

LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA Y LA COGESTIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA¹

Soledad Romero Rodríguez
Departamento D.O.E. y M.I.D.E.
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

Resumen

En este artículo presentamos una experiencia de innovación didáctica en la Universidad basada en la evaluación participativa y la cogestión pedagógica. La experiencia consistió en ofrecer al alumnado la posibilidad de diseñar, conjuntamente con la profesora, el programa de la asignatura y evaluar el proceso llevado a cabo, utilizando el diario como principal instrumento de recogida de información.

Abstract

This paper deals with an innovative experience based on participant evaluation and co-partnership in education. We proposed the students the designing together of the curriculum of the subject and the process evaluation using the journal as the main instrument of data collection.

1. INTRODUCCIÓN

Ninguna experiencia surge por generación espontánea. Quisiera comenzar este artículo aclarando que la experiencia sobre la que informo tuvo lugar en el momento de mi proceso de transición a la vida profesio-

nal en la Universidad y supuso un intento de ir definiendo fórmulas metodológicas de formación de profesionales de la Pedagogía y, en un futuro, de la Psicopedagogía y la Educación Social, que respondieran a un perfil de profesional investigador y comprometido con la sociedad. Este proceso de

¹ Este artículo está basado en la ponencia titulada *Un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la evaluación participativa y la investigación-acción* presentada al I Symposium sobre Innovación Universitaria (Barcelona, septiembre, 1995).

búsqueda en el que aún me hallo inmersa viene marcado, a su vez, por una profesora —que después fue compañera y amiga— que me ayudó a cuestionarme, primero, sobre lo que supone ser una profesional de la educación y, posteriormente, sobre el tipo de profesionales que se deberían formar en la Universidad. Desde aquí le ofrezco este artículo como homenaje a Pilar Vázquez Labourdette, quien introdujo en la Universidad de Sevilla la metodología en la que se ha basado la experiencia que nos ocupa.

Para desarrollar esta experiencia, entendía que debía partir de una filosofía de la educación. En los momentos en que trataba de definir cuáles eran mis motivaciones internas, me encontré con la lectura de un texto de Feyerabend, que me permito reproducir, dado que lo considero como representativo de la base filosófica que me lleva a actuar como profesional de la educación —con todas las incoherencias a las que la práctica nos puede llevar—:

“B. Eso no tiene importancia. El hecho de que haya personas de dieciocho o más años que, cuando se encuentran en un apuro, se preguntan qué hacer, esperan que algún profesor les dé la respuesta y se quedan desconcertados cuando se les dice: ¿por qué no lo descubris vosotros mismos?, demuestra hasta qué punto nuestro sistema educativo convierte a las personas en borregos y a los intelectuales, profesores, o quienes tú quieras, en perros pastores.

A. Pero un día los borregos crecerán...

B... y se convertirán en perros pastores que le ladrarán a cualquiera que no acepte la fe que han recibido cuan-

do todavía eran borregos ¿y a eso llamas tú educación?

A. ¿De qué otro modo se puede aprender?

B. Informándose.

A. Pero alguien tendrá que enseñar...

B. Sin reducir a los alumnos a sus reproducciones en carne y hueso de las manías del profesor”. (Feyerabend, 1990:45).

Consideramos que la metodología de Investigación-Acción en el aula (Ellio 1990, 1993; Goyette y Lessard-Herber 1988) con un enfoque formativo era la que podría favorecer este tipo de desarrollo profesional-personal. Gauthier y Baribeau (e Goyette y Lessard-Herbert, 1988:107) definen a este tipo de I.A. como aquella que “pone el acento prioritario en el proceso de aprendizaje del conjunto de personas que están implicadas en ella”. Por otra parte, y siguiendo a Vázquez Labourdette (1985), consideramos que la evaluación formativa llevada a cabo conjuntamente por profesora y alumnado era un contenido de aprendizaje en sí mismo y podría constituir la base de toda la acción formativa.

La experiencia sobre la que informamos se llevó a cabo durante el curso 1993-1994 en el grupo de tarde de la asignatura *Diagnóstico Pedagógico*, optativa del tercer curso de la Licenciatura en Pedagogía, impartido en la Facultad de Ciencias de la Educación, dentro de la Convocatoria de Proyectos de Innovación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Esta experiencia sirvió de base para otras llevadas a cabo durante los cursos 94-95 y 95-96 en la misma asignatura y 96-97

y 97-98 en Orientación Escolar y Profesional II (5º curso de la misma Licenciatura).

El grupo estaba compuesto por 14 estudiantes (4 hombres y 10 mujeres) y la profesora. Entre los estudiantes existía un Licenciado en Pedagogía, orientador en un Servicio de Apoyo Educativo y un profesor del Área Tecnológica de un centro de Formación Profesional. Nos parece de interés reseñar estos datos ya que consideramos que los rasgos de estos dos estudiantes tuvieron una importante incidencia en el desarrollo de la asignatura.

Entendemos que la formación de un profesional de la Pedagogía en una materia como el Diagnóstico Pedagógico debe implicar no sólo la adquisición de una serie de conceptos en torno a la misma, sino que debe suponer el desarrollo de habilidades, procedimientos, estrategias y actitudes (saber, saber-hacer y saber-ser-y-estar) que configuren lo que debe ser un *profesional* en el más amplio sentido de la palabra. Esto confiere a la formación profesional un carácter de orientación para el desarrollo profesional.

