

ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL/DE LA PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO, REFLEXIVO Y AUTÓNOMO

*An analysis of a experience of teacher training through
cooperative, reflexive and self-directec learning*

*Analyse d'une expérience du formation du Pedagogue a
travers l'apprentissage coopératif, réflexif et autonome*

Inés GABARI GAMBARTÉ*, Soledad ROMERO RODRÍGUEZ**

*Dpto. Psicología y Pedagogía. Universidad Pública de Navarra. Campus Arrosadía s/n.
31006 Pamplona. Tel. 948 16 94 82. **Dpto. D.O.E. y M.I.D.E. Fac. Ciencias de la
Educación. Avda. San Francisco Javier s/n. 41005 Sevilla

BIBLID [0212 - 5374 (1997) 15; 63-83]

Ref. Bibl. GABARI GAMBARTÉ, Inés; ROMERO RODRÍGUEZ, Soledad. Análisis de una experiencia de formación del/de la profesional de la pedagogía a través del aprendizaje cooperativo, reflexivo y autónomo. *Enseñanza*, 1997, 15, 63-83

RESUMEN: En este artículo presentamos una experiencia de innovación docente realizada en la asignatura Diagnóstico Pedagógico del tercer curso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. El objetivo de la experiencia era la formación de sujetos cooperativos, autónomos, reflexivos y transformadores a través de la co-gestión y la evaluación de su propia práctica en la asignatura realizada a través de diarios.

En primer lugar, presentamos la fundamentación teórica del proceso. A continuación exponemos los objetivos y las actividades realizadas durante el curso. Por último presentamos los resultados obtenidos en relación a la vivencia que el alumnado tiene de la experiencia y sus percepciones respecto al papel desempeñado por las profesoras, los aprendizajes realizados y las limitaciones del proceso.

SUMMARY: In this issue we present a teaching innovative experience undertaking on Educational Evaluation course taught in the third year of the Degree in Educational Science of the University of Seville (Spain). The finality of the experience was coming up with cooperative, self-directed, reflexive and transformative teachers through the educational experience, focused on the evaluation of their own practice through their journals.

First, we consider the basic tenets underlying the whole process and expose the main objectives and activities taking during the academic year considered. The work concludes by offering the students perceptions of the sense of the experience, the role of the teachers, their learning and the limitations of the process..

RESUME: A travers cet article, nous présentons une expérience réalisée dans l'enseignement de la Evaluation en Education, discipline de troisième année de Licence des Sciences de l'Éducation de l'Université de Seville (Espagne). L'objectif principal de l'expérience a été former l'étudiant coopératif, autonome, réflexif et transformatif à partir de diverses expériences éducatrices basées sur le travail évaluatif à travers le journal de bord.

Nôtre point de départ a été la présentation des suppositions sur lesquelles se trouve basé le processus. Nous faisons allusion aux objectifs et expériences principales réalisées au cour de l'année académique. Cet article se termine sur les perceptions des étudiants pour le sens de l'expérience menée, le rôle des professeurs, les apprentissages menés et les limitations du processus.

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura Diagnóstico Pedagógico, en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, es una materia de carácter optativo de tercer curso, a la que además podían optar alumnos de segundo y tercer cursos de la Licenciatura de Psicología.

Dado que el término Diagnóstico no es exclusivo del ámbito de la educación, pues son numerosas las profesiones que lo incluyen como una de sus funciones características (ciencias médicas, humanas, sociales, del entorno empresarial, etc.), la utilización común del vocablo hace que el alumnado elija esta formación con unas expectativas «*a priori*» de aprendizaje de tipo técnico-metodológico, en aras a poder delimitar situaciones problemáticas (y sus causas), así como ser capaces de articular los recursos necesarios para darles solución. Es decir, si quiera de forma inconsciente existe un patrón actitudinal e intelectual previo de doble caracterización: 1) Aplicación de una prueba: identificación del problema y 2) Propuesta de soluciones (más a modo de «receta» que por comprensión de la complejidad).

Aunque este análisis de la pre-disposición a la formación resulte en exceso simplificador, consideramos básica la referencia al mismo puesto que se constituye en un polo de resistencia a lo largo de toda la experiencia de innovación llevada a cabo, si bien cabe decir que en la mayoría de los sujetos se irá debilitando la inercia, dando paso a otro tipo de perspectivas.

La formación universitaria del futuro profesional (pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, educador social), presenta una serie de limitaciones en el campo específico de la enseñanza del Diagnóstico Pedagógico. Limitaciones que enraízan en la historia misma. Así encontramos que tanto el concepto de diagnóstico, la delimitación de funciones que le son propias, el abanico de campos a los que se dirige, etc., teniendo una procedencia concreta, han ido diversificándose a lo largo del tiempo y, de forma paralela, la enseñanza universitaria del mismo se ha ido especializando en función del profesional que lo lleva a cabo. No obstante, en concreto en el entorno de la formación del pedagogo/a, psicólogo/a observamos una clara desproporción a favor de la proliferación de técnicas, instrumentos y procedimientos de medición, así como de materiales preferentemente de re-educación (que lleva implícita una consideración de dificultades previas identificadas), frente a una escasa formación del propio sujeto: la identificación de su propio modelo educativo (nivel conceptual), la ejercitación de sus habilidades de diseño y elaboración de medios (nivel procedimental o de destrezas) y el desarrollo de una ética profesional sólida y comprometida (nivel existencial).

Ante esta inclinación hacia la formación de «técnicos en» planteamos la necesidad de dotar de contenido a otro tipo de formación universitaria que ponga el acento en los aspectos menos desarrollados mediante la enseñanza tradicional. Partimos de un concepto amplio de Diagnóstico Pedagógico, en el sentido de valoración o evaluación de las situaciones educativas, teniendo en cuenta la inseparable inter-influencia multidireccional de: agentes que intervienen, instituciones implicadas, marco filosófico y socio-político de referencia, contextos en los que se desarrolla,..., en una palabra la complejidad que encierra el «hecho educativo».

Para terminar esta introducción y, dada la complejidad aludida, postulamos que la formación del profesional de la educación, tanto en sentido amplio como en el campo específico del diagnóstico pedagógico, está demandando en el presente la capacitación en diferentes saberes, mediante la experimentación de procesos de auto y heteroexploración y análisis, que le permitan: a) en el presente, la adopción de un posicionamiento crítico respecto a su propio crecimiento personal y pre-profesional, en el seno de la institución universitaria y en otros ámbitos de la realidad educativa y b) en un futuro, un desarrollo profesional coherente y comprometido que atienda la demanda socio-educativa, elaborando no sólo respuestas transformadoras sino también proponiendo iniciativas de innovación y mejora.

