

ANÁLISIS DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA CURRICULAR EN AULAS DE PROFESORES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Luis Miguel Villar Angulo

Colaboradores en el proceso de indagación: *Patricia Delgado Granados*

M^a Dolores Errazquin Ramos

Isabel Fernández Pretel-Polo

Colaboraron en la recogida de datos: *Ana María Bernal Castillo*

Rosa S. Cabanillas Hidalgo, Noelia Calvo Benitez

Rosario Contioso Macias, Esther Cuadros López

Ruth Iglesias Muñoz, Mercedes Iñiguez Salinero

M^a Begoña Luna Aspiazu y Lidia Ramirez Duque

Colaboraron en el procesamiento de los datos: *M^a Teresa Paniagua Aguilar*

Juan Pedro Vargas Romero

Pablo Manzano Bernárdez

RESUMEN

El propósito de este estudio consistió en examinar las respuestas de 41 sujetos (39 mujeres y 2 hombres), con un estilo de aprendizaje fundamentalmente *colaborativo*, de Didáctica II, tercer curso del título de Pedagogía, a una innovación acerca de la reflexividad sobre la práctica docente. Se administraron cinco cuestionarios, se realizaron seis entrevistas guionizadas y se constataron 506 subhipótesis. Se emplearon análisis estadísticos y cualitativos aplicados a los datos numéricos y textuales. Se aceptan diferencias estadísticas significativas ($p < .05$; $p < .01$) entre estudiantes relativas a las variables demográficas Domicilio, Expediente Académico, Asignatura y Vivienda, en ítemes del instrumento A.F.E. En segundo lugar, se aceptan diferencias significativas entre los estilos de aprendizaje de estudiantes en función de las variables demográficas Expediente Académico y Vivienda. Finalmente, se aceptan diferencias significativas en algunas dimensiones evaluativas de la enseñanza en función de las variables demográficas de estudiantes por Edad, Aspiraciones y Becas.

ABSTRACT

In this exploratory study, we examined how forty-one (thirty-nine female and two male) Pedagogy university students, with a *collaboration* learning style, enrolled in a Didactics II course, responded and approached reflectivity on teaching practice. Five questionnaires were administered, six interview schedules were completed and 506 subhypotheses were formulated and tested. Quantitative and qualitative research procedures applied to numerical and textual data were employed. The primary findings of this study provide support to significant differences ($p < .05$; $p < .01$) among some student characteristics and some A.F.E. items. Secondly, some student characteristics provided statistically significant differences in some student learning styles. Finally, statistically significant differences among teaching evaluation dimensions and student characteristics were found. This study suggests a need for further and systematic research on university student learning in course achievement.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA CIENTÍFICO-DIDÁCTICO

La clase de Didáctica II del título de Pedagogía de la Universidad de Sevilla es la protagonista de este breve y lacónico informe, es una clase de tercer curso de licenciatura, cuyas percepciones de la enseñanza se describen minuciosas, concisas y cuantitativamente, con una frialdad hiperrealista, estadística y diseccionadora no exenta de un leve toque cualitativo. La enseñanza y los factores que la configuran: estructura modular, flexibilidad, *practicum*, relaciones de cooperación entre iguales, comunicación didáctica son objeto de satisfacción y protesta tan apasionadas y hasta deliberadas que constituyeron la base de nuestra indagación.

1.1.1. La estrategia instruccional

El anticipo (matriz o prefiguración) del programa de la asignatura Didáctica II no se indica con la cartesiana precisión que más abajo se clasifica. El resumen de tácticas ni constituyó la cumbre de la experiencia total del profesor ni la 'summa' de habilidades a desplegar en un aula universitaria. Son eso sí, escenas o secuencias todavía inconexas, que no siguieron el guión de relato, que hubiera sido una acción realista y, a la vez, tradicional y transparente quizá, pero también menos comprometida con la realidad personal de alumnos y alumnas e histórica del currículo académico.

1.1.1.1 Estudio independiente. El estudio independiente conforma, para muchos, el triángulo equilátero de la enseñanza universitaria. Los otros dos vértices serían la lección magistral y el laboratorio, encadenados entre sí, cuyas acciones didácticas, aun siendo independientes, se pueden seguir unas a otras, en el mismo escenario, con los mismos agentes, y que constituyen el principio de una excelente saga instruccional. En el estudio independiente se recogió, a través de una serie de entrevistas en la tutoría a título de diadas y algunas sesiones grupales en clase, el proceso de creación del informe del trabajo de campo, las obsesiones y rechazos que tiene el autogobierno de sí mismo para buscar la literatura en la biblioteca, hacer el contacto inicial con el centro, dialogar con los profesores en los centros, etc.

1.1.1.2. Flexibilidad en la estructura del curso. Esta asignatura de Didáctica II responde al propósito abiertamente declarado de objetivar cada estudiante, de manera crítica, su trabajo de campo, y de realizar una colectiva afirmación crítica a través de un género de larga tradición y probada eficacia como es la exposición y debate público ante la clase. Y se remarca de entrada ese carácter de flexibilidad en el formato del curso para dar cabida a las exposiciones del profesor y a los manifiestos didácticos que resumen la visión de los docentes del sistema educativo para formular el credo curricular básico desde una perspectiva de diferenciación de situaciones escolares inextricables.

1.1.1.3. Contratos de aprendizaje. La responsabilidad y mérito final individual resultan incuestionables. Un abundante -emocionante y a veces desconcertante- material acumulado de temario, que, si bien al principio del curso no se puede como tal considerar, sí deja traslucir a través de la amplitud y complejidad de una programación de anchura y magnitud.

1.1.1.4. *Diadas y agrupamientos flexibles de apoyo recíproco*. Se entendió la concepción de la tarea didáctica como creación de conocimiento en ocasiones compartidas con un experimentador impertérrito. Los estudiantes han creado su propio lenguaje de estudio, reunión, convenciones, que denotan en sus apuntes no sólo una acusada y expresionista tendencia a la socialización académica, sino, también, ociosa, gestual y de entretenimiento, cuya heterogeneidad les presta un sello de indudable personalidad y peculiar iconografía.