Otra cuestión que nos llevó a realizar esta experiencia es la necesidad de ampliar el campo de intervención del/de la pedagogo/a, ofreciendo nuevos ámbitos y metodologías en el campo específico del Diagnóstico Pedagógico. Consideramos que el trabajo del profesional de la pedagogía: a/ no debe circunscribirse sólo y exclusivamente al ámbito de educación formal y b/ como profesional del diagnóstico no debe cerrarse en finalidades correctivas y en la utilización de pruebas estandarizadas y objetivas. Requiere, por tanto, de una formación que le ponga en contacto, a través de *prácticas* con “otras formas” de entender el Diagnóstico Pedagógico.

En el desarrollo de la asignatura se propuso al alumnado: diseñar conjuntamente una propuesta de enseñanza-aprendizaje y evaluar el proceso desencadenado desde el inicio de la planificación de la misma hasta su conclusión a final de curso, utilizando como procedimientos básicos el diario personal y la realización de sesiones de puesta en común y de evaluación en el grupo-clase.

2. PLANTEAMIENTO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

2.1. *Objetivos de la innovación*

Los motivos que justifican nuestra experiencia de innovación nos llevaron a plantearnos ésta atendiendo a los siguientes objetivos:

1. Capacitar al alumnado como futuro profesional que sabe, sabe-hacer y sabe-ser y estar.
2. Orientar al alumnado en el sentido de ayudarle a desarrollar un concepto de profesional y a ampliar su visión respecto de los posibles ámbitos de intervención.
3. Desarrollar líneas de formación de profesionales de la educación.
4. Colaborar en la apertura de vías de innovación educativa en la institución universitaria.

2.2. *Proceso desarrollado*

2.2.1. *Principios de partida*

Como base de la experiencia nos planteamos la necesidad de llevar a cabo un tipo de metodología en la que cada uno de

los alumnos y alumnas se vieran implicados en un proceso de *construcción y de evaluación*: a) del propio conocimiento sobre la materia como disciplina teórico-práctica; b) de su propia imagen de sí mismos/as como alumnos/as actuales y futuros/as profesionales del diagnóstico; c) del proceso de enseñanza-aprendizaje desencadenado en la asignatura.

El eje clave de la innovación sería la propuesta de generación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje como elemento motivador de la co-gestión pedagógica.

Para que esto fuera posible el papel de la profesora debía ser el de *facilitadora* de los aprendizajes, creando las condiciones y ambiente adecuado para que se generara dicho proceso. Asimismo, la profesora realizaría un rol de *acompañamiento* del alumnado en su proceso de aprendizaje, a través de intercambios grupales e individuales.

La gestión-evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se ha basado en dos tipos de procedimientos que fueron consensuados en el grupo-clase:

1. El diario de campo.
2. Sesiones de evaluación-reflexión grupal para la puesta en común del análisis de los diarios y replanteamiento del propio proceso de evaluación y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.2. Propuesta curricular de la asignatura

Para poder comprender el proceso de innovación es preciso presentar la propues-

ta de programa que se elaboró de forma consensuada con el alumnado durante el primer trimestre del curso. La propuesta para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje sería planteada al alumnado una vez que el programa había sido elaborado. Este programa, por tanto, es, a la vez, contexto y producto de la innovación:

a) Objetivos

1. Aprender a gestionar el propio aprendizaje y, por extensión, la propia práctica profesional.
2. Desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes propias de la evaluación y el diagnóstico.
3. Llegar a comprender el diagnóstico pedagógico y la evaluación psicopedagógica como una fase de un proceso de intervención educativa.
4. Desarrollar nuevos procedimientos diagnósticos, relacionados con enfoques cualitativos y de investigación-acción.
5. Desarrollar procedimientos de autoanálisis en relación a su propio desarrollo profesional y personal.
6. Facilitar los procesos de participación e implicación en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) Contenidos

1. Conocimientos, conceptos, informaciones: hacen referencia a los aspectos teóricos –relacionados con el “saber”– recogidos en el programa. Se proponían: el estudio del concepto, las líneas y tendencias

actuales de investigación en relación al Diagnóstico Pedagógico, proceso de diagnóstico, procedimientos de recogida de información y presentación de informes.

2. Procedimientos, habilidades, destrezas, técnicas: hacen referencia al “*saber hacer*” como profesional que se debe enfrentar a la tarea de realizar un diagnóstico/evaluación psicopedagógica: planificación, ejecución y valoración de procesos diagnósticos; elaboración de informes; diseño y planificación de propuestas de intervención; construcción, aplicación y valoración de instrumentos y procedimientos de recogida de información: observación, encuesta, pruebas estandarizadas; procedimientos de autoanálisis; procesos de gestión grupal; habilidades de comunicación.