2. PLANTEAMIENTO CURRICULAR DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Diagnóstico Pedagógico, como se ha referido anteriormente, se oferta como materia optativa a los alumnos/as de las Licenciaturas de Ciencias de la Educación (3º) y Psicología (2º y 3º). Desde varios cursos atrás se vienen desarrollando en esta asignatura, experiencias de innovación dentro del aula. En concreto, el grupo con el que se planteó la experiencia que aquí presentamos, contaba con un total de 94 alumnos y alumnas matriculados (74% de CC. de la Educación y 26% de Psicología). Las clases se desarrollaron en horario de 12,30 a

14 horas, los lunes y martes, en un aula de sillas individuales con brazo en la parte derecha que permitían una cierta movilidad de las mismas, teniendo en cuenta las limitadas dimensiones del aula, con objeto de poder trabajar en pequeño grupo en unas ocasiones, ampliar un círculo para debate, otras, etc. Dos profesoras –las autoras de este capítulo– co-participaron como docentes durante todo el proceso.

2.1. *Bases teóricas fundamentantes del planteamiento de la asignatura*

El enfoque que se ha venido dando a la asignatura por parte de la responsable de la misma desde cursos atrás se ha centrado en las aportaciones de diversos autores que han planteado un tipo de educación en la que:

a) Se pretende una *formación integral de la persona* (en sus dimensiones cognitiva, técnica, afectiva y socio-profesional) y una educación de carácter emancipador y transformador (a nivel personal y/o social). Los saberes (saber, saber-hacer, saber ser y estar) y la propia persona se van construyendo a lo largo del proceso de formación.

b) Se concibe al *alumnado como autónomo y eje central y protagonista del proceso* de enseñanza-aprendizaje.

c) Los roles a desempeñar por el profesorado son más de *facilitadores del aprendizaje* que como transmisores de conocimientos.

d) Los procesos de *introspección-autoevaluación* y el *grupo* son soportes básicos del aprendizaje que se construye.

Vamos a destacar en este apartado aquellas aportaciones que han constituido inicialmente las fuentes básicas de nuestro planteamiento, señalando los aspectos que hemos extraído para configurar nuestra intervención educativa.

1. La concepción de la enseñanza universitaria propuesta por Vázquez Labourdette (1985), basándose en aportaciones como las de J. Ardoino (1962), G. Lapassade (1979) o M. Lobrot (1974). Esta profesora de la Universidad de Sevilla (lo fue de una de las autoras de este capítulo) propone –en sus escritos y su práctica docente– un modelo de formación universitaria en el que, partiendo de la necesidad de desarrollar no sólo saberes de tipo conceptual o técnico, sino también de carácter actitudinal, se concede una total confianza al alumnado y se le da cabida en la propia elaboración de los programas de las asignaturas, de forma tal que «se transforma el sentido de la acción formativa que con estos medios engendra un conocimiento experiencial de los problemas, consiguiendo un saber ser para el futuro profesional.» (Vázquez Labourdette, 1985:120). Dentro de este contexto, se concibe a la evaluación formativa y la autoevaluación individual y grupal como la base de la acción formativa, ya que constituye un tipo de contenido que podrá ser transferido en el ejercicio profesional de la persona en formación. Mucho más importante es, añadiríamos nosotras, si consideramos que el contenido de nuestra materia es precisamente la evaluación psicopedagógica.

El papel del/de la profesor/a no debe ser directivo, sino «de catalizador, agilizando las comunicaciones; analista desglosando o reflejando a modo de espejo los hechos vividos en las sesiones.» (Vázquez Labourdette, 1985:122).

Por último, habría que señalar la importancia que en este proceso tiene el grupo, como espacio en el que ensayar, según la autora, de forma consciente o inconsciente, nuevos comportamientos y actitudes que, de otra forma, no se pondrían en juego.

Desde esta perspectiva, consideramos, en primer lugar, que nuestro programa debía presentarse como algo abierto, a construir de forma cogestiva entre profesoras y alumnado, de forma que se facilitase un proceso de autoformación dirigida en saberes tanto conceptuales, técnicos, procedimentales, como actitudinales. En segundo lugar, optamos por plantear al alumnado su participación en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se incluía su propia autoevaluación. Un tercer aspecto que consideramos, fue el tipo de actuación que debíamos tener como profesoras, en el sentido expresado anteriormente. Por último, optamos por establecer procedimientos que facilitasen la interacción grupal, tanto a nivel de aula como de pequeños grupos.

2. La formación experiencial a través de proyectos propuesta por Goyette y Lessard-Herbert (1988), como una manera de concreción de la investigación-acción como formación. Este tipo de formación «permite al adulto pasar del nivel del éxito (nivel de lo vivido, de la acción, de la eficacia) al nivel de la comprensión (nivel de la conceptualización, de la abstracción) y ello con un retorno a la acción.» (Goyette y Lessard-Herbert, 1988:120). El proceso, por tanto, va de lo concreto a lo abstracto, un salto cualitativo que se puede producir gracias a la utilización de la escritura (diarios) y la elaboración de informes, como medio de reflexión, análisis, sistematización, evaluación de la propia experiencia.

Esta aportación queda reflejada en nuestro planteamiento en la propuesta de diseño y desarrollo, por parte de las profesoras y el alumnado, de un proyecto de investigación evaluativa del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando el diario (la escritura) y la elaboración de informes de evaluación como instrumentos de análisis y valoración de la experiencia desarrollada a través de la asignatura (a nivel de aula, de pequeños grupos, individual).

3. El enfoque de educación centrada en el cliente o educación democrática de Rogers (1982, 1984, 1986), cuyo objetivo es

«ayudar a los estudiantes a que se conviertan en individuos capaces de tomar iniciativas para la acción y de ser responsables de sus acciones; a que sean capaces de elecciones y autodirecciones inteligentes; a que tengan un aprendizaje crítico, capaz de evaluar las contribuciones dadas por otros, a que adquieran conocimientos relevantes para la solución de problemas; a que, incluso es más importante, sean capaces de adaptarse flexible e inteligentemente a nuevas situaciones problemáticas; a que hayan interiorizado un modo adaptativo de acercamiento a los problemas, utilizando toda la pertinente experiencia de libertad y creatividad; a que sean capaces de cooperar efectivamente con otros en estas actividades diversas, a que trabajen, no para conseguir la aprobación de otros, sino en términos de sus propios objetivos socializados.» (Rogers, 1986:55).

De esta aportación hemos podido extraer ideas acerca del tipo de relación a establecer entre las profesoras y el alumnado, considerando algunas de las condiciones que, según el autor, debían darse para que fuese posible el tipo de educación

que propone, como son la libertad de acción, la confianza en el alumnado, el respeto positivo e incondicional, la autenticidad en el facilitador del aprendizaje, el aprecio y la aceptación del otro, la falta de estructuración en la propuesta curricular, el desarrollo de los propósitos del individuo y el grupo y la provisión de recursos.