1.1.1.5. *Trabajo de campo*. La idea de proyectos es válida y merece aliento, pero la realización práctica aún dista mucho de las proclamas teóricas, si no hay posibilidad de seguimiento en los centros y de monitorización. Realizar un proyecto de indagación en el campo se yergue hoy como la herramienta más valiosa e intrínsecamente más completa de todas las existentes para crear y difundir cultura pedagógica, y sobre todo para pulir habilidades, y todo ello con las mayores posibilidades de independencia y libertad.

1.1.1.6. *Epistemologías de alumnos y alumnas*. En los alumnos y alumnas se propugnó un retorno a la gnosis, a la construcción imaginaria de aplicaciones curriculares resultantes de las preguntas que formulaba el profesor y a las que sus redacciones les llevaban a los límites del conocimiento textual como forma expresiva de lo inefable. En el trayecto hacia ese punto el ejercicio de la construcción / resolución de cuestiones se tornaría esencialmente reflexivo.

1.1.1.7. *La reflexividad como leitmotiv curricular*. De filiación deweyana sus tres objetivos: (a) promover métodos seleccionados de investigación en el currículo y la enseñanza, (b) evaluar proyectos curriculares de centro en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y (c) desarrollar un *enfoque reflexivo* sobre la práctica curricular, en el curso se practicó una escritura de un realismo dialéctico que reflejaba las tensiones epistemológicas y sociales de la práctica curricular escolar.

1.2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

A pesar de las pretensiones de eficientismos gubernamentales, es en el ámbito del pensamiento de los discretos investigadores sobre dominios universitarios (Villar, 1996), donde habrá que buscar la semilla del cambio. Así, el triunfo del racionalismo didáctico tuvo lugar en la década de los sesenta con la revolución conductista, impregnando la cultura educativa universitaria de profesionalismo, que se mantiene hasta nuestros días, aunque con la inclusión de otras tendencias de pensamiento. Estos son los principales rasgos del mundo universitario: la evaluación por los estudiantes ha dejado de ser la única solución para mejorar la calidad docente y es sólo su recurso extremo; el futuro pertenece al aprendizaje autónomo, a la diversificación, a la heterogeneización de estilos, contratos, ritmos, calendarios, itinerarios, y ya no queda la potencia del profesor universitario como un estado de conocimiento terminal, sino como un adulto que se puede desarrollar y que demanda perfeccionamiento desde su entrada en la universidad; el conflicto fundamental de la universidad es cultural (dimensiones de clima institucional, como la satisfacción), que demanda normas éticas de custodia y compromiso.

1.3. PROBLEMAS E HIPÓTESIS

Los problemas planteados en este estudio tienen como propósito conocer cuáles fueron las percepciones mantenidas por un grupo heterogéneo de estudiantes de tercer curso de Didáctica II sobre los fenómenos didácticos (estrategias, técnicas y destrezas) que constituyeron la

planificación, enseñanza interactiva, gestión y evaluación de un curso inspirado en la reflexividad sobre la práctica. La medición de la pluralidad de percepciones supuso la creación de una función hiperométrica para representar la 'idea' de estudiante universitario (pluralidad, y perennidad y labilidad perceptual). Los problemas contrastaron percepciones descompuestas en imágenes función de las características demográficas de los estudiantes. Destacamos como problema compacto y principal el siguiente: ¿existieron diferencias perceptivas entre los estudiantes de curso de Didáctica II en función de sus características demográficas?, que hemos modelado reducido a los relieves de cada instrumento perceptual. Las hipótesis son las siguientes: I. Existen diferencias significativas en las medias de los grupos según descriptores del *Cuestionario Demográfico sobre los Estudiantes (C.D.E.)* -Edad, Tipo de COU Realizado, Carácter de Centro, Domicilio, Expediente Académico, Ayuda Doméstica, Aspiraciones, Elección de Carrera, Becas, Asignaturas, Vivienda- en cada una de las dimensiones del *Cuestionario de Valoración de las Actividades de Ayuda a la Docencia Universitaria (VAADU)* - Clarificación, Autonomía, Escalonamiento, Conocimiento, Conexiones, Interrogación, Exploración, Colaboración, Motivación, y Valoración-. II. Existen diferencias significativas en las medias de los grupos según descriptores del *Cuestionario Demográfico sobre los Estudiantes (C.D.E.)* -Edad, Tipo de COU Realizado, Carácter de Centro, Domicilio, Expediente Académico, Ayuda Doméstica, Aspiraciones, Elección de Carrera, Becas, Asignaturas, Vivienda- en cada uno de los ítems del *Cuestionario Autoevaluación Final del Estudiante (A.F.E.)*. III. Existen diferencias significativas en las medias de los grupos según descriptores del *Cuestionario Demográfico sobre los Estudiantes (C.D.E.)* -Edad, Tipo de COU realizado, Carácter de Centro, Domicilio, Expediente Académico, Ayuda Doméstica, Aspiraciones, Elección de Carrera, Becas, Asignaturas, Vivienda- en cada una de las dimensiones del *Cuestionario de Estilos de Aprendizaje del Estudiante (E.A.E.)* -Independiente, Evasivo, Colaborativo, Dependiente, Competitivo, y Participante-. IV. Existen diferencias significativas en las medias de los grupos según descriptores del *Cuestionario Demográfico sobre los Estudiantes (C.D.E.)* -Edad, Tipo de COU realizado, Carácter de Centro, Domicilio, Expediente Académico, Ayuda Doméstica, Aspiraciones, Elección de Carrera, Becas, Asignaturas, Vivienda- en cada una de las dimensiones del *Cuestionario Evaluación de la Enseñanza de Clase (E.D.E.C.)* -Aprendizaje, Diferencias, Desarrollo, Ciencia, Colaboración, Igualdad, Reflexión, Diseñar, Métodos, Ayuda, Trabajo del estudiante, Seguimiento, Actuación, Estrategias, y Necesidades-. Dibujadas y escritas todas las hipótesis menores, en este estudio se han contrastado 506 subhipótesis.

