoso. Respetar ese <i>no saber</i> , pero que es saber, y ponerlo en palabras le ha dado dirección al trabajo.	La actitud de respeto y comprensión del tutor hacia el alumno/a es fundamental en este proceso.

(Continúa en la siguiente página)

E. Gamboa Ruiz de Eguilaz, A. Huegun Burgos, P. Jauregi Etxaniz. *Viaje al centro del no saber: las sensaciones corporales en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado en Educación Social*

Categorización general	Análisis de datos		
	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
<i>Ejercicios TAE/Focusing</i>	Los ejercicios de expansión y cierre han dado sentido al proceso y han hecho que la relación entre la experiencia y lo que expresaba fueran encajando.	Han sido muy valiosos. Han ayudado a ver qué hay en cada paso del TFG, por qué tenía sentido y nexos con la pregunta-motriz.	Con estos ejercicios ponemos el foco en uno mismo. De dentro hacia afuera.
<i>Nivel de la reflexión sentida</i>	Desde el principio he conectado con el sentir y con mis experiencias.	El trabajo ha sido personal, lo subrayo. Las reflexiones respecto al TFG y su desarrollo han surgido de uno mismo.	Partir de una idea que es significativa para uno mismo ha dado un valor diferente al trabajo. Significativo, es decir, que tienen sentido para uno mismo.

Hemos obtenido los siguientes resultados:

1. *El alumnado ha recogido propuestas significativas, nuevas y argumentadas sobre el TFG. Ha habido un fluir entre lo específico y personal y lo teórico y lo general, donde se han entrelazado aspectos importantes y significativos del TFG con sus propias reflexiones, ideas y líneas de acción. Es decir, han creado redes de conexión entre sus propias experiencias y los contenidos teóricos del recorrido formativo del TFG:*

“He conseguido hacer una conexión con todo... el mirar cómo estás tú: sensaciones, ideas... partir de unas preguntas para mirar la sensación y hacer conexiones con la teoría e información para profundizarlo. A mí me ha valido” (E1).

“Trabajar así es un poco a la inversa: partimos de nuestra experiencia y luego lo sustentamos con teoría, autores (...) Creo que así se genera nuevo conocimiento. Algo nuevo” (E2).

2. Emerger y dar forma a las inquietudes del alumnado que surgen de las experiencias y vivencias anteriores en diferentes campos de la educación ha sido el motor que ha generado el desarrollo del trabajo de cada estudiante. Queremos decir que prestar atención a todo ese bagaje experiencial que trae el alumnado al inicio del TFG, darle status de conocimiento y hacerlo explícito ha generado una sensación “de algo nuevo” en los alumnos.

En las entrevistas los participantes en la investigación subrayan ese aspecto:

“El hacer una reflexión, desde en qué momento estás, el mirarte un poco dentro... poner cara a las sensaciones, a mí me ha ido bien (...) Sacar para afuera, hacer brotar lo que estaba dentro”. (E1).

“La importancia que tiene la experiencia, que la inquietud para hacer el TFG nazca desde las tripas. Al final la experiencia me da herramientas para empezar algo. La experiencia te da la



E. Gamboa Ruiz de Eguilaz, A. Huegun Burgos, P. Jauregi Etxaniz. *Viaje al centro del no saber: las sensaciones corporales en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado en Educación Social*

base. El conocimiento teórico en sí mismo no te hace hábil en la práctica. Tienen que ir de la mano. De ahí nace la importancia de que los TFG nazcan de la práctica del alumnado que es fuente de experiencia” (E2).

3. *Los alumnos han conseguido afinar el proceso de elaboración del TFG con la pregunta-motriz al encajar la sensación y la palabra (símbolo). Todo eso hace que el proceso tome carácter vectorial, al adoptar una clara dirección (necesidad de responder a la pregunta) e intensidad (el alumno siente que el aprendizaje vendrá al responder a la pregunta). Es decir, desde la sensación que emerge de la experiencia (desde el no saber o saber implícito) han realizado un recorrido propio en el que el tratar de responder a la pregunta-motriz (situación problematizadora) ha dado sentido al proceso.*

Las transcripciones de las entrevistas nos muestran dónde ponen el foco los alumnos:

“El proceso de abrir y cerrar desde la sensación a mí me abrió los ojos” (E2).