2.3. *Objetivos generales y específicos de la asignatura*

La finalidad del planteamiento que hacemos en la asignatura se concreta en una cuádruple vertiente:

1. La que se refiere a la *formación de profesionales de la educación desde una perspectiva transformadora*. Pretendemos contribuir al desarrollo de profesionales reflexivos dispuestos/as a la transformación personal y a actuar como agentes de cambio social.

2. La que respecta al *desarrollo de la materia Diagnóstico Pedagógico*. Entendemos que se trata de una disciplina que tradicionalmente se ha visto restringida al ámbito de lo escolar, en relación a su contenido, y al terreno de la medición y la psicometría, en relación a su metodología –tanto a nivel de materia curricular, como a nivel de desarrollo profesional–. Consideramos que nos encontramos en un momento de cambio en el que se deben buscar alternativas tanto a nivel de ámbitos de aplicación del diagnóstico como en lo que respecta a su metodología. Por otra parte, nos planteamos la necesidad de buscar vías de desarrollo de la materia a nivel de la metodologías didácticas que sean coherentes con el perfil de profesional al que aludimos anteriormente.

3. En tercer lugar, nos planteamos la necesidad de *abrir vías de innovación y transformación en el seno de la institución universitaria*, igualmente coherentes con el perfil profesional referido.

4. Por último, y como docentes, nos planteamos *nuestro propio desarrollo personal-profesional*, dentro del mismo tipo de perfil que perseguimos para nuestro alumnado.

Los *objetivos* que nos planteamos con el alumnado en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado fueron los siguientes:

1. Toma de conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y su responsabilidad en él.
2. Aumento de su implicación en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Incremento de la participación del alumnado en la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
4. Toma de conciencia de la realidad en la práctica del diagnóstico como una fase de los procesos de investigación/intervención educativa.
5. Ampliación de horizontes respecto a ámbitos, estrategias, finalidad, metodología e instrumentos del diagnóstico.
6. Experimentación de instrumentos para la reflexión-acción.
7. Sensibilización hacia las características que confluyen en los profesionales considerados como agentes de cambio personal y social.
8. Seleccionar y planificar diseños diagnósticos acordes con un planteamiento teórico y cierto proceder metodológico.

9. Seleccionar procedimientos y técnicas acordes con el diseño de diagnóstico a seguir.
10. Desarrollar las habilidades relacionadas con la aplicación, análisis e interpretación de procesos diagnósticos en contextos de educación formal, no formal e informal.
11. Desarrollar una actitud crítica ante los diferentes procesos de diagnóstico e instrumentos de medida.
12. Redactar un informe diagnóstico teniendo en cuenta los objetivos marcados y la posible audiencia.
13. Elaborar propuestas de intervención acordes con los resultados obtenidos y el contexto.

2.4. *Contenido de la materia: temática básica desarrollada*

Durante el curso 1994-1995, partiendo de actividades de dinámica de grupos se consensuó con el alumnado el programa de la asignatura, a través del cual se pretendían desarrollar el tipo de saberes que recogemos en el cuadro I.

CONOCIMIENTOS/ CONCEPTOS INFORMACIÓN (Saber)	PROCEDIMIENTOS/ HABILIDADES/TÉCNICAS (Saber hacer)	ACTITUDES (Saber ser y estar)
Concepto de Diagnóstico Modelos Tipos Metodología Información sobre el objeto concreto del diagnóstico Información sobre el contexto Aplicaciones prácticas Vocabulario de diagnóstico	Entrevistas Observación directa Tests Cuestionarios Cómo buscar/analizar información sobre el objeto del diagnóstico Cómo informar, analizar y presentar los resultados Orientaciones/sugerencias de intervención Capacidad de interpretación Selección del campo de intervención Selección de técnicas Relacionar técnicas Analizar la realidad Autoanálisis Diario Trabajar en grupo Planificación, ejecución y valoración de procesos diagnósticos	Empatía Paciencia Actitud observadora Iniciativa Crítica (externa y autocrítica) Objetividad Realismo Perseverancia Compromiso Comunicación Integrativa Equipo Receptiva Profesionalidad Cientificidad Precisión Constancia Colaboración Creatividad Transformadora Participativa Expresar ideas propias Comprensión Motivadora Apertura Aceptar ideas de otros/as

CUADRO 1. *Contenidos consensuados con el alumnado.*

2.4. Actividades

El desarrollo de estos contenidos lo realizamos través del desarrollo de dos tipos de prácticas:

1) la primera consistiría en la realización, de forma individual, de un proceso de diagnóstico en cualquier institución que tuviera alguna finalidad educativa (a esta práctica la denominamos 'externa');

2) realización de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en grupos, tomando como base el diario personal (práctica 'interna').

La primera de las prácticas consistía en la realización de un proceso de diagnóstico en torno a alguna problemática de tipo educativo (relacionada con un alumno/a, un grupo de alumnado, la evaluación de un programa que se esté llevando a cabo, la detección de necesidades del centro...) que fuera de interés para los centros en los que se realizaban las prácticas, con vistas a realizar una optimización de la misma. Las prácticas a realizar por el alumno/a consistían en la elaboración del diseño del proceso a llevar a cabo, construcción, elaboración y/o selección de instrumentos de recogida de información, acordes con el objeto del diagnóstico, desarrollo del proceso de recogida, análisis, interpretación de datos y redacción de un informe diagnóstico en el que se incluiría la propuesta de intervención correspondiente. Para ello, los estudiantes acudieron a los centros una mañana (o, en su caso, una tarde) a la semana durante todo el curso. En este período realizaban observaciones, entrevistas y/o aplicaban pruebas estandarizadas, acordes con el objeto de diagnóstico/evaluación y todo ello con el seguimiento individualizado por parte de las profesoras de la asignatura. Existía el compromiso de entregar al centro el informe correspondiente, una vez revisado por las profesoras de la asignatura. La segunda de las prácticas queda explicada en el siguiente apartado.

Las actividades a realizar en el aula giraban en torno a la clarificación de aspectos relacionados con ambas prácticas. El seguimiento de los trabajos se realizaba en el horario de tutoría así como en horas de clase destinadas especialmente a esta supervisión y asesoramiento.

2.5. Evaluación

2.5.1. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (práctica 'interna')

La evaluación participativa del proceso de enseñanza-aprendizaje fue el eje clave del mismo, entendiendo que, en su realización el alumnado podría tomar conciencia de su posicionamiento ante dicho proceso –a nivel personal e institucional– y responsabilizarse del mismo, entendiéndolo como cambio personal y transformación curricular e institucional.

Para llevar a cabo el proceso de evaluación partimos de la elaboración de un proyecto, en el que determinamos: 1) Finalidad de la evaluación; 2) objeto de la misma; 3) sujetos del proceso; 3) procedimientos e instrumentos de recogida, análisis e interpretación de la información; 4) dimensiones generales en torno a las cuales giraría la recogida de información; 5) criterios de valoración de los resultados; 6) elaboración de informes.