2. METODOLOGÍA

2.1. SUJETOS

A los estudiantes se les aplicó el *Cuestionario Demográfico sobre los Estudiantes (C.D.E.)* compuesto de 20 ítems que describían las características (edad, sexo, estudios...) de los alumnos. El resultado indicó lo siguiente: de un aula compuesta por un total de 77 alumnos entre los que 67 son mujeres y 10 son hombres, responden 41 alumnos de los cuales 39 son mujeres (95'12% y 2 hombres (4'88%). De estos 41, la mayoría tenía edades comprendidas entre los 21 (f = 14, 41'46%) y 22 años (f = 11, 26'83%); 18 estudiaron un COU de ciencias puras (43'9%) y 12 de letras mixtas (29'27%), y 25 en centros públicos (60'98%), con domicilio en Sevilla capital (f = 29, 70'73%). La mayoría estudiaba sólo Pedagogía (f = 30, 73'17%) frente a los que realizab

algún curso ($f = 10$, 24'39%). Como trabajo complementario a los estudios de Pedagogía, la mayoría impartía clases particulares durante una hora semanal ($f = 36$, 87'8%) frente a los que daban clases durante 3 horas semanales ($f = 1$, 2'44%) o trabajaban en oficinas de 3 a 5 horas semanales ($f = 2$, 4'88%). En cuanto a las horas que dedicaban a tareas domésticas, la mayor frecuencia es de 1-4 horas ($f = 18$, 43'9%), seguida de respuestas que indicaban que no ayudaban ($f = 13$, 31'71%), y de que lo hacían más de 5 horas ($f = 10$, 24'4%). La dedicación a otro tipo de trabajo era minoritaria repartándose el tiempo entre 2-5 horas ($f = 8$, 19'51%) y 10-12 horas ($f = 2$, 4'88%). Las horas de dedicación a los hobbies personales de cada alumno estaban muy repartidas entre 0 horas ($f = 12$, 37'5%) y más de 7 horas ($f = 19$, 31'25%). La carrera de Pedagogía fue la menos escogida como primera opción ($f = 9$, 21'95%) siendo la más escogida en segunda ($f = 15$, 36'59%) u otra opción ($f = 17$, 41'46%), cursándola con becas la mayoría ($f = 27$, 65'85%). Un grupo muy reducido de alumnos/as no tenía claro aún sus aspiraciones futuras ($f = 5$, 12'2%), mientras la mayoría restante se decantaba por trabajar fuera de la Administración ($f = 24$, 58'54%). La mayoría residía en la vivienda familiar ($f = 30$, 73'13%) frente a los que vivían fuera de ella ($f = 11$, 26'83%).

2.2. PROCESO INNOVADOR

Para tratar de definir con la mayor claridad posible qué es un diseño de innovación de una materia y como se puede diferenciar de la clase habitual, ésta acumula sus efectos en el estudiante, mientras que una innovación es incisiva, sin cuartel desde sus inicios. En la clase se pasaron los cuestionarios a los estudiantes cuando estaban en la última fase del curso: cuando todos los binomios tenían que hacer las exposiciones justificativas de sus trabajos de campo ante los demás. Fue en ese tercer trimestre como si hubiera invadido una prisa repentina por capturar las percepciones de la galería de estudiantes. La recogida de datos -obsesión por los detalles mínimos- se concibió al final cuando ya se había gestado la acción de los grupos reducidos y de los binomios, cuando se habían atrapado por escrito las preguntas de cada tema, cuando el encuadre escrito de los trabajos de campo se tenía que defender y ensayar a viva voz ante los demás, cuando se inició el elocuente sumario de unas 37 valoraciones de intervenciones de binomios por otro grupo reducido -más allá de una docena- de observadoras compañeras. La clase había pasado por distintas escenografías: unas veces completa escuchando, otras como grupo debatiendo y presentando el secretario de cada grupo la respuesta a cada cuestión sugerida por el profesor, otras solicitando cada binomio aclaración a su debilidad metodológica, otras pasando por el torturante momento de defender públicamente su comunicación, y la envolvente presencia de compañeras emuladoras de jueces. Al final de los tumbos académicos discretos, los estudiantes presentes contestaron los cuestionarios.

2.3. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

2.3.1. Cuestionario de Valoración de las Actividades de Ayuda a la Docencia Universitaria (VAADU)

Consta de 25 declaraciones agrupadas en torno a 10 dimensiones, distribuidas de manera irregular (la dimensión B -Autonomía- tiene cuatro ítems y la J -Valoración- tiene dos ítems). Las declaraciones aluden a percepciones de los estudiantes sobre su aprendizaje -idea de tasar la

construcción de conocimientos y traducir el ambiente indescifrable-. La escala tiene una gradación de 5 puntos (desde Totalmente de acuerdo a Totalmente en desacuerdo). (Cuestionario creado para la ocasión).

2.3.2. Autoevaluación Final del Estudiante (A.F.E.)

Tiene 15 declaraciones escalares intensas que persiguen una autovaloración de la esforzada tarea de aprender del estudiante y una opción abierta final. Como en abreviaturas, se pretende que porcentúen su asistencia a clase, y que no obvien su dedicación semanal al estudio de asignatura, además de su asistencia a clase (en horas). En las restantes declaraciones, y hasta 1 perfilan las condiciones, y factores de su aprendizaje de tareas y actividades. La escala es acompañada de una gradación de 5 puntos (desde Logro muy bajo a Excelente). (Cuestionario inventado por el director).