“He entendido la finalidad de un TFG, es decir, responder a la pregunta: “¿A dónde me lleva?” (E3).

“Cuando hablábamos de sensaciones... me ha ayudado a ponerle nombre a mis experiencias y vivencias y acotar y dar nombre a lo que exactamente quería hacer en mi TFG” (E2).

“Cuando uno sabe lo que quiere hacer en el TFG...es...que ya puedes discriminar y conectar la información, lo que me vale, y puedes coger ideas nuevas también” (E1).

4. *La dinámica expansión-cierre es una fuente inagotable para poder crear nuevos enfoques. Las herramientas de TAE y Focusing ha facilitado la conexión del alumno con las sensaciones que tenían respecto a una situación o temática y, a su vez, que todo ese entramado de conocimiento vivencial sin articular lo puedan pasar al espacio simbólico de la palabra y el discurso. Para todo ello, utilizar en las tres fases del proceso la dinámica expansión o despliegue y cierre ha hecho posible que el alumnado haya construido su propio TFG lleno de significado:*

“Este proceso le da un valor añadido al TFG porque ya no solamente haces un trabajo que te guste, sino ¿Qué puedo aportar yo con él?... y a mí eso como educador social es fundamental. Tenemos una responsabilidad y te presentas al mundo de otra manera” (E3).

“Me ha ayudado a hilar las partes del TFG (...) a afinar los conceptos y a relacionarlos con mi inquietud” (E2).

“A los educadores nos cuesta mucho darle nombre a lo que hacemos y en este proceso me ha ayudado el resonar en el cuerpo lo que ponía por escrito” (E2).

“Entrelazar y crear conceptos nuevos y novedosos ha sido muy enriquecedor, al final encontrar un nexo entre los conceptos que al principio no tenían nada en común” (E2).

Vemos que este camino para diseñar y realizar el TFG trae consigo que el alumnado conecte con sus propias vivencias y, desde, ahí creen su propio discurso. Nos parece válido para trabajar las competencias que persigue el TFG, bien para la realización de una creación propia, bien para que profundicen en una temática novedosa o bien para hacer una propuesta profesional. En definitiva, para dar respuesta a una inquietud que emerge desde las vivencias que ha tenido en diferentes campos de experiencia del ámbito educativo.

E. Gamboa Ruiz de Eguilaz, A. Huegun Burgos, P. Jauregi Etxaniz. *Viaje al centro del no saber: las sensaciones corporales en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado en Educación Social*

El no saber es una fuente inagotable para crear saber, por lo que creemos que se le debe prestar atención en los procesos formativos. Desde ahí el alumnado logra un punto de vista nuevo respecto a aquello que ya sabía de una manera experiencial y profundiza y crea nuevos discursos. Introducir procesos corporales es sumamente enriquecedor en el proceso formativo de los futuros educadores sociales, en nuestro caso, para que desarrollen el TFG. Compartimos con Wagensberg (2008) la necesidad de transitar desde la incertidumbre resuelta hasta la que queda por resolver. La experimentación por parte del alumnado a nuevos espacios de indagación hace que se abra al ámbito profesional al que está a punto de transitar con una nueva mirada y herramientas que le posibilitarán la construcción de nuevas realidades.

Consideramos que tenemos que seguir afinando dichas herramientas de cara a un óptimo uso desde la autonomía y no sólo en las sesiones correspondientes. Los próximos cursos introduciremos más alumnos en el proceso de cara a mejorar la propia práctica y, al mismo tiempo, que la práctica siga enriqueciendo las bases teóricas.