Como instrumento básico para llevar a cabo el proceso de evaluación se utilizó el diario, cuyo análisis se realizaría a tres niveles: a) individual (determinación de sistema de categorías inicial y síntesis de los resultados desde la perspectiva personal); b) en el pequeño grupo constituido para este proceso (puesta en común de las categorías y las síntesis y elaboración de un sistema consensuado) y c) en el grupo-clase (puesta en común de las categorías y formulación de cuestiones para continuar las reflexiones). A lo largo del curso tuvimos tres momentos de puesta en común en el aula.

Para comenzar a elaborar los diarios se tomaron como puntos de reflexión los que se recogen en el cuadro 2.

1. *Realización de las prácticas:*

Que ocurría en ellas, quiénes estaban, qué hacían, qué dificultades se encontraban y cómo se resolvían, cuáles eran las reacciones de los participantes en el proceso diagnóstico, cómo interpretaban todo ello.

2. *Elaboración del trabajo en grupo (revisión bibliográfica):*

Cómo se había constituido el grupo, cómo se había iniciado el trabajo, qué proceso se habían seguido en su elaboración, qué dificultades habían aparecido y cómo se han resuelto, cómo se había organizado el trabajo, qué incidencias estaba teniendo en el proceso de aprendizaje (conocimientos, procedimientos, actitudes).

3. *Implicación:*

a) En tanto que miembro de un grupo de trabajo y del grupo/clase:

Qué exigencia les imponía, qué aceptaban del grupo, qué es lo que no les parecía adecuado, cómo se enfrentaban a ello, qué sentimientos provocaban en ellos las reacciones y actuaciones de los demás (alumnado y profesora).

b) En tanto que sujeto/nivel individual:

Vivencias que tenían en relación a la recogida de información sobre ellos/as mismos/as, cómo vivían el proceso de autodiagnóstico, qué habilidades y actitudes estaban poniendo en juego, qué dificultades se encontraban para analizarse a sí mismos/as.

4. *Proceso de desarrollo de las clases:*

Cómo se había generado el programa, quiénes habían participado en su elaboración y desarrollo, qué tipo de participación existía, qué tipo de relaciones, quién lo animaba, por qué etapas estaba pasando, cuáles eran los papeles que se jugaban dentro del aula, cuál era el suyo, cuáles eran las condiciones necesarias para que funcionase, cuáles eran las dificultades que aparecían, qué elementos externos incidían en su desarrollo.

5. *Papel de las profesoras:*

Cuál era su grado de implicación, qué nivel de poder se le otorgaba, qué tipo de autoridad ejercía sobre el grupo, cuáles eran los apoyos que ofrecía, cómo respondía a las necesidades del alumnado, cuál era su nivel de exigencia, qué tipo de aprendizaje favorecían, valoración de su intervención.

6. *Implicaciones:*

Qué tipo de aprendizaje se estaba realizando (nivel personal, como futuro profesional en general y en relación con el Diagnóstico Pedagógico, como estudiante), cómo valoraban estas implicaciones.

CUADRO 2. *Dimensiones establecidas para la elaboración de los diarios.*

Para realizar la evaluación, además de los diarios (del alumnado y las profesoras) se utilizaron los siguientes procedimientos:

- Observación externa por parte de tres becarias de colaboración.
- Sesiones de puesta en común y seguimiento entre las dos profesoras.
- Sesiones de puesta en común y seguimiento de las profesoras con las observadoras externas.
- Sesiones de evaluación en el aula (en tres momentos diferentes a lo largo del curso).
- Cuestionario final de evaluación.
- Sesiones de autoevaluación individual y grupal (a final de curso).

2.5.2. *Evaluación del alumnado*

Para la evaluación de los aprendizajes del alumnado se utilizaron como base:

- La elaboración del informe de prácticas externas (individual).
- El informe de la práctica interna (grupal).
- La autoevaluación individual.
- La autoevaluación grupal.
- Las observaciones de las profesoras en el aula y en la tutoría.

Los criterios de evaluación de los aprendizajes fueron consensuados con el alumnado y se concretaron en los que recogemos en los cuadros 3, 4 y 5.

1. *Evaluación de los informes:*

a) *Práctica externa:*

- *Contenido:*
 - Información recogida: fuentes consultadas, instrumentos empleados (procedimientos/técnicas), elaborados (por quién, cómo, para qué), seleccionados (por quién, cómo, para qué); creatividad y originalidad; coherencia objetivos-metodología-instrumentos utilizados o adaptados; organización de la información (criterios/coherencia).
 - Análisis e interpretación de la información: fundamentos; posturas; integridad/lógica; calidad técnica de los procedimientos de análisis.
 - Propuesta de intervención: potenciación de recursos (materiales y humanos) disponibles; sugerencias prácticas (adaptación/innovación); coherencia teórico-práctica; iniciativa personal/originalidad; implicación de agentes y ámbitos (perspectiva integral-intercontextual); aportaciones personales al centro.
- *Forma:*
 - Presentación: limpieza; orden; integridad global; cuidado de detalles; riqueza de aportaciones (materiales, estructuración); ortografía.
 - Redacción: calidad expresiva-comunicativa del discurso; riqueza descriptiva; apoyo teórico-bibliográfico; organización del texto.

- *Anexos*: Definición de las categorías/subcategorías del diario (lista de indicadores); presencia de los protocolos de las pruebas; cuestionarios, listas de control, escalas, entrevistas, sociogramas; originalidad; orden; coherencia con el contexto; realización de dibujos; elaboración de tablas, gráficos.
- *Proceso*: situación en el centro; contexto; capacidad de adaptación (posibilidades, limitaciones); habilidad de afrontamiento; superación de conflictos puntuales; flexibilidad en el desarrollo del trabajo; evolución de posturas teórico-prácticas-actitudinales iniciales; potencia transformadora (individual, profesional, hacia sí mismo/a; contexto).
- *Adquisición de saberes*: saber (conceptos); saber-hacer (procedimientos); saber ser y estar (actitudes).

CUADRO 3. Criterios de evaluación de la práctica externa.

B) *Práctica interna.*

- *Contenido*:
 - Información recogida: fuentes consultadas; instrumentos empleados; elaboración del diario personal; análisis del diario y triangulación.
 - Funcionamiento del grupo: planteamiento y consecuencias de acuerdos; adopción de posturas personales y grupales; consecución de aprendizajes; recogida de aportaciones de otros grupos.
 - Formulación de hipótesis.
 - Calidad de la teorización.
 - Sugerecias de cambio.
 - Consideración de la evolución personal y grupal.
- *Forma*:
 - Presentación (igual que en práctica externa).
 - Redacción (igual que en práctica externa).
- *Anexos*: aportaciones de los diarios personales (listas de indicadores, definición de categorías y subcategorías); elaboración de gráficos, diagramas y otros materiales.
- *Proceso*:
 - Identificación de fases y momentos de evolución.
 - Concreción de aprendizajes individuales y grupales.
 - Establecimiento de necesidades.
 - Búsqueda de recursos.
 - Adaptación individual a la metodología y el contexto.
 - Propuestas de evolución y logros.
 - Relación y coordinación de conocimientos, estrategias, visión global de conjunto.