2.3.3. Cuestionario de Estilos de Aprendizaje del Estudiante (E.A.E.)

Adaptado de la obra de Bergquist y Phillips (1975: 33-37), representa en su conjunto de declaraciones una sala de espera que clasifica los ecos, actitudes y sentimientos de los estudiantes en seis estilos de aprendizaje: *Independiente* -le gusta pensar por sí mismo-; *Evasivo* -no es interesado en el aprendizaje de un contenido en la clase tradicional-; *Colaborativo* -piensa que puede aprender más compartiendo sus ideas y talentos-; *Dependiente* -muestra poca curiosidad intelectual y aprende sólo lo que se le pide-; *Competitivo* -aprende con objeto de actuar mejor que otros en clase-, y *Participante* -quiere aprender el contenido del curso y le gusta ir a clase-. La escala tiene una gradación de 5 puntos (desde Completamente en desacuerdo a Completamente de acuerdo).

2.3.4. Evaluación de la Enseñanza de Clase (EDEC)

Consta de 30 declaraciones que estudian 15 dimensiones, equilibradas en su estructura interna, incluidas en dos bloques básicos: Principios y valores (Aprendizaje, Diferenciación, Desarrollo, Ciencia, Colaboración, Igualdad, y Reflexión), y Objetivos y resultados (Diseño, Métodos, Ayuda, Trabajo del estudiante, Seguimiento, Actuación, Estrategias, y Necesidades). El inventario tiene una gradación de 7 acciones conexas (desde Lo hace a menudo a No necesito). Es un cuestionario vertebrado para muy concretas preocupaciones didácticas -naturales de la enseñanza interactiva y su relación con el aprendizaje-. (Bosquejado por el director de este estudio, precisa que se abisele, valide y fiabilice).

2.3.5. Percepciones sobre el Aprendizaje en el Trabajo de Campo (P.A.T.C.)

Comprende 21 ítemes que se valoran con puntuaciones que oscilan entre 1 (Muy baja) y 5 (Muy alta), utilizando el valor X para las declaraciones en las que no se sabe qué contestar. Es un cuestionario que tiene como finalidad valorar las exposiciones orales de los diferentes binomios respecto del trabajo de campo realizado, que se hacían en un tiempo de diez minutos por las alumnas colaboradoras situadas en las primeras filas de clase con el fin de constatar el seguimiento del proceso investigador. Se evalúan los conocimientos básicos del tema, las destrezas de la

alumnos en la exposición, si se excedían del tiempo programado, si cumplían los requisitos formales del trabajo, etc. (Es un instrumento conseguido para esta ocasión).

2.3.6. Guión de entrevistas. Análisis de la reflexión sobre la práctica curricular en aulas de profesores del sistema educativo

Las entrevistas realizadas a una muestra representativa de alumnos/as fue la técnica cuya finalidad consistía en conocer la experiencia personal vivida con los trabajos de campo. El guión constaba de 60 preguntas que daban lugar a respuestas entreveradas: unas, cerradas -¿Te ha parecido el trabajo de campo un buen sistema de aprendizaje y conocimiento de la práctica del profesorado en el ciclo reflexivo? Sí, No-; otras, escalares -Las prácticas realizadas para el trabajo de campo te han ayudado a adquirir nuevos conocimientos que te han servido para un mejor conocimiento de la asignatura de Didáctica II: Completamente de acuerdo, De acuerdo, Indiferente, En desacuerdo, y Completamente en desacuerdo-, y, finalmente, otras abiertas -30. ¿Consideras que este tipo de trabajo es mucho más enriquecedor que las explicaciones y aclaraciones del profesor, aunque se necesite más tiempo para llevar a cabo este tipo de aprendizaje?-.

2.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

2.4.1. *Tests estadísticos*

Dado el tamaño de los grupos que se compararon, como éstos se habían extraído aleatoriamente dentro de la clase y con tamaños desiguales, y dado que se quería probar que dos grupos independientes habían sido tomados de la misma población, la prueba *U* de Mann-Witney era la alternativa estadística más adecuada que seleccionamos para nuestro propósito. Asimismo, se usó la *X²* para determinar la significación de las diferencias entre dos grupos independientes de alumno/as respecto a alguna de sus características demográficas, cuando los datos fueron frecuencias de categorías discretas (Siegel, 1976). Para todos los análisis estadísticos se usó el SPSS, seleccionándose dos niveles convencionales de significación: $p < .05$; $p < .01$.

2.4.2. *Análisis de contenido*

Para el análisis del contenido de las seis entrevistas, grabadas en audio y posteriormente transcritas, tres estudiantes del equipo de investigación crearon un sistema de 20 categorías que aplicaron a las transcripciones. A través del programa descriptivo / interpretativo Hyperresearch (Hesse-Biber y otros, 1991-1994) establecimos una matriz de frecuencias de códigos y con los textos seleccionados de las categorías creamos una narrativa.

3. RESULTADOS

3.1. DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

Se han tabulado las frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes al *Cuestionario de Valoración de las Actividades de Ayuda a la Docencia Universitaria (VAADU)* para un conjunto de respuestas que osciló entre 34 y 36. El significado de la realidad de las