3. Actitudes: hace referencia al “*saber ser*” y el “*saber estar*”: respeto de ideas diferentes a las propias; actitud de apertura a nuevas ideas; saber discutir; auto-crítica; saber comunicarse y expresar las propias ideas; participación e implicación en el proceso de desarrollo personal/profesional.

c) *Actividades:*

1. Desarrollo de dos procesos diagnósticos.

- a) El primero de ellos fue planificado por la profesora –junto con el profesor del grupo de la mañana–. En él se establecía el nivel educativo en el que se debía llevar a cabo (Educación Infantil) y los instrumentos a utilizar.
- b) El segundo se planteó de forma abierta: el alumnado elaboraría el

proyecto de diagnóstico y determinaría los instrumentos de recogida de información a utilizar en función de las necesidades del centro o institución en las que realizaría las prácticas. El alumnado debía elaborar algún instrumento de recogida de información.

Ambos procesos culminarían con la elaboración de un Informe Diagnóstico en el que se incluirían sugerencias de intervención.

2. Revisión bibliográfica y elaboración de una síntesis crítica en relación a las tendencias actuales de investigación, experiencias, instrumentos utilizados en los procesos de Evaluación Psicopedagógica. Trabajo en grupo.

3. Para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje cada alumno/a y la profesora llevaría un diario personal y se comprometería a analizar el mismo y poner en común los resultados de dicho análisis.

d) *Evaluación.*

Se realizaría en base a:

- Los informes diagnósticos.
- El trabajo de revisión bibliográfica.
- Autoevaluación de aprendizajes en base al diario.

2.2.3. *Fases del proceso*

El proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación tuvo un desarrollo en forma espiral, no lineal. Explicamos a continuación cada una de las fases en las que se desarrolló el proceso.

1. *La profesora plantea al alumnado la posibilidad de elaborar un programa propio* (inicio de curso-enero). Para ello se plantea en clase una actividad de dinámica de grupos al objeto de que el alumnado expresase lo que le sugería la palabra “aprendizaje” en el contexto de la asignatura “Diagnóstico Pedagógico”. Posteriormente, se procede a la clasificación/síntesis de las ideas sugeridas en función de que se refirieran al saber, el saber-hacer o el saber-ser. Se dedican varias sesiones para tomar decisiones acerca de: actividades a realizar y procedimientos y criterios de evaluación del alumnado. Mientras tanto, el alumnado comienza la primera práctica propuesta por la profesora.

2. *Primera sesión de evaluación* (inicio de febrero). Se trata de una sesión reflexiva, basada en las percepciones del alumnado y la profesora, ya que sólo se acababan de comenzar a realizar los diarios. En esta sesión se analizan problemas como los siguientes: a) la implicación que requiere el programa; b) el concepto de autoridad de la profesora; c) el choque que produce el llevar este tipo de metodología en relación a la que tradicionalmente se sigue en la Universidad (y a la que el alumnado está más acostumbrado); d) la ansiedad e incertidumbre que produce la metodología y e) la necesidad de realizar y analizar los diarios para comprender el proceso.

3. *Decisión de llevar a cabo la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y planteamiento de las primeras cuestiones* (inicios de febrero). Se propone al alumnado la lectura del tema 2, que versa sobre el diagnóstico en el proceso de enseñanza-aprendizaje para facilitar la delimitación del proceso de evaluación (inicios de

febrero). A partir del debate celebrado en aula sobre este tema una alumna propone que todos y todas elaboremos las cuestiones que nos planteamos sobre el proceso llevado a cabo (mediados de febrero).

4. *Sesión de reflexión celebrada por el alumnado* (final de febrero). Analizan los siguientes aspectos: a) cómo están enfocando la libertad que se les otorga; b) malentendidos que han surgido promovidos por los miembros del grupo que no confían en la metodología utilizada; c) dificultades que encuentran en la práctica que realizan fuera del aula; d) cumplimiento de los compromisos adquiridos.

5. *Revisión del programa* (inicios de marzo). A partir de las reflexiones realizadas por el alumnado se revisa el calendario del programa y se toman decisiones respecto a la forma de realizar y presentar los temas. Se establecen nuevos compromisos basados en la reflexión acerca del grado de implicación al que está llegando cada miembro del grupo. *Entrega del primer informe diagnóstico de las prácticas externas y sesión de delimitación de las características de la segunda práctica* (mediados de marzo).

6. *Sesión de puesta en común de las cuestiones/dimensiones que van surgiendo como consecuencia de la elaboración y el preanálisis de los diarios* (mediados de marzo). Se llega a un consenso respecto a las dimensiones a las que atender en la recogida y el análisis de la información.

7. *Elaboración de los diarios tomando en consideración las dimensiones consensuadas* (mediados de marzo-final de abril). Exposición de temas y devolución de los resultados de la primera práctica (inicios de abril).

8. *Segunda sesión de evaluación* (finales de abril). Puesta en común del análisis de los diarios en base a las dimensiones seleccionadas en la sesión del mediados de marzo. Se deciden nuevas cuestiones a las que dar respuesta. Toma de conciencia del proceso y los aprendizajes que se estaban realizando.

9. *Adquisición de nuevos compromisos personales respecto a la asignatura*. Exposición de temas.

10. *Tercera sesión de evaluación* (finales de mayo). Se termina de delimitar el contenido del análisis para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se adquiere el compromiso de elaborar un informe de evaluación para ponerlo en común en la última sesión.