CUADRO 4. *Criterios de evaluación de la práctica interna.*

2. Evaluación de los informes:

2.1. Práctica externa.

- Regularidad en asistencia a clase.
- Aportaciones (orales, dibujos, escucha activa) a los procesos de evaluación interna y enseñanza-aprendizaje.
- Evolución de la actitud de implicación en el aula (participación oral, escucha activa, dibujos...).
- Integración de aprendizajes en el aula.

2.2. Entrevistas de la práctica externa (grupos).

- Momento en que se solicitan.
- Reformulación de la demanda planteada a las profesoras en función de la oferta que éstos realizan.
- Expresión de necesidades.
- Iniciativa del alumno/a.

CUADRO 5. *Criterios de evaluación de la participación en las clases y tutorías.*

3. SENTIDO Y SIGNIFICACIÓN DEL PROCESO

En este apartado vamos a presentar a grandes rasgos el sentido y significado del proceso que se genera en el alumnado, tomando como referencia las aportaciones de éste en los cuestionarios y los informes de evaluación del proceso -práctica interna-, los diarios de las profesoras. La experiencia presentada aún debe ser objeto de un proceso de análisis en mayor profundidad.

Las conclusiones a las que llegamos serán contrastadas con las aportaciones de diversos autores/as en los que hemos basado nuestra intervención. Debido a que los principales destinatarios de esta obra son precisamente los alumnos ilustraremos nuestras afirmaciones con frases recogidas de los cuestionarios finales y de los informes de la práctica interna.

Una revisión de los sistemas de categorías elaborados por el alumnado para analizar sus diarios, contrastado con los análisis realizados por las autoras, nos ha llevado a la consideración de las siguientes dimensiones en la presentación de nuestras conclusiones:

1. Vivencia de la metodología utilizada.
2. Proceso desencadenado en relación a la apropiación por parte del alumnado de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Roles desempeñados por las profesoras.
4. Implicación/actitudes del alumnado ante el proceso.
5. Aprendizajes realizados por el alumnado.

3.1. Vivencia de la metodología utilizada

El alumnado, en general, valora positivamente la metodología empleada basándose, principalmente, en la oportunidad que se le ofrece para realizar un

tipo de aprendizaje en el que ellos/as son los/as verdaderos/as protagonistas. Destaca mayoritariamente en sus definiciones de la metodología empleada su *carácter innovador*, así como el *protagonismo* que se le otorga en la construcción de sí mismo y de su propio aprendizaje, a través de un trabajo *reflexivo*.

«La metodología que se ha puesto en marcha en este proceso de enseñanza-aprendizaje es *activa*, requiere de una participación de todos los componentes que están integrados en el proceso y requiere de una *reflexión* por parte de todos para que se puedan modificar las actitudes y el planteamiento del que parte cada cual en un principio, en relación a esta metodología *innovadora*. Es *flexible* y *cuenta con la opinión de los estudiantes* (también importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Respuesta a la primera pregunta del cuestionario final).

«La metodología empleada en esta asignatura es bastante innovadora, activa, dinámica, ya que está basada en la consecución de un aprendizaje significativo en el que el alumno es el protagonista de la construcción de su aprendizaje.» (informe del grupo 16).

La atribución de este protagonismo al alumnado es motivo de su satisfacción.

«(...) El alumno tiene un papel activo y participativo en el desarrollo de la misma (...). Finalmente, te sientes más satisfecho con esta metodología, porque la realizas tú, y aprendes también mucho tú por tí misma. Tienes mucho poder de decisión sobre la dinámica de la metodología.» (Respuesta a la primera pregunta del cuestionario).

En segundo lugar, destaca el *carácter participativo* y *cogestivo* de la metodología, lo que requiere necesariamente de la implicación personal y grupal así como la responsabilización respecto a las decisiones que se adoptan en el grupo, la toma de conciencia del significado y el sentido del proceso que se está llevando a cabo, de papel protagonista que el alumnado tiene en el mismo y la búsqueda de relaciones horizontales entre alumnado y profesoras. El alumnado experimenta el carácter cogestivo de la asignatura a través de su participación en la elaboración del programa de la misma, el cual, siguiendo a Vázquez Labourdette (1985), fue presentado por nosotras de una forma totalmente abierta, tal y como expusimos anteriormente.

«Metodología en espiral, que bien puede ser ascendente o descendente según el proceso personal vivido. La participación activa que requiere, supone implicación en la toma de decisiones constante y responsabilidad para asumir dichas decisiones (...).» (Respuesta a la primera pregunta del cuestionario).

«Participativa, dinámica, además requiere mucho trabajo y dedicación por parte de todos. Demanda mucha implicación para no 'perder el hilo', se necesita que todos tomemos conciencia de lo que cada uno significamos en esta metodología para que ésta pueda desarrollarse.» (Respuesta a la primera pregunta del cuestionario).

« (...) de consenso total entre profesoras y alumnos, entre los que deciden todos los componentes del currículum, desde los objetivos a la evaluación. En la cual el profesor no marca un ritmo ni impone su superioridad intelectual sobre el

alumno, sino que le ayuda a 'descubrir' el saber por sí mismo, haciéndole protagonista y responsable de su proceso de aprendizaje.» (Respuesta a la primera pregunta del cuestionario).

Un tercer aspecto que resaltaríamos en la vivencia que el alumnado tiene de la metodología es el carácter *experiential*, de proceso de *reflexión sobre la acción, sobre lo vivido* que experimentan. Definen, por tanto, la metodología, por uno de los rasgos que pretendíamos que se caracterizara ésta, basándonos, según comentamos con anterioridad, en la formación basada en proyectos, aportación que tomamos de Goyette y Lessard-Herbert (1988).

«Aprendizaje a través de la acción y de la reflexión sobre la acción.» Respuesta a la primera pregunta del cuestionario).

«Es una metodología de autoaprendizaje guiado que te hace descubrir y formar tus propios conocimientos a través de la práctica.» (Respuesta a la primera pregunta del cuestionario).

Por último, habría que destacar el carácter *transformador* que, tanto a nivel individual, como colectivo y de la institución universitaria detecta y vive el alumnado en relación a la metodología utilizada.

«La metodología que hemos llevado a cabo durante este año ha sido de investigación-acción. Dicha metodología innovadora pretende una transformación de actitudes y aptitudes tanto a nivel grupal como individual. En definitiva, lo que se pretende es un 'aprender a aprender', exigiendo una implicación por parte de los dos perfiles de la enseñanza: alumnos y profesoras. La formación recaerá en ambos, ya que cada uno es ejecutor y paciente de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje.» (Respuesta a la primera pregunta del cuestionario).