frecuencias nos ha hecho pensar que la mayoría de ellas se situaba en el valor De acuerdo (ítem 2 -La actividad, mediante esquemas, diagramas o ilustraciones de las ideas principales, clarifica la información más confusa-, 3 -Esta actividad ha cambiado mi visión sobre el papel del alumnado universitario-, 4 -Esta actividad ha cambiado mi actitud como alumno, no sólo en esta asignatura sino en general en la manera de afrontar los estudios-, 5 -Con esta actividad los alumnos asumimos responsabilidades de las actividades de clase-, 7 -La actividad nos da claves y ayuda para resolver problemas pero no induce a las respuestas-, 9 -La actividad me da retroalimentación que facilita el seguimiento del profesor, mientras resuelvo un problema-, 10 -La actividad relaciona la nueva información o problema con lo que he aprendido previamente-, 11 -Uso ideas e información que conozco para entender algo nuevo, 12 -Esta actividad me hace desarrollar o mejorar destrezas cognitivas (análisis, síntesis, crítica, ...) en el estudio-, 13 -La actividad me ayuda a explorar, construir y conectar mis ideas-, 14 -Exploro cómo la información que estoy aprendiendo se relaciona y une con otros tópicos y materias-, 17 -Esta actividad me hace desarrollar o mejorar destrezas instrumentales (manejo de herramientas, búsqueda documental, uso de biblioteca) en la forma de estudiar-, 18 -Encuentro nueva información acerca de los tópicos y materias usando herramientas tecnológicas-, 20 -La actividad sirve para aprender de lo que otros estudiantes piensan acerca de un problema y considerar sus puntos de vista-, 22 -Esta actividad mejora mi opinión sobre el contenido de la asignatura (visión práctica)-, 23 -Me siento más implicado/as en esta asignatura que si se trabajase de forma más teórica (visión útil)-, 24 -En general, pienso que este tipo de actividades denota un interés por parte del profesor hacia la docencia-, y 25 -Pienso que la generalización de este tipo de iniciativas mejoraría significativamente la calidad de la docencia universitaria-); frente a En desacuerdo con la declaración (ítems 14 -Mis compañeros y yo sugerimos posibles problemas educativos y tareas-, 6 -Exploro cómo la información que estoy aprendiendo se relaciona y une con otros tópicos y materias-, 15 -La actividad me anima a formular cuestiones y a discutir respuestas dadas en el libro-, 16 -Discutimos soluciones correctas e incorrectas de un problema-, 19 -La actividad permite compartir mis ideas, respuestas y visiones con mi profesor y compañeros-, y 21 -Esta actividad me motiva más a trabajar en esta asignatura), notándose el mismo número de respuestas en los dos valores escalares en la declaración 8 -Esta actividad me presenta suficiente información para ayudarme a tener éxito-. Por la concentración de respuestas en los valores Totalmente de acuerdo y De acuerdo destacamos los ítems 5, 10, 12, 13, 17, 18, 20, 23, 25. Es decir, que en esta asignatura dominó que los alumnos asumieron responsabilidades de sus actividades de clase, se relacionaba la nueva información o problema con lo que habían aprendido previamente, se usaron las ideas e información que conocían para entender algo nuevo; el profesor les hizo desarrollar otras destrezas cognitivas (análisis, síntesis, crítica, ...), les ayudó a explorar, construir y conectar sus ideas, les hizo desarrollar otras destrezas instrumentales (manejo de herramientas, búsqueda documental, uso de biblioteca) en la forma de estudiar, encontraron nueva información acerca de los tópicos y materias usando herramientas tecnológicas; aprendieron de lo que otros estudiantes pensaban acerca de un problema, consideraron sus puntos de vista, se sintieron más implicado/as en esta asignatura que si hubieran trabajado de forma más teórica (visión útil). De la misma forma, por la concentración de respuestas en los valores En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo destacamos los ítems 8, 16, es decir, que la actividad no les presentó suficiente información para ayudarles a tener éxito, no les animó a formular cuestiones y a discutir respuestas dadas en el libro, y a discutir soluciones correctas e incorrectas de un problema. La configuración de la clase para el conjunto de respuestas que osciló entre 40 y 44 tras la aplicación de la *Autoevaluación Final del Estudiante (A.F.E.)* como sigue: 14 estudiantes (33,3%) que contestaron al cuestionario (42 respuestas de los

estudiantes matriculados) dijeron que asistieron más del 90% del tiempo a clase, seguidos de otros 14 que indicaron que acudieron al aula un 80% del tiempo, habiendo obtenido 24 estudiantes (60%) como nota promedio la calificación de aprobado en los exámenes parciales de las distintas asignaturas de dicho curso. En cuanto al tiempo semanal que dedicaron al aprendizaje de esta materia, la mayoría (13 respuestas, o sea, el 32,5%) indicó que estudiaba 4 horas semanales. En el resto de las puntuaciones de la escala, la valoración respecto a participación e intervención semanal en clase fue mayoritariamente deficiente o con fallos importantes; cumplieron mayoritariamente la pregunta exigida sobre el temario de la asignatura; fue excelente la participación en la realización del trabajo de campo con el binomio; calificaron de notable el manejo y uso de la bibliografía sugerida por el profesor, la redacción escrita del informe del trabajo de campo con el binomio o que el estudio teórico asesorara y fundamentara el trabajo de campo; reconocieron como un fallo importante mostrar en clase los aprendizajes teóricos o prácticos de esta materia, al igual que trasladar a otras situaciones los aprendizajes teóricos o prácticos de esta materia. El logro fue mayoritariamente normal o importante en las entrevistas individuales o con el binomio en las sesiones de tutoría sobre el trabajo de campo, en la reflexión llevada a cabo sobre los contenidos de la materia, y en la realización de las cuestiones teóricas celebradas en las sesiones grupales de clase. La versión castellana del *Cuestionario de Estilos de Aprendizaje del Estudiante (E.A.E.)* relata el hondo retrato de unos estudiantes reflejado a través de medias y desviaciones típicas para cada uno de los seis estilos de aprendizaje obtenidos tras el agrupamiento de los ítems del cuestionario (Independiente, Evasivo, Colaborativo, Dependiente, Competitivo, y Participante) para un conjunto de respuestas que osciló entre 36 y 39. La media más alta de los estilos de aprendizaje en la variable demográfica *Edad* fue para el grupo Colaborativo (Edad 20-21), seguido de los estilos siguientes: Participante, Independiente, Dependiente, Competitivo y Evasivo. De nuevo, el estilo Colaborativo tuvo la media más alta en el tipo de *COU* (Ciencias), *Tipo de centro* (público), *Residencia* (fuera de Sevilla), *Expediente académico* (Notable), *Ayuda* (no ayuda en casa), *Aspiraciones profesionales* (Administración), *Opción seleccionada de estudios* (otras distintas de la 1ª o 2ª), *Becas* (no), *Asignaturas pendientes* (sí), y *Tipo de vivienda* (familiar). Esta misma ordenación se dio en general con los restantes estilos de aprendizaje para las variables demográficas, salvo algunas variaciones discretas: eran más participantes y dependientes los alumnos de letras que los de ciencias; eran más independientes, dependientes y evasivos los estudiantes provenientes de centros privados; eran más independientes, competitivos y evasivos los estudiantes de calificación aprobado; ayudaban en casa de 1-4 horas los estudiantes de estilo participante, dependiente, dedicando de 5-7 horas los estudiantes de estilo independiente, competitivo y evasivo; no tenían aspiraciones en la administración los estudiantes de estilo dependiente y competitivo; los estudiantes de estilo independiente y competitivo seleccionaron Pedagogía como segunda opción, siendo las medias más altas para los estudiantes de estilo dependiente y evasivo que optaron por Pedagogía como primera opción; los estudiantes de estilo independiente que no tuvieron becas ocuparon la media más alta en segundo lugar, mientras que los estudiantes de estilo participante y competitivo sí tenían becas; no tenían asignaturas pendientes los estudiantes de estilo participante, independiente, dependiente y competitivo; finalmente, vivían en residencias los estudiantes de estilo participante, dependiente y competitivo. Aparece inseparablemente unida a la *Evaluación de la Enseñanza de Clase (EDEC)* la descripción de la clase según medias para un conjunto de respuestas que osciló entre 18 y 21; aparecieron más altas para los estudiantes de la variable *Edad* del grupo 20-21 años en la dimensión K (*Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante*