11. *Sesión de evaluación final* (finales de junio) y

12. *Propuestas y sugerencias de intervención para el próximo curso*.

El proceso, por tanto, supuso un constante ir y venir, caminado hacia la profundización, que implicó:

a) *en relación a la asignatura*: reformulación de objetivos, actividades, calendario, metodología, relaciones..;

b) *en relación al proceso de evaluación*: un replanteamiento de los objetivos de la evaluación, las dimensiones y aspectos a considerar en ella;

c) *en relación al alumnado*: reflexión y toma de decisiones respecto a los compromisos personales en relación a la asignatura, el grupo y a su propio proceso de aprendizaje;

d) *en relación a la profesora*: reformulación de su rol, de su actuación, recons-

trucción de su concepto de profesional, de su docencia, de su lugar en la institución.

Las dimensiones en torno a las cuales centramos definitivamente la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje fueron las siguientes:

a) *Planificación/gestión* del proceso de enseñanza-aprendizaje: entendida como la implicación que en ella tienen la profesora y el alumnado; la relación entre objetivos, contenidos y métodos; las modificaciones sufridas a lo largo del curso; dificultades encontradas para llevar a cabo el proceso.

b) *Dinámica del grupo*: entendida como relaciones entre los estudiantes, evolución del grupo y los sentimientos que el proceso despierta en el alumnado.

c) *Autoridad*: en esta dimensión analizamos las relaciones de poder en el grupo, especialmente el ejercicio de la autoridad por parte de la profesora.

d) *Aprendizajes realizados*: saberes que se han puesto en juego a lo largo del proceso.

En base a ellas podemos analizar a continuación las características del proceso y, posteriormente, los resultados obtenidos. Tomaremos también en consideración el análisis de las dificultades y limitaciones encontradas al objeto de completar el análisis del proceso. Estos resultados se basan en el análisis de los diarios del alumnado que, voluntariamente lo entregó a la profesora y el de ésta misma. Nos parece oportuno aclarar que aún debemos analizar profundizar más en algunos de los aspectos que planteamos a continuación.

3. VALORACIÓN/ANÁLISIS DEL PROCESO

3.1. *Implicación en la planificación/ gestión del proceso de enseñanza- aprendizaje*

El primer aspecto que debemos destacar es que el alumnado va *integrándose de una forma lenta y progresiva en el proceso de planificación-gestión de la asignatura*. Al principio, les cuesta comprender el proceso que se les propone. El encontrarse ante una asignatura en la que se les propone que compartan la responsabilidad de la gestión y el desarrollo de la misma les produce una ruptura de esquemas que les lleva a sentirse desorientados y a experimentar angustia e incertidumbre. Así se expresa una alumna:

“He estado pensando un poco estos días sobre cómo estamos llevando la clase y la primera palabra que se me ocurre es ‘incertidumbre’ ¿Cómo funcionará la clase? Supongo que, a medida que avance el curso se irán aclarando ideas y sentimientos” (diario T., 1 diciembre).

Sin embargo, en la medida en que el alumnado va clarificándose en relación al proceso que se lleva a cabo y los aprendizajes que está realizando, experimenta una mayor seguridad y confianza en sí mismo, en la profesora y en el propio proceso. Esto le lleva a comprometerse más en el mismo y en su aprendizaje, lo que, a su vez, repercute en una mayor confianza en lo que se lleva a cabo y así sucesivamente. De esta forma se manifiesta un alumno a mediados de curso:

“Opino que, en un principio, llegué incluso a dudar de las ventajas de esta

matrícula, máxime cuando hubo largos períodos de incertidumbre, de falta de comunicación que hacían difícil consensuar acuerdos estables en torno al desarrollo de la asignatura. No obstante, conforme fuimos dejando claro el programa, encontré en cierta medida el camino a seguir, particularmente no impliqué más en la asignatura” (diario I., 23 marzo).

Progresivamente, *se hacen conscientes del alto grado de implicación que requiere el tipo de proceso propuesto en la asignatura*. La respuesta de unos es comprometerse en el proceso, la de otros la de “pasar por él e, incluso, como comentaremos más adelante, tratar de destruirlo. Algunos alumnos y alumnas reflexionan sobre estas circunstancias en sus diarios:

“Nos planteamos qué era lo que faltaba para llegar a un verdadero rendimiento en la asignatura. El nivel de exigencia es considerado como muy alto y se piensa que ante ello la gente se ‘raja’” (diario T., 2 marzo).

Esta diferente forma de responder lleva a importantes *crisis* en el seno del grupo que, al ser resueltas llevan a un fortalecimiento del mismo y, a la vez, del compromiso personal que cada miembro ha adquirido respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Así se observa en el diario de la profesora en el que reflexiona sobre la situación que se creó cuando un miembro del grupo manifestó que la asignatura no le ofrecía “cosas tangibles” y, por ello, no estaba dispuesto a participar.

“Este fue el desencadenante de un posicionamiento del grupo, que defiende de el cumplimiento del contrato-com

promiso establecido y valora el tipo de trabajo y el aprendizaje que se está realizando. Es la primera vez que hay una defensa conjunta del compromiso. Se hace patente la comparación con el otro grupo, de un lado, y el valor que se da a lo que estamos haciendo como compromiso que requiere de una implicación personal". (diario de la profesora, 24 febrero).