«Es una nueva metodología que intenta provocar un cambio en el sistema tradicional, intenta que las clases no se reduzcan a las típicas lecciones magistrales donde el profesor explica y tú lo que haces es coger apuntes. Con esta se pretende que todo el mundo participe y aprenda a trabajar en grupos y, sobre todo, que mediante la reflexión lleguemos a ser críticos.» (Respuesta a la primera pregunta del cuestionario).

Como conclusión, podemos afirmar que el alumnado detecta los que consideramos los ejes principales de la metodología propuesta para desarrollar la asignatura.

3.2. *Proceso desencadenado*

El desarrollo de la asignatura es vivido como un *proceso lento*, costoso, que requiere de esfuerzo e *implicación personal* por parte del alumnado, de la misma forma que Pineau y Michel (1983:85) describen el proceso de apropiación de la formación, el cual, según estos autores sólo es posible a través de un 'largo proceso de autonomización de sus fuerzas' (las del sujeto que aprende). Una referencia parecida la encontramos en Barbier (1977) cuando define el paso de grupo-

objeto a grupo-sujeto del proceso de formación como una conquista que se basa precisamente en enfrentarse a la adversidad, a las contradicciones propias y del grupo, realizando un trabajo analítico, lento. Encontramos algunas frases del propio alumnado que ilustran la lentitud y la dificultad del proceso:

« (...) Es un proceso lento que conlleva un cambio continuo en las ideas, actitudes y opiniones, que supone a veces enfrentarse con uno mismo y lo que piensa para poder cambiarlo. Es desconcertante porque te va enfrentando a las cosas de una forma poco concreta, pero el resultado es llegar a saber que eres capaz de reflexionar, que tus ideas con también importantes y que todo puede mejorar con un compromiso.» (Respuesta a la primera pregunta del cuestionario).

«La metodología que hemos llevado a cabo, creo que ha sido toda una aventura en la que había que embarcarse. Ha consistido en un empezar a aprender y descubrir muchos aspectos desconocidos, soltarnos de la mano y dar los primeros pasos, con caídas, pataletas y llantos. Inseguridad, soledad y al final, ser conscientes de que se puede caminar sin muletas y llegar adonde se quiera, siempre acompañados, cuando se camina con alguien al lado se va más seguro.» (Respuesta a la primera pregunta del cuestionario).

De la lentitud y la dureza del proceso se deriva la necesidad de que este tipo de procesos formativos se desarrollen no sólo a lo largo de un curso escolar, sino en varios, algo que también percibe el alumnado.

«Metodología compleja que requiere de un proceso a largo plazo (no sólo de un curso)». (Respuesta a la primera pregunta del cuestionario).

La lentitud del proceso así como el hecho de que éste se presenta como algo nuevo, diferente a lo que tradicionalmente se hace en las aulas universitarias (más rápido y 'eficaz') lleva a parte del alumnado a vivir las primeras fases del proceso como una *pérdida de tiempo*, lo cual no deja de ser, siguiendo a Campos (1984) una de las características de la enseñanza no-directiva. No obstante, en la medida en que se va realizando el trabajo de *análisis y reflexión sobre el proceso, se va tomando conciencia* de los pasos que se están dando, de los aprendizajes que se van realizando y del sentido de esos primeros momentos de angustia.

«Pasaban días y días de clase y creíamos que no estábamos haciendo nada, porque pretendíamos que se nos dieran las materias explicadas, las cuales nosotros teníamos que aprender. Veíamos cosas sueltas y no tenían nada que ver unas con otras, ya que no conseguíamos relacionar, una vez finalizado el curso y cuando nos hemos puesto a concluir todo sobre el proceso de diagnóstico, es cuando nos hemos dado cuenta de que todo cuanto hacíamos en clase, todo lo que hablabamos, todas nuestras dudas eran, en sí, el proceso de enseñanza-aprendizaje (...) Todos conjuntamente nos hemos ido enseñando los unos a los otros.» (informe del grupo 7).

La toma de conciencia se ve facilitada, tal y como indican Goyette y Lessard-Hébert (1988) por *la escritura y la elaboración de informes*, y así lo expresa el alumnado.

«Otro cambio importante pero realizado de forma lenta fue el paso de la desconexión e ignorancia a la concienciación surgida a partir de la entrega del primer informe.» (Informe del grupo 7).

En el desarrollo del proceso hemos podido identificar una serie de *fases*, que se podrían agrupar en cuatro momentos:

1. *Sorpresa*, que coincide con la presentación de la metodología y el programa abierto de la asignatura.
2. *Desconfianza, inseguridad, pasividad ante lo desconocido* (hasta diciembre), coincidente con la elaboración del programa de la asignatura a través de la realización de dinámicas grupales. Es la etapa de sensación de pérdida de tiempo: transcurre un trimestre dedicado a la planificación de la asignatura y a la toma de contacto con los centros en los que se realizarán las prácticas externas.
3. *Análisis y toma de conciencia del significado del proceso, adquisición de confianza en la metodología y las profesoras* (enero-marzo). Coincide con el inicio de la recogida de información en las prácticas externas y el pre-análisis de los diarios (elaboración de sistemas de categorías en pequeños grupos y puesta en común).
4. *Toma de conciencia de los aprendizajes realizados, implicación en la cogestión del proceso* (marzo- junio). Es el momento del análisis definitivo de los diarios, la elaboración de los informes, la toma de decisiones en el grupo-clase en relación a los criterios de evaluación, y la autoevaluación individual y grupal.

Estas etapas son descritas por el alumnado de la forma siguiente:

- El primer momento se puede definir como fase de *desconcierto* ¿Qué era Diagnóstico, qué quieren que hagamos?.
- Una segunda fase de *pasividad* ante el grupo-clase. No tenía interés por participar, no estaba motivada.
- Una tercera fase de *reflexión y evaluación*. Aquí se me encendió la luz. Estaba viendo el camino que desde el principio nos estaban proponiendo las profesoras.
- En la fase actual he notado que he aprendido, sin darme cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje. He notado una transformación dentro de mí.

«1ª fase: incertidumbre; 2ª fase: decepción (no me enteraba de nada); 3ª fase: comprendí las primeras cosas de lo que implicaba el proceso; 4ª fase: implicación progresiva en el proceso».

3.3. Roles desempeñados por las profesoras

Las profesoras desempeñan en el proceso el rol de *orientadoras, facilitadoras, animadoras, dinamizadoras y acompañantes* que propone Vázquez Labourdette (1985) como condición necesaria para que se pueda desarrollar el modelo de investigación acción o de educación para el cambio dentro del aula universitaria. Este tipo de roles se lleva a cabo en el aula, entre otras formas, *favoreciendo la realización de análisis* por parte del alumnado

«(...) El profesor no marca un ritmo ni impone su superioridad intelectual sobre el alumno, sino que le ayuda a 'descubrir' el saber por sí mismo, haciéndole pro-

tagonista y responsable de su propio proceso de aprendizaje.» (Respuesta a la primera pregunta del cuestionario).