y facilitar el seguimiento de su progreso); en la variable tipo de COU (Ciencias), se dedicó media más alta a la dimensión E (*Trabajo colaborativo*); ofreció para la variable Cer (público), la dimensión E (*Trabajo colaborativo*) su media más alta; apoyaron con las medias más altas las dimensiones B y C (*Diferencias individuales y Desarrollo*) cuando se utilizó la variable Domicilio (Fuera de Sevilla); expuesta la variable Expediente (Aprobado), la dimensión K tenía la media más alta (*Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso*); el soporte de la variable Ayuda en casa (5-7 horas) fue la dimensión K con la media más elevada (*Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso*); se recogió en la variable Aspiraciones (No en la Administración), la dimensión I (*Uso de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante*), la media más alta; al parecer, quedó registrado que en la variable Opciones (Pedagogía 1ª Opción), la dimensión I poseía la media más alta (*Uso de métodos de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante*); también se incluyó en la variable Becas (No), tres medias como las más altas en las dimensiones C (*Desarrollo de técnicas de enseñanza y aprendizaje para trabajar con grandes grupos, grupos reducidos y estudiante a estudiante*), y K (*Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso*); bastó sola otra vez la dimensión K (*Utilización de técnicas de evaluación para valorar el trabajo del estudiante y facilitar el seguimiento de su progreso*) en la variable Asignaturas pendientes (No), y, finalmente, la dimensión O (*Reflexionar sobre su práctica personal y profesional y sobre las necesidades de desarrollo de estudiantes*) reveló su carácter -media más alta- en la variable Vivir (Residencia). Cuando se usaron las frecuencias como técnica de análisis, los estudiantes hacían a menudo intervenciones en las sesiones de clases magistrales o en los grupos reducidos (f=42,8%), como también ocurría en el profesor que establecía relaciones entre los trabajos y tareas propuestos en clase y el aprendizaje (f=8, 40%), daba detalles de las referencias bibliográficas (f=13, 61,9%), que escribía artículos, apuntes, libros, ponencias o comunicaciones relacionadas con la enseñanza, aprendizaje o evaluación de la materia (f=16, 76,1%), ayudaba a los estudiantes a trabajar en grupos para que percibieran un sentimiento de propiedad y responsabilidad en la realización de tareas (f=10, 47,6%), les atendía en las tutorías a todos sin manifestar preferencias entre ellos y ellas (f=12, 61,1%), les advertía de su disponibilidad para atenderles en la tutoría o mediante cita (f=11, 52,3%), planificaba la enseñanza alrededor de actividades para que aprendieran haciendo (f=9, 50%), preparaba resúmenes de las tareas que tenían que hacer durante las explicaciones (f=8, 38,0%), facilitaba el trabajo en grupos donde pudieran abiertamente discutir sus puntos de vista sobre el nivel y tipo de tareas que debían entregar (f=9, 42,8%), exploraba posibilidades para que publicasen, consiguiesen ayudas o becas, o adquiriesen contactos con instituciones (f=6, 30%). A los estudiantes les *habría gustado* que el profesor hubiera ensayado innovaciones didácticas con ellos y discutido los éxitos y problemas habidos en su funcionamiento (f=7, 35%), reflexionara sobre las debilidades habidas en los procesos enseñanza-aprendizaje y explorara estrategias para contrarrestarlas (f=7, 38,8%). A las creencias de los estudiantes acarrió *Percepciones sobre el Aprendizaje en el Trabajo de Campo (P.A.T.C)* en frecuencias y porcentajes para un conjunto de respuestas que osciló entre 88 y 357, aprendizaje denotado. La media más alta de las respuestas fue en el ítem El binomio cumple los requisitos formales del trabajo de campo, seguidos de éste expone la lógica de su argumentación para identificar el problema de estudio, razona verbalmente con fluidez las partes del trabajo