La *participación* del alumnado en la planificación y gestión de la asignatura se ve inicialmente *mediatizada por el hecho de la existencia de una autoridad que evalúa*. Se trata, por otra parte, de una limitación que debe ser rota desde la propia autoridad del profesor y de forma progresiva, a medida que el alumnado va confiando en lo que el profesor le propone: la participación.

Por otro lado, el peso de la evaluación lleva a parte del alumnado a plantearse la planificación de la asignatura considerando, inicialmente, más el cómo superarla que el qué aprender en ella. Esta limitación, sin embargo, se va rompiendo en la medida en que se lleva al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje y la responsabilidad que tiene sobre el mismo. Así, si bien en los primeros momentos de elaboración del programa se preocupaban por plantear actividades que "pudiesen superar", llega un momento en el que, la implicación que tienen en su propio proceso de "aprender", les lleva incluso a relativizar el problema de las calificaciones, como manifiesta D.

"Hasta hoy no me pregunto qué nota tendré en Diagnóstico. No me preocupa, y eso que es la única que me queda por saber" (diario D., 27 junio).

3.2. Dinámica del grupo

Las *relaciones entre los miembros del grupo evolucionan hacia un trabajo cooperativo* en la medida en que van asumiendo la responsabilidad de la co-gestión de la clase. La cooperación se concreta, por ejemplo, en el intercambio de bibliografía y materiales, toma de notas, darse ánimos... No obstante, hay algunos miembros (concretamente dos) que quedaron descolgados del trabajo grupal, como indicamos anteriormente. Recogemos a continuación algunas reflexiones realizadas por estudiantes de la clase y que van en la línea de lo que planteamos.

"A. había elaborado un cuestionario sobre orientación profesional en la Formación Profesional. A. se ofreció a ayudarnos en lo que quisiéramos y a proporcionarnos bibliografía sobre el tema" (diario T., 4 abril).

"Estas relaciones creo que han sido bastante satisfactorias, al menos en lo que respecta a mi experiencia personal; incluso he detectado al final la retroalimentación entre todos, en el sentido de intentar ayudarnos los unos a los otros en cuestiones concretas. Por supuesto, existen algunas excepciones dentro del grupo que han estado prácticamente aislados o dejaron de asistir casi desde un principio". (Sesión de evaluación final-Informe de A).

La *autoridad que, progresivamente, va entregando la profesora para que sea compartida con el grupo no llega a ser asumida por éste como tal hasta el final del curso*. Así, si en las primeras fases del proceso son determinados alumnos/as los que plantean sugerencias e iniciativas para el propio desarrollo del proceso, los que prác-

ticamente toman unas decisiones que los demás siguen por asentimiento. A final de curso se observa que en las decisiones hay una mayor participación de todo el grupo. Recogemos dos fragmentos de diarios relativos a dos momentos diferentes del curso; en ellos se puede observar, de alguna forma, la evolución a la que aludimos.

“C. hace una propuesta: que los ejemplos de cuestiones no se pongan en función de la práctica que realizan fuera de clase, sino relacionadas con nosotros.(...) Retomo la propuesta de C. y la devuelvo al grupo para que sea analizada. Se muestran, en general, interesados en formular cuestiones sobre cada uno de los puntos del tema, aunque lo aceptan sin más” (diario profesora, 24 febrero).

“Todos hemos decidido que le damos una oportunidad para que vuelva a exponer su tema” (diario M., 11 mayo).

Por tanto, si bien a lo largo del proceso todos participan en la gestión de la clase, aparecen líderes que asumen la mayor parte de la responsabilidad de la gestión. Este liderazgo es más iniciativa del grupo mismo que de los propios líderes. Los conocimientos, la experiencia, la madurez, son elementos que facilitan el que determinados miembros del grupo sean los que soporten el peso de tirar de éste. En este sentido, hay que destacar la presencia de I. (Licenciado en Pedagogía que realiza la asignatura para mejorar su curriculum) y A. (Maestro en Electrónica y profesor de Formación Profesional). Por otra parte, nos encontramos con C. y Mo. quienes, si bien no cuentan con la experiencia de I. o A., sí que presentaban un grado de madurez y compromiso superior al del resto del gru-

po. Estas cuatro personas son conscientes de su lugar y tratan de no interferir en progresiva compartición de la autoridad, partir de los análisis realizados en el aula. Estas son algunas de las reflexiones al respecto:

“Yo en ocasiones creo que no tengo una profesora de Diagnóstico, sino que creo que tengo dos o tres. A I. lo veo como una fuente de apoyo porque es una persona que sabe mucho y que ayuda a mucho y A. igual” (diario L., abril).

“Creo que el hecho de que sea I., licenciado ya, con experiencia el que le inicia las coartas. Es un elemento que debo analizar con detalle” (diario profesora, 24 febrero).