«Una especie de 'guía', de bombilla que se enciende en determinados momentos para ayudarte a intuir déficits, necesidades...y que a partir de ahí te deja solo/a para que tú analices, valores y llegues a conclusiones propias.» (Respuesta a la segunda pregunta del cuestionario).

fomentando la reflexión,

«Creemos que el principal logro de las profesoras ha sido el estimularnos para reflexionar las cosas hechas y permitir que, a partir de la duda, surja la reflexión.» (informe del grupo 5).

o *aportando informaciones y materiales necesarios* para comprender el proceso y participar en él.

«El papel de las profesoras en este proceso ha sido el de orientadoras, aportando la información necesaria en cada momento. No han intentado imponer sus opiniones, sino dejar a libre elección del alumno el proceso que debía seguir.» (Informe del grupo 14).

Sin embargo, sobre todo al principio del proceso, la sensación de lentitud, de incertidumbre, de desconfianza que vive el alumnado, lleva a éste a *reclamar de las profesoras el ejercicio de un papel más tradicional*, que les confiera seguridad, que determine lo correcto y lo incorrecto, como lo expresan en esta frase:

«(...) A veces, se necesita que asuman el rol tradicional de profesoras y nos orienten y afirmen qué está bien y qué está mal, cómo se hace correctamente.» (Respuesta a la segunda pregunta del cuestionario).

Esta necesidad del alumnado y su demanda nos ha hecho ir actuando jugando al equilibrio entre la directividad y la no-directividad, a modo de un funámbulo, tal y como representa metafóricamente Poeydomenge (1984) este tipo de relación dialéctica.

3.4. *Implicación*

Explicábamos anteriormente que el proceso de enseñanza-aprendizaje se va desarrollando de una forma lenta, en progresión desde la sorpresa, la desconfianza y la incertidumbre hacia la implicación en la gestión de dicho proceso y en el propio proceso de transformación, tanto a nivel individual como colectivo e institucional. Este proceso, no obstante, como el propio alumnado señalaba al definir la metodología, no es igual o similar en todos los sujetos en formación, sino que va a ser o no posible, va a desarrollarse de una forma más o menos profunda en función de su propia implicación. La implicación, por tanto, es a la vez condición y consecuencia del propio proceso de investigación-formación. La *evolución* a la que hemos aludido se puede ver reflejada en frases como las que recogemos más abajo:

«Mi implicación ha sido progresiva, a medida que era consciente de lo que se estaba haciendo» (Respuesta a la sexta pregunta del cuestionario)

«A través de las reflexiones realizadas podemos comprobar, con el análisis de los diarios, que nuestra actitud ha ido cambiando progresivamente, pasando de ser de una actitud más pasiva a una actitud más crítica con mayor implicación personal en la asignatura.» (Informe del grupo 5).

Sin embargo, la implicación no llega siempre a ser comprendida por el alumnado en el sentido que la define Barbier (1975), es decir, como un *compromiso personal y colectivo* en y para el cuestionamiento de las propias estructuras individuales, sociales/grupales e institucionales y su transformación.

Nos encontramos con alumnado que llega a concebirla de la forma aludida:

«En el proceso que hemos llevado a cabo en la asignatura Diagnóstico Pedagógico, el carácter que más se acentúa es la implicación personal, un compromiso que se refleja en un primer momento en un autoconocimiento para después pasar a una segunda fase de cambio o transformación que exige un esfuerzo.» (Respuesta a la sexta pregunta del cuestionario).

frente a otros/as que la entienden, quizás determinados por la propia inercia de la institución universitaria, en particular, o de su experiencia como alumno/a en general, como *'cumplimiento de las tareas'* que se asignan en el aula:

«Mi implicación personal ha sido del 95%, no digo 100% porque de vez en cuando (pocas veces) me han surgido cosas por las cuales he debido llegar tarde a clase, pero he seguido todas las indicaciones de las profesoras al pie de la letra, he entregado los trabajos, he asistido a las tutorías bastante, he trabajado más de lo que estoy acostumbrada y además hemos intentado que el resto de los compañeros del grupo se implicasen.» (Respuesta a la sexta pregunta del cuestionario).

Junto a esta forma de concebir la implicación, nos encontramos con la *dificultad* que supone para toda persona, y más aún para un/a alumno/a acostumbrado a otro tipo de exigencias en el aula universitaria, en la que, de acuerdo con Giroux (1990) existe una devaluación del trabajo crítico e intelectual frente al práctico, el implicarse en un proceso de transformación y cambio personal, por lo que es *arrastrado por la 'urgencia'* o por la *'facilidad'* de la aplicación de lo concreto, lo externo, la aplicación de técnicas específicas que no toquen a su interior.

«La realización de la práctica en un centro educativo resulta más fácil de llevar a cabo que la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que resulta más fácil evaluar a los demás que a nosotros mismos.» (Informe del grupo 5).

«Tengo que reconocer que, aunque el compromiso ha debido ser el mismo para ambas prácticas, me he sentido más comprometido, más implicado, más identificado con la práctica externa que con la interna, además tenía que pensar en 'dar' cosas tanto a los niños de mi diagnóstico como al profesor: tenía que plantear actividades.» (Respuesta a la sexta pregunta del cuestionario).

La *dureza* de la implicación cuando se concibe como un compromiso con la transformación personal y colectiva llega a ciertos extremos, como en los que se expresa esta estudiante:

«Implicación máxima en algunos momentos, hasta tal punto de irme mosqueadísima agobiada y tener ganas de tirar el diario por la ventana». (Respuesta a la sexta pregunta del cuestionario).

De ahí la *importancia que tiene el grupo*, no sólo como lugar de interacción y enriquecimiento personal y colectivo, sino también como acompañamiento:

«Al principio, era nula, pasaba de todo. Pero ahora me siento parte de mi grupo, de la clase (aunque no me gusta participar), del grupo de la práctica externa, de todo. Soy una parte y lo siento así. Me he unido mucho a ciertas personas y eso me ha dado fuerzas para seguir con el proceso.» (Respuesta a la sexta pregunta del cuestionario).

3.5. Percepción por parte del alumnado de los aprendizajes realizados

Uno de los primeros aspectos que destaca el alumnado que se implica en el proceso es que el aprendizaje que construyen no es sólo técnico, sino que está relacionado con el *desarrollo como persona, un aprendizaje 'para la vida'* y, por tanto, *significativo*:

«Se trata de un aprendizaje en la acción. Los alumnos y profesoras que siguen esta metodología aprenden de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje que se persigue no es un saber hacer, sino también un saber ser. No hay conocimientos concretos, es un conocimiento para la vida.» (Respuesta a la primera pregunta del cuestionario).