campo, y presta atención a los elementos sustantivos del trabajo de campo. Los evaluadores percibieron como características menos eficaces del trabajo de campo las declaraciones El binomio asocia conocimientos pedagógicos del profesor del centro con otros declarados en el currículum del BOJA y que relaciona nuevas ideas del profesor del centro con conocimientos anteriores del profesor. La narrativa establecida aquí se ha hecho en dos vectores, el nivel de sociología descriptiva educativa de uso y el ritmo estadístico que ahora surge. Ajustamos la hipótesis I diciendo que no existen diferencias significativas en ninguna de las 110 subhipótesis que compararon las medias de los distintos grupos en las dimensiones del *Cuestionario de Valoración de las Actividades de Ayuda a la Docencia Universitaria (VAADU)*. La hipótesis II, minuciosa, ha contado con diferencias significativas en las medias de los grupos en el Domicilio y en los ítems 3 (Participación e intervención semanal en clase para enriquecer mi aprendizaje) [$U= 45$; $p= .014$], 7 (Entrevistas individuales o con mi binomio en sesiones de tutoría sobre el trabajo de campo) [$U= 40$; $p= .010$], 8 (Venir a clase con los textos o materiales leídos o preparados) [$U= 48,5$; $p= .021$] y 14 (Redacción escrita del informe del trabajo de campo con mi binomio) [$U= 53,5$; $p= .039$]; en el Expediente Académico y en los ítems 1 (Asistencia a clase) [$U= 31,5$; $p= .009$], 3 (Participación e intervención semanal en clase para enriquecer mi aprendizaje) [$U= 37,5$; $p= .007$], 6 (Manejo y uso de la bibliografía sugerida por el profesor) [$U= 35$; $p= .005$] y 13 (Realización de las cuestiones teóricas en sesiones grupales de clase) [$U= 45$; $p= .025$]; en Asignaturas y en el ítem 4 (Cumplimentación de la pregunta exigida preparada solo/a o con mi binomio sobre el temario de la asignatura) [$\chi^2 = 6,17$; $p= .045$], y en la Vivienda y en el ítem 14 (Redacción escrita del informe del trabajo de campo con mi binomio) [$U= 38,5$; $p= .037$] del *Cuestionario Autoevaluación Final del Estudiante (A.F.E.)*. En el resto de las 155 hipótesis se acepta la hipótesis nula (los grupos contrastados proceden de la misma población). Se ha reducido la significatividad en las diferencias de las medias de la hipótesis III a grupos por razones de la variable Expediente Académico y en los estilos de aprendizaje Evasivo ($U= 26$; $p= .005$) y Colaborativo ($U= 39$; $p= .047$), y de la variable Vivienda y en el estilo de aprendizaje Independiente ($U= 49$; $p= .040$) del *Cuestionario de Estilos de Aprendizaje del Estudiante (E.A.E.)*. En el resto de las 62 hipótesis se acepta la hipótesis nula (los grupos contrastados proceden de la misma población). Esclareció la hipótesis IV que existían diferencias significativas en las medias de los grupos según la variable Edad y en las dimensiones Colaboración ($U= 13,5$; $p= .047$), Ayuda ($U= 10$; $p= .020$), y Estrategias ($U= 9,5$; $p= .014$); en la variable Aspiraciones y en las dimensiones Métodos ($U= 5,5$; $p= .007$) y Seguimiento ($U= 9,5$; $p= .036$), y en la variable Becas y en la dimensión Desarrollo ($U= 15,5$; $p= .046$) del *Cuestionario Evaluación de la Enseñanza de Clase (E.D.E.C.)*. En el resto de las 159 hipótesis se aceptó la hipótesis nula (los grupos contrastados proceden de la misma población). De los números a las palabras. Dentro de una tan escueta como detallada relación de categorías, el código MEA (Metodología activa) fue el más aplicado (14 veces) a pasajes de textos, en las que se nos advertía, en general, de la dificultad de la metodología: *"Creo que todavía no estamos preparados para esta metodología, porque aunque la teoría se está dando poco a poco, no estamos preparados para aplicar la poquita teoría que hemos aprendido a la práctica"* (Entrevistada: 145RC, 17.06.96). Traemos a colación el código COA (Comprensión de la asignatura) por su alta frecuencia (13 veces); en la combinatoria de opiniones fue desde *"Yo valoro que los conocimientos han sido positivos, que hemos podido comprender la realidad tal cual es"* (Entrevistada: 123FM, 28.05.96), hasta la expresión *"La verdad es que cuando he terminado el trabajo de campo sé que me ha resultado más fácil comprender de qué iba la asignatura y el enfoque que el profesor le estaba dando, de*

todas maneras me ha resultado y me está resultando bastante difícil el estudio de la asignatura no del trabajo, sino de la materia de la asignatura" (Entrevistada: TM, s/f). La siguiente categoría (Formación personal-profesional, abreviada con el código FOR) se refiere a preparación personal y profesional adquirida por el alumno/a a través de las experiencias campo y ocurrió un total de 13 veces en cinco de los entrevistados. Seleccionamos un fragmento errático: *"Es otro punto de vista sobre lo que es la Pedagogía y la investigación en el aula. C que con las ideas que daban las compañeras, como reaccionaba la profesora y todo ello, ha aportado otra visión distinta a la que tenía"* (Entrevistada: OP, s/f.). El trabajo práctico (TF) suscitó el móvil del estudio y constituyó una categoría dentro del análisis: *"La verdad es que que la práctica enseña mucho a defenderte, a saber organizar un trabajo, a saber llevar a cabo una investigación y saber plasmarla en un folio siguiendo un orden que te establecen. Sin práctica no, la verdad que no creo que yo que hubiese aprendido esto que estoy haciendo"* (Entrevistada: 888SF, s/f). Otra categoría que aparece en cinco entrevistas y con una frecuencia de 10 ocasiones es ORI (Orientación del profesor) con párrafos del tipo: *"Pocas orientaciones del profesor"* (Entrevistada: 400AG, s/f) o *"Creo que tenía que ser como un guión dado después orientarte más o menos y tener más consultas. Quizá eso ha sido un pequeño fallo no haber consultado más con el profesor"* (Entrevistada: OP, s/f.). Las diferentes circunstancias o variables que dificultaron la realización del trabajo de campo se recogen en la categoría Limitación (LIM), que aparece en todas las entrevistas en un total de 10 veces. Para unos refería a la estructura formal del trabajo: *"... número de páginas, los renglones..."* (Entrevistada: 888SF, s/f) o *"... porque es imposible en 10 folios poder explicar un trabajo de tres o cuatro meses"* (Entrevistada: TM, s/f). Próxima a esa categoría se halla Dificultad (DIF) que alude a aspectos e inconvenientes que el alumno ha ido encontrando en su trabajo que le obstaculizan en la práctica, como trabajar con la compañera: *"... el primero fue con mi binomio, que coordinábamos y al final lo tuvimos que dejar, y yo tuve que formar un trío con dos chicas más..."* (Entrevistada: 400AG, s/f). No pasamos por alto las capacidades requeridas a los estudiantes para el trabajo de campo (COD, Construcción de destrezas): *"Yo pienso que han sido las habilidades de búsqueda, de recogida de información, de observación, de compartir todo esto con otra persona, ajustarte a otra persona"* (Entrevistada: 888SF, s/f). No sólo el carácter sustentante del párrafo anterior revela el valor del trabajo con compañeros como forma de aprendizaje. En la aparente simplicidad de la categoría Diadas (DIA) se reflejaba uno de los pilares de las tareas de la materia, que subraya la misma alumna citada anteriormente: *"El trabajo con una persona, sobre todo un mismo tema te tranquiliza bastante y te ayuda a apoyarte el otro en los momentos que tienes más dificultades, sobre todo cuando te sientes un poco perdido o cuando crees que no lo estás observando de la manera más correcta"*. Al hilo y con el final de estas apreciaciones revelamos el valor de la Experiencia (EXP) definida como habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos a partir del trabajo. Esta es la expresión: *"... útil en tiempo futuro porque nos daría otra orientación y otras perspectivas a lo que sería educación general, y es importante que se lleve este tipo de investigación y metodología"* (Entrevistada: OP, s/f.).