Con todo ello, nos parece pertinente subrayar algunas ideas que, a modo de conclusión, han impregnado el proceso que hemos llevado a cabo. La primera sería la necesidad de unir innovación y docencia. Como bien explican Hernández *et al.* (2011) es fundamental conceptualizar la docencia como un espacio en donde se puede innovar y, además, es necesario hacerlo. El espacio de encuentro entre el profesorado y el alumnado es muy adecuado para generar procesos de innovación educativa. En segundo lugar, queremos subrayar la riqueza del sistema de diálogo que se construye entre el docente y el alumnado a la hora de intentar descifrar el *no saber*, y desde ahí, y para finalizar, creemos que se pueden y deben crear prácticas pedagógicas creativas donde el alumnado encuentre sentido a las actividades y a su propia experiencia.

<Referencias bibliográficas>

- Aguilar, E. (2011). Niveles experienciales en grupo de prácticas de Pensar desde Borde (PDB/TAE) de Gendlin. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 69(134), 55–82.
- Barceló, T. (2015). La creación de significado. El modelo de filosofía experiencial del lenguaje de Eugene T. Gendlin. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 73(142), 5–34.
- BOPV. (2015). Normativa sobre la elaboración y defensa del Trabajo fin de grado en la Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2015/04/1501652a.shtml>
- Doi, A. (2008). Let the felt sense speak in English. Experiential learning and teaching of English as a second language. *The Folio: A Journal for focusing and experiential therapy*, 21(8), 206–212.
- Ferrer, V., Carmona, M., y Soria, V. (2008). *El Trabajo Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Madrid: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

E. Gamboa Ruiz de Eguilaz, A. Huegun Burgos, P. Jauregi Etxaniz. *Viaje al centro del no saber: las sensaciones corporales en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado en Educación Social*

- Gendlin, E. T. (1983). *Focusing: proceso y técnica del enfoque corporal*. Bilbao: Mensajero.
- Gendlin, E. T. (1997). La escala experiencial. En C. Alemany (coord.), *Psicoterapia experiencial y focusing. La aportación de E.T. Gendlin* (pp. 101–108). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gendlin, E. T. (2009). Introducción a “Pensando desde el borde” (Thinking at the Edge). Recuperado de http://www.focusing.org/es/pdb_introduccion_moreno_lopez_es.html
- Gigerenzer, G. (2008). *Decisiones instintivas. La inteligencia inconsciente*. Barcelona: Ariel.
- Gromi, A. (2013). *Juzgar. De la opinión no fundamentada al juicio elaborado*. Madrid: Narcea.
- Hernández, F., Forés, A., Sancho, J. M., Sánchez, J. A., Casablanca, S., Creus, A., Padro, C. (2011). *Aprender desde la indagación en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Merleau-Ponty, M. (2008). *The world of perception*. Londres: Routledge.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Prigogine, I. (2008). *Las leyes del caos*. Madrid: Crítica.
- Rodríguez, F. (2014). *Ensayo sobre el ensayo. La literatura reflexiva como aprendizaje*. Madrid: Delta.
- Tokumar, S. (2011). *Qualitative research with TAE steps. Thinking at the Edge: Theory and Applications*. Japón: Keisuisha.
- UPV-EHU. (2017). *Grado en Educación Social*. Donostia. Recuperado de http://www.ehu.eus/documents/1457269/1494745/educacion_social%20%28C%29.pdf
- Vanhulle, S. (2009). *Des saviors en jeu aux saviors en “je”*. Lieja: Peter Lang.
- Velarde, J. (1996). Pensamiento difuso, pero no confuso: de Aristóteles a Zadeh (y vuelta). *Psicothema*, 8(2), 435–466.
- Wagensberg, J. (2008). *El gozo intelectual. Teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza*. Barcelona: Tusquets.
- Zadeh, L. (2014). *What is Fuzzy Logic and What Does it Have to Offer?* Ponencia presentada en WCECS, San Francisco. Resumen recuperado de http://www.iaeng.org/WCECS2014/doc/WCECS_2014_keynote_speech_1.pdf
- Zambrano, M. (1996). *Filosofía y Poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.