“C. y yo somos muy parecidas, igual que I. y A., lo que nos diferencia son unos cuantos años de edad y, por tanto, experiencia. Su participación a mi manera de ver ha sido muy positiva. He participado en todas las actividades, dando soluciones e iniciativas. Al igual que yo, en ocasiones no se ha pronunciado para que los que menos hablan tuviesen la ocasión de mostrar sus inquietudes, evitando así que la clase se formáramos cuatro o cinco” (sesión de evaluación-informe de Mo).

3.3. Ejercicio de la autoridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Como profesora reflexioné acerca de la dificultad que supone buscar un equilibrio entre la autoridad y la no-directividad, e la medida en que al grupo le cuesta asumir su propia responsabilidad en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, movidos, quizás por la inercia de la tradición. Precisamente ahí sitúo el aprendizaje que ha supuesto para mí esta experiencia: en la búsqueda de estrategias que favorezcan este equilibrio en un contexto institucional que lo dificulta, la inercia a ser dirigidos por parte del alumnado, la propia estructura de las aulas, la escasa flexibilidad de los horarios, la necesidad de calificar, la presión a la que se ve sometido el profesor para alcanzar su estabilidad... Así se recoge en el diario:

“Me pregunto: ¿cómo facilitar la comprensión de la libertad/autoridad que se les entrega? (...) Me siento en un constante vaivén de la directividad a la no directividad. Es dar una de cal y una de arena, a la vez que ellos aceptan unas responsabilidades y rechazan otras. Aceptan la de quitar un examen, plantear otro tipo de actividades, modificar fechas de entrega, de hacer sus actividades, rechazan las de analizar la sinceridad en el grupo, los problemas de disciplina, de evaluación de algunos miembros del grupo, de exposición de sus dudas respecto a lo que estamos haciendo. ¿Tan difícil es romper esta inercia? ¿Cómo buscar equilibrios? Equilibrio que el desarrollo de un proceso y su evaluación y, por otro lado, la evaluación/sentimiento de que hay un producto (que ellos lo esperan como visible, palpable y rápido). Equilibrio de eficiencia y eficacia. Equilibrio de su autoridad y la mía. Equilibrio entre adquisición de saberes conceptuales, procesos y actitudes” (diario de la profesora, 12 marzo).

El alumnado presenta reticencias en la aceptación del compromiso de compartir la responsabilidad de la clase. Estas reticen-

cias son superadas en la medida en que adquieren confianza en el profesor —es importante mantener una relación empática— y en sí mismos —ayudándoles a tomar conciencia de sus progresos, de las producciones que el grupo va alcanzando (el programa, los informes, la sistematización de los diarios...)—. Les resulta difícil encontrar las estrategias y procedimientos intelectuales y personales adecuados para ejercer su libertad, aunque, en la medida en que toman conciencia de ello, comienzan a trabajarse a sí mismos para alcanzar vías de solución.

“Todas estas dudas son síntomas de inseguridad por parte de la gente del grupo. La mayoría tratan de ocultarlo y de echarle la culpa a las relaciones entre el grupo. Para mí, el problema es que como nos lo han dado todo hecho (en otras materias) estamos perdidos y no sabemos hacia dónde ir. Ya es hora de aprender a aprovechar las ventajas de esta metodología” (diario L., 23 febrero).

3.4. Dificultades y limitaciones

La principal limitación con la que nos encontramos es el propio contexto de la institución universitaria, por su propia estructura jerarquizada y academicista. El alumnado reconoce el choque que les produce el planteamiento de la materia, más aún cuando la misma es impartida en otro grupo por un profesor diferente y con unos planteamientos que responden a una filosofía diferente a la que aquí se plantea, como podemos observar en esta cita tomada del diario de una alumna:

«Se ha planteado la falta de costumbre respecto a la forma de llevar a cabo la clase. Hemos comenzado el curso

con desconocimiento de la materia y nos estamos enfrentando a una dinámica de grupo que no es habitual en la Facultad (...) También nos confunde el hecho de que haya otra clase (de la misma asignatura) con otra dinámica y otros conocimientos valorados” (diario T. 9 febrero).

Las ideas sesgadas de la materia en particular y del trabajo del pedagogo en general con el que llega el alumnado, dificulta su participación en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje si se adopta una actitud totalmente rupturista por parte del profesor y si no se le ofrecen apoyos para que pueda tomar conciencia de forma progresiva de que sí tienen mucho que aportar a la materia. Volvemos de nuevo a afirmar que el profesorado, desde su autoridad, debe ofrecer una estructura que sea facilitadora de la autonomía del alumnado; se trata de esa búsqueda del equilibrio entre autoridad y no-directividad a la que hacíamos referencia con anterioridad y que consistirá en generar la horizontalidad, la participación, desde la posición vertical, jerárquica desde la que parte el profesor o profesora.

La *evaluación/calificación* es el principal instrumento de autoridad con el que cuenta el profesorado, de ahí que ésta sea uno de los elementos que dificultan con mayor contundencia una gestión participativa de la clase. Nos parece importante hacer hincapié en este elemento –aunque ya nos referimos a él anteriormente–. Ilustramos esta situación con algunas frases tomados de los diarios de la profesora y una alumna:

“El ‘respeto’ que causa la evaluación –el poder de la profesora en este

acto pedagógico– lo entiendo como los obstáculos más importantes del proceso que quiero generar. Observo que algunos no llegan a confiar en la posibilidad que llevemos el proceso de evaluación de forma conjunta, no sé cómo interpretar la libertad/autoridad que se ha dejado en sus manos. Habrá, quizás, que buscar estrategias que faciliten la delimitación del ‘hasta dónde llega el poder de cada uno. Pesa demasiado sobre ellos y ellas el lastre de la evaluación. Han sido demasiados los años que han estado sometidos al poder fiscal del profesorado” (diario profesora, 12 marzo).