3.2. CONCLUSIONES

El engranaje de la trama de esta asignatura fue que los alumnos asumieron responsabilidad de sus actividades de clase, y que el profesor promovió el desarrollo de sus destrezas cognitivas

(análisis, síntesis, crítica,...), aunque, increíblemente, no les presentara suficiente información para que tuvieran éxito. Los estudiantes que contestaron los cuestionarios fueron los que más asistieron a clase con un alto porcentaje de dedicación al estudio semanal, y éstos precisamente valoraron su participación e intervención semanal en clase como deficiente o con fallos importantes, si bien para ellos fue un logro la realización de cuestiones teóricas celebradas en sesiones grupales de clase. Una revelación fue el estilo de aprendizaje claramente colaborativo de los estudiantes, si bien los datos no enmascaran que los estudiantes de Pedagogía como primera opción tenían un estilo dependiente y evasivo. Intervenientes *a menudo* en sesiones de clases magistrales o grupos reducidos, les *habría gustado* que el profesor hubiera reflexionado sobre sus debilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que hubiera explorado estrategias para contrarrestarlas. Las observadoras juzgaron que los binomios cumplieron mayoritariamente los requisitos formales del trabajo de campo cuando defendieron sus exposiciones públicas. Por otra parte, se rechazó la Hipótesis I. Se aceptaron algunas subhipótesis relativas a las variables demográficas Domicilio, Expediente Académico, Asignatura y Vivienda, y del instrumento A.F.E. de la Hipótesis II. Se aceptaron algunas subhipótesis relativas a las variables demográficas Expediente Académico y Vivienda, y del instrumento E.A.E. de la Hipótesis III. Se aceptaron algunas subhipótesis relativas a las variables demográficas Edad, Aspiraciones y Becas, y del instrumento E.D.E.C. de la Hipótesis IV. Pórtico de otros desarrollos, el vaticinio "Creo que todavía no estamos preparados para esta metodología, porque aunque la teoría se está dando poco a poco, no estamos preparados para aplicar la poquita teoría que hemos aprendido a la práctica" reveló una obsesión de los estudiantes en el curso.

3..3. IMPLICACIONES

3..3.1. *Propuestas de cambio y mejora*

En este trabajo se ha impuesto el perspectivismo de la visión distanciada de los instrumentos para captar la multidimensionalidad de la situación interactiva docente y las tareas extraescolares. Eso son la mayor parte de las recomendaciones de este estudio: un recurso para la evaluación, un recurso de indagación didáctica a ser compartido con otros miembros del equipo docente, un recurso informal de retroacción de la enseñanza, un recurso para la identificación de problemas de enseñanza, una agenda para la constatación de la calidad de un curso, un punto inicial de discusión para la propuesta de un curso de desarrollo profesional docente, el inicio de una carpeta o portfolio para la evaluación del aprendizaje, una fuente para negociar contratos de aprendizaje sobre la base de estilos de aprendizaje, una base para diseñar cursos modulares en función de estilos de aprendizaje, una forma de diagnosticar rutas flexibles y alternativas de enseñanza, para conocer destrezas de estudio de los estudiantes, y para el establecimiento de mejores prácticas de evaluación. Se pueden colorear sin desmesuras nuevas hipótesis clasificatorias de los estudiantes por expedientes académicos, asistencia a clase, horas de estudio semanal, y envolver pausadamente las heterogeneidades de un aula universitaria o profundizar más en el valor del diálogo y la colaboración; una propuesta unitaria, clara de texturas, estaría gobernada por el seguimiento de un caso de voz de estudiante, que hablara sin dengues, creyera y reaccionara ante escalas y otros formularios, para lo cual se exigiría un poderoso fiato de credibilidad informativa. Asimismo, se tendrían que corregir las desigualdades métricas producidas por el absentismo de estudiantes mientras se pasen inventarios. Estudios con diseños límpidos tendrían que comparar

los fraseos con las medidas de esta innovación (validadas y fiabilizadas) de otros grupos mismo curso o los cambios episódicos y de factura que con criterio y justeza se producen en mismo grupo a lo largo de un año.

BIBLIOGRAFÍA

- BERGQUIST, W. H. y PHILLIPS, S. R. (1975). *A Handbook for Faculty Development*. Washington, The Council for the Advancement of Small Colleges.
- HESSE-BIBER, S. y otros (1991-1994). *Hyperresearch. A Content Analysis Tool for Qualitative Researcher*. Randolph, Research Ware, Inc.
- SIEGEL, S. (1976). *Estadística no paramétrica*. México, Trillas.
- VILLAR, L. M. (1996). La investigación en el ámbito de la docencia universitaria, en *Semina sobre formación y evaluación del profesorado universitario*. J. M. Rodríguez (Ed.). Huelva ICE. Universidad de Huelva, 139-161.