Se trata de un aprendizaje, por tanto, que, al desarrollarse dentro de un contexto cogestivo, colaborativo y participativo, fomenta el desarrollo de la *autonomía*, dotando al alumnado de herramientas para desenvolverse por sí mismo:

«Uno de los aspectos que nos ha ayudado más en el proceso ha sido el descubrir por nosotras mismas que, de alguna manera, este proceso dependía de cada uno, de nuestro grado de compromiso y responsabilidad. En este sentido, hemos potenciado nuestra autonomía, y en distintos contextos y situaciones hemos aprendido a resolver dificultades.» (Informe del grupo 11).

Al hacer referencia al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la implicación del alumnado, páginas más atrás, observábamos, por otro lado, cómo se produce a lo largo del curso una *transformación personal y colectiva*.

Algunos de los aprendizajes que el propio alumnado manifiesta haber adquirido a lo largo del curso se concretan en los siguientes:

a) *Saber*: concepto de Diagnóstico Pedagógico (DP); fases del DP; elementos que constituyen el DP; relación del DP con otras materias de su currículum; conocimiento de sí mismos/as; conocimiento de las características de los diferentes niveles educativos; aspectos específicos de la temática abordada.

b) *Saber-hacer*: planificación de un proceso de DP; exploración de necesidades; análisis de contextos; elaboración/construcción de instrumentos de recogida de información (cuestionarios, entrevistas...); aplicación de instrumentos y procedimientos diagnósticos (observaciones; tests...) y su análisis; organización del proceso de recogida de información; desenvolvimiento en diferentes contextos y situaciones educativas; elaboración y análisis de diarios; síntesis de informaciones; elaboración de hipótesis; interpretación de resultados; elaboración de propuestas de intervención psicopedagógica; trabajar en grupo...

c) *Saber ser y estar*: reflexión; colaboración; implicación; valoración de los demás; autocrítica; saber escuchar; confianza; creatividad; compromiso; paciencia; ver las cosas desde diferentes puntos de vista; participación; superación de la timidez; compañerismo; responsabilidad; empatía...

4. A MODO DE CONCLUSIONES: ALGUNAS DIFICULTADES Y LIMITACIONES

En primer lugar, debemos destacar que el alumnado, en general, vive el planteamiento de la materia como una experiencia de innovación en la que se le ofrece el protagonismo en su propio proceso de aprendizaje, y la oportunidad/exigencia de construir su propio autoconcepto como persona y profesional, comprometiéndose con la transformación propia y de lo que le rodea (grupo, institución, sociedad...). Entiende, aunque con un poco más de dificultad que este tipo de aprendizaje se realiza precisamente a través de su propia participación en la coestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y la reflexión individual y grupal sobre su acción (el proceso a 'adquirir' es el proceso a 'vivir' en la asignatura).

Este proceso, sin embargo, no es asumido de igual forma por todo el alumnado ni es fácil de llevar a acabo en su totalidad. En ello tienen su incidencia factores inherentes a la propia metodología (la necesidad de trabajar en grupo, de implicación, de introspección, el compromiso con el cambio, de participación en la coestión de la asignatura...) en relación con otros que son internos al propio individuo (resistencia al cambio, tendencia a responder a lo 'urgente'), potenciados por la propia institución universitaria (reproductora, jerarquizada, competitiva, masificada, selectiva...).

Elementos como la escritura y el análisis se manifiestan como factores clave para facilitar la comprensión de lo que ocurre en el proceso, de las limitaciones, los obstáculos (del propio sujeto, institucionales...), para que éstos puedan ser considerados previamente como aspectos a cambiar o transformar y respecto a los cuales emanciparse.

La masificación, el desbordamiento por las tareas a realizar dentro del conjunto de las asignaturas del curso escolar y de la propia práctica externa (lo inmediato, lo concreto, lo urgente, la acción) y el propio choque que produce inicialmente la asignatura (sorpresa, incertidumbre, temor a lo desconocido y a la propia responsabilización en el aprendizaje...) hacen más lento el desarrollo del proceso al retrasar la posibilidad de tener esos momentos de análisis y de reflexión.

Otro aspectos que no queremos dejar de señalar aquí es la dificultad para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos sus componentes (meto-

dología, profesoras, alumnado) debido a las limitaciones a las que hemos comentado anteriormente, y a las que se les une la propia complejidad de los procesos (desarrollo personal, implicación, compromiso con el cambio...) que entran en juego. ¿Dónde se ponen los listones? ¿Cómo se pueden conjugar criterios de desarrollo personal con los que hacen referencia a la comparación entre sujetos? ¿Cómo realizar una evaluación formativa, en función de la evolución personal, cuando la institución pide calificación/clasificación entre los/as estudiantes? ¿Cómo conseguir la confianza del alumnado cuando sabe que al final tendrá que traducirse todo a una 'nota'?

Por último, quisiéramos hacer una reflexión en torno a nuestro propio rol como profesoras, expresando algunas de las cuestiones que nos planteamos: ¿hasta dónde otorgar autoridad al alumnado? ¿hasta dónde dar pautas? ¿cómo facilitar el desarrollo de un proceso cogestivo dentro de un marco institucional competitivo? ¿cómo plantear una formación de compromiso con la propia transformación cuando se reclaman principalmente saberes técnicos? ¿Dónde poner los límites de inversión de tiempo, esfuerzo, desgaste personal tanto del alumnado como del profesorado?...

Hemos pretendido realizar una descripción bastante somera de nuestra experiencia, dada las características de esta publicación, pero esperamos que haya servido para plantearse que se pueden introducir cambios en y desde la propia institución universitaria, si bien aún queda mucho camino por andar, como diría Machado.

BIBLIOGRAFÍA

- ARDOINO, J. (1967). *El grupo de diagnóstico: instrumento de formación*. Madrid: Rialp.
- CAMPOS, A. (1984). *Orientación no directiva*. Barcelona: Herder.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GOYETTE, G. Y LESSARD-HÉBERT, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- LAPASSADE, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- LOBROT, M. (1974). *L'animation non-directive des groupes*. Paris: Payot.
- POEYDOMENGE, M.L. (1986). *La educación según Rogers. Propuestas de la no-directividad*. Madrid: Narcea.
- ROGERS, C. R. (1982). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- ROGERS, C.R. (1984). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea.
- ROGERS, C. R. (1986). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. (1995). Un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la evaluación participativa y la investigación-acción. *Actas del Symposium de Innovación Universitaria: Diseño, Desarrollo y evaluación del curriculum universitario*. Barcelona, 13-15 septiembre.
- VÁZQUEZ LABOURDETTE, P. (1985). La formación de los profesores para el cambio. *Cuestiones Pedagógicas*, 2, 117-124.