“Evaluación-calificación es el punto problemático del proceso. Una actitud de cambio conlleva problemas” (Diario T., 16 marzo).

En relación a la evaluación debemos señalar también la dificultad que implica la realización de ésta tanto por parte de la profesora como del alumnado, ya que se trata no sólo de “medir” conocimientos sino también de valorar actitudes, compromisos personales, implicación, y todo ello desde una perspectiva grupal y personalizada. Por ejemplo, el alumnado experimenta la dificultad del establecimiento de criterios justos de evaluación cuando se plantea la suya propia, como se expresa esta alumna:

“Eso de la ‘autoevaluación’ es realmente nuevo y difícil. Yo me puedo autoevaluar pero depende mucho de lo exigente que sea conmigo misma y de lo que vea que hacen los demás (por comparación)” (diario T. 14 diciembre).

El rechazo a alcanzar el nivel de implicación y compromiso que requiere este tipo

de procesos, que presentan algunos miembros del grupo, es otro de las limitaciones con las que nos encontramos. Durante este curso, además, nos encontramos con dos alumnos, concretamente, que trataron incluso de boicotear el proceso, si bien se pudo controlar este intento por el trabajo de análisis/reflexión del propio grupo. Algo de esto se puede vislumbrar en frases que aparecen prácticamente en todos los diarios y que son similares a las que recogemos más abajo:

“¡Me encuentro un poco perplejo! ya que no esperaba lo que estaba ocurriendo, además la información que me dio P. no era lo que realmente hicimos en la clase y los demás tenían claro que aquello era lo que había que hacer” (diario A. 23 febrero).

“El diario de cada uno va a favorecer el proceso de comunicación que está en el aire. En la clase hay que aclarar la madeja que se lía entre clase y clase. Estas informaciones que se dan en los pasillos acerca de la forma de evaluar de Soledad boicotea las clases” (diario T. 8 marzo).

Un cuarto elemento que ha actuado como limitación al proceso ha sido la *discontinuidad en la asistencia* de algunos miembros del grupo debido a la incompatibilidad de horarios con sus respectivas obligaciones laborales –algo muy común en los grupos de tarde–. Esta discontinuidad ha frenado el proceso, precisamente por su carácter grupal (no de suma de partes). Así lo reconocen los estudiantes:

“Pienso que muchos de los martes se han perdido y no se han aprovechado. Creo que parte de la culpa la tiene el ser un día en el que no pueden estar

presentes todos los compañeros y, por ello, los martes han sido completamente diferentes a miércoles” (diario MC. 24 mayo).

Por último, señalaríamos como dificultad la cantidad de *inversión de tiempo y esfuerzo* que requiere este tipo de metodología –introspección, implicación, análisis y consenso grupal– tanto por parte del profesorado como del alumnado. Los/as estudiantes son conscientes de este requisito:

“La verdad es que esta es la asignatura a la que más tiempo le estamos dedicando. Esta asignatura lo requiere así. Por una parte tenemos las prácticas, por otro lado las clases, las reflexiones sobre las prácticas y sobre las clases, tenemos también que ir a la hemeroteca y ¿para qué te voy a contar más? ¡Ah! también las sesiones de tutoría” (Diario T. 9 febrero).

El *seguimiento y acompañamiento* del alumnado, ayudándole en la clarificación y comprensión del proceso y a eliminar los temores e incertidumbres que implica el embarcarse en él, es uno de los principales roles a desempeñar por la profesora, lo cual implica una importante inversión de tiempo y esfuerzo. Así se expresa un alumno en este sentido:

“Esta planificación ha generado lo que algunos compañeros han llamado ‘miedos’, término que creo que puede quedar mejor definidos como incertidumbres sobre la evaluación. En todo caso, para mi no han existido, ya que en todo momento sabía lo que quería y así lo hice saber a la profesora quien las aceptó desde un principio; además se ha realizado un seguimiento de mi trabajo, discutido en bastantes horas de

tutorías, lo cual posiblemente ha evitado esas incertidumbres”. (Sesión de evaluación final-Informe de A.).

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS. APRENDIZAJES REALIZADOS

Hay que señalar en primer lugar, que el alumnado manifiesta –en la última sesión de evaluación– que la realización del diario y su análisis le sirve para tomar conciencia de lo aprendido y de la responsabilidad –positiva o negativa– que tienen en ello.

“Pienso que ahora que nos paramos a pensar es cuando nos damos cuenta de todo lo que hemos aprendido, de todos los conocimientos que hemos ido adquiriendo casi inconscientemente a lo largo de todo el proceso. Opino que hemos estado aprendiendo desde el primer día que vinimos a clase” (Diario M., 27 junio).

Conforme va finalizando el proceso el alumnado se siente satisfecho con los aprendizajes realizados y valoran positivamente la experiencia. De esta forma, expresan su deseo de continuarla:

“Me gustaría que lo siguiente que tuviera que escribir en este diario fuese ‘continuará en el curso próximo’” (Diario L., 27 junio).

Califican el aprendizaje realizado como “constructivo”, “significativo”, “integral”, “práctico”, posible gracias a la metodología utilizada. Veamos algunos ejemplos:

“La eliminación del examen ha sido fundamental, ya que no he tenido que despertar estrategias de copia o el temor a la nota, sino que he reconocido

y mostrado con entera libertad aquellos puntos en los que no tenía ni idea. Esa confesión de mi ignorancia es la que me ha permitido la adquisición del aprendizaje” (Diario Mo, 6 junio).

“La metodología llevada a cabo implicando a todos los alumnos en el proceso, dejando trabajar al alumnado en lo que cada uno quisiera, analizando en grupo todas las cuestiones referidas al proceso, etc., creo que es la más adecuada para conseguir un aprendizaje significativo” (Sesión de evaluación final-Informe de A.).

“Este aprendizaje no ha sido sólo de contenidos (aunque los hayamos adquirido), sino que hemos adquirido también las destrezas y habilidades necesarias para aplicar esos conocimientos (hemos aprendido a desarrollar la práctica)” (Diario M., 27 junio).

Los aprendizajes realizados se pueden agrupar en los tres niveles en los que se concretaron los contenidos, y llegan a su fin para los que se especificaron en la elaboración del programa. Por razones de espacio, realizamos una síntesis de estos aprendizajes, tomando como base los informes expuestos por el alumnado en la última sesión de evaluación:

- *Aprendizajes de carácter conceptual:* Concepto y tipos de Diagnóstico; el diagnóstico no se circunscribe a las dificultades del aprendizaje ni a métodos basados en los tests; reconocen que hubiesen adquirido más si su implicación desde el principio hubiese sido superior; fundamentos de procedimientos diagnóstico.

- *Aprendizajes de carácter procedimental*: organizar, planificar y llevar a cabo un proceso diagnóstico; planificar el propio aprendizaje; cómo buscar información; construcción de instrumentos de diagnóstico; procedimientos de autoanálisis; planificación y gestión de una intervención educativa; búsqueda bibliográfica; redacción de Informes; procedimientos de análisis de datos (cuantitativos y cualitativos); observación; trabajo en grupo; exposición de ideas.
- *Aprendizajes de carácter actitudinal*: valoración de los procesos de autoanálisis; crítica; creatividad; aceptación del otro; responsabilidad; aceptación de la ambigüedad y la incertidumbre; paciencia; tolerancia; escucha del otro y de sí mismo; reflexión; compromiso con el propio desarrollo personal; cooperación.

No quisiéramos finalizar este apartado sin hacer referencia a las *implicaciones de carácter institucional* que tuvo la experiencia.

Así, a nivel de la institución universitaria, supuso la introducción de una metodología didáctica innovadora y, aún más allá, la ruptura de esquemas en los estudiantes que participaron en ella. Algunos de ellos se comprometieron en la participación como representantes de estudiantes en departamentos y decanato.

Por otra parte, el alumnado se cuestionó su actuación en otras instituciones. Así expresaban la incidencia que tuvo la experiencia de la asignatura en sus vidas personales y profesionales:

“-Incidencia del trabajo realizado en la asignatura en el instituto donde

realizo mi labor docente, e implicación activa de lo estudiado” (Diario A., 26 abril).

“La observación ha sido el punto clave, tanto para la realización del diagnóstico primero como para éste. Pero podemos ir más allá, tanto la observación como reflexión, me han ayudado mucho en mi vida personal. Este tiempo de meditación hace que me enfrente tanto a mi actuación (como monitora) como a la de los demás, dando respuesta la una a la otra” (Sesión de evaluación final-Informe de Mo).

5. PROSPECTIVA/SUGERENCIAS

Como conclusión, debemos señalar que esta experiencia nos ha servido para confirmar la necesidad de arbitrar estrategias que favorezcan la formación del alumnado de forma integral, cuestión que nos parece condición *sine qua non* para que podamos defender la idea de que formamos a *profesionales*.

Si bien el propio alumnado muestra una cierta resistencia inicial a implicarse en estos procesos, promovida por la incertidumbre y los temores que en ellos provoca, evolucionan, con el acompañamiento del profesorado, no sólo hacia una aceptación de los mismos, sino a plantearlos como una necesidad en su formación.

Esta evolución es la que lleva a que este tipo de formación trascienda la propia aula hacia otras instituciones.

Esta experiencia y la reflexión sobre ella nos ha servido, por otra parte, como un instrumento de nuestra propia formación como profesora.

6. REFERENCIAS

- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FEYERABEND, P.K. (1990): *Diálogo sobre el método*. Madrid: Cátedra.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HERBERT, J. (1988): *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentos*. Barcelona: Laertes.
- VAZQUEZ LABOURDETTE, P. (1985): La formación de los profesores para el cambio. *Cuestiones Pedagógicas*, 2º, 117-137.