

# DISEÑO, APLICACIÓN Y VALORACIÓN DE OBSERVACIONES COMO ESTRATEGIA DE PARTICIPACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA DE COORDINACIÓN CURRICULAR

M. T. Padilla Carmona

M. Suárez Ortega

Departamento M.I.D.E.

M. D. Díaz Noguera

Departamento D.O.E.

Facultad de Ciencias de la Educación

## RESUMEN

En este trabajo se describe una experiencia de coordinación curricular desarrollada en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, entre las asignaturas de *Organización y gestión de centros educativos* y *Técnicas e instrumentos de diagnóstico en educación*. La finalidad que se pretende con ella es doble. Por un lado, analizar los beneficios que la coordinación entre materias puede aportar al proceso de enseñanza/aprendizaje en el contexto universitario. Segundo, reflexionar sobre la importancia de la participación entre discentes como estrategia de mejora educativa. Para ello, como metodología general, se utilizan diversos procedimientos de observación sistematizada y no sistematizada, partiendo de una evaluación inicial del alumnado implicado. Los resultados obtenidos ponen de relieve las actitudes iniciales del alumnado en ambas materias, las opiniones sobre la coordinación entre dichas asignaturas, y los puntos más significativos para la mejora de la práctica educativa a partir de la experiencia.

## ABSTRACT

This paper describes a curricular coordination project implemented at the Sciences of Education Department of the university of Sevilla. The experience aimed to coordinate the goals and objectives of the following subjects: *Educational centres organization and management* and *Technics and instruments for assessment in education*. Using different observational procedures –both system-

atized and not systematized-, we fostered students to analyze several teaching and learning processes. This way, in one of the subject -*Technics and instruments*-, student must design and prepare the procedures that they applied in the other -*Educational centres organization and management*-. The innovation project was analyzed in order to identify its contributions to university learning. The results shows different attitudes of the students from the beginning to the end, as well as their opinion about the more significative things they have obtained through the experience.

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta experiencia de innovación nace tras varios años de colaboración y trabajo coordinado entre dos materias de tercer curso de la licenciatura en Pedagogía: *Organización y gestión de centros educativos* (en adelante, OG) y *Técnicas e instrumentos de diagnóstico en educación* (TEI). Estas experiencias previas han consistido en la planificación y ejecución de actividades conjuntas que respondan simultáneamente a los fines de las dos asignaturas. Así, TEI es una materia fundamentalmente técnica, cuyo objetivo es enseñar al alumnado a diseñar, aplicar y evaluar procedimientos para el diagnóstico en educación. A su vez, OG promueve su participación o implicación a través de hipótesis de trabajo que se basan en estrategias diversas: trabajos en pequeños grupos, interrogatorio sobre casos... Además, son muy importantes las lecturas que se realizan a lo largo del curso que están basadas en la vida real. Las personas luchamos con nuestros problemas, hay que atribuirles significado e intentar darles soluciones. Y ese proceso es individual, único e intransferible, dado que son procesos de pensamiento singulares.

En OG, se parte de la idea de que la acentuación del dilema provoca una participación activa, la disonancia cognitiva y, sobre todo, genera necesidad de saber. Se necesita preparar a los/as estudiantes para que desarrollen o examinen las cuestiones importantes, ordenando las experiencias pedagógicas, una a partir de otra, en una serie de etapas que hagan evolucionar la comprensión. En este proceso de búsqueda de la información no existen soluciones únicas, cada cual tiene la suya, por tanto, se trata de desarrollar dinámicas a partir de dilemas (Díaz Noguera, 2002). Cada uno puede buscar su camino mediante lo que hemos denominado actividades de seguimiento: libros de texto, artículos de periódicos y revistas, tablas y gráficos con datos primarios, informes de investigaciones, editoriales, novelas y películas...

Valorar los procesos de interacción en el aula es muy complicado. En el caso de la materia OG, las dinámicas implicaban no solamente participación, sino sobre todo lo que es una escucha activa (Wasserman, 1994). Esto significa que escuchar es algo más que oír las palabras. Es también observar todos los indicios conductuales que acompañan la emisión de la voz. Es desear comprender lo que

el estudiante desea decir. Por último, el tema que más nos preocupaba era la responsabilidad de su desarrollo a la larga del curso.

Todas las actividades descritas requieren la puesta en práctica de un proceso de observación que permita revisar periódicamente los logros alcanzados y el proceso seguido. Todo lo relativo a la preparación y ejecución de estas observaciones se realiza desde TEI, ya que entra directamente dentro del cometido de esta materia. Así, el/la alumno/a no aplica sus conocimientos a situaciones abstractas o hipotéticas, sino a situaciones reales, en las que él o ella participa directamente y se ve implicado/a.

A lo largo de las siguientes páginas describimos con mayor detalle la experiencia desarrollada. En el próximo apartado, sintetizamos lo que consideramos que son los ejes clave de la fundamentación teórica de la misma. Por un lado, hacemos una revisión de los beneficios que la coordinación entre asignaturas puede aportar al proceso de enseñanza/aprendizaje en la Universidad. Por otro, se presenta una reflexión sobre la importancia de la participación de los/as estudiantes como estrategia para aumentar su motivación y su aprendizaje dentro de una materia dada.

Pasamos, con posterioridad, a describir la experiencia desarrollada; sus objetivos, las materias implicadas, el alumnado participante y las actividades realizadas. También se menciona en este apartado los mecanismos utilizados para hacer el seguimiento y evaluación de la innovación. Los resultados más relevantes de esta evaluación se presentan en el siguiente apartado. Aquí abordaremos cuestiones tales como las actitudes iniciales ante el proyecto, las principales aportaciones de la experiencia, sus aspectos más negativos, y las sugerencias de mejora planteadas por los/os estudiantes. En un apartado final, dedicado a las conclusiones, añadimos a los resultados de la evaluación por parte de los/as estudiantes, las reflexiones que como docentes también participantes en la experiencia consideramos necesario destacar. Y, hecha esta presentación general del trabajo desarrollado, pasamos a describir la fundamentación teórica de nuestro trabajo.

## **2. LA COLABORACIÓN ENTRE ASIGNATURAS Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS/AS ESTUDIANTES COMO ESTRATEGIAS DE CALIDAD DE LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD**

Diferentes informes de evaluación de las universidades andaluzas<sup>1</sup>, ponen de manifiesto, entre otros muchos aspectos, que es necesario conseguir una mayor coordinación a nivel intra e interdepartamental en la mayoría de las titulaciones, a fin de evitar el solapamiento de contenidos entre asignaturas y optimizar el currículo. Además de ello, se ha destacado la falta de coordinación y reflexión co-

lectiva sobre los procesos de docencia, pues ésta, al fin y al cabo, es considerada básicamente una cuestión individual de cada docente.

Al respecto, es interesante atender a los criterios que proponen algunos autores y autoras sobre la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad. Teniendo en cuenta lo planteado por Santos Guerra (1991:42):

“el perfeccionamiento de la actividad ha de tener carácter voluntario. La invitación a reflexionar con rigor, la facilitación de medios, la estimulación de proyectos de investigación sobre la práctica docente, son caminos eficaces para la transformación de la realidad. La dialéctica entre la exigencia exterior y la voluntariedad provocará un impulso de mejora”

En este sentido, hemos de tener en cuenta que la calidad de las enseñanzas exige un proyecto colectivo y la coordinación del profesorado, tanto a nivel de objetivos como de procedimientos. No existe, en el modelo actual de enseñanza universitaria, un órgano o grupo que asuma la tarea de realizar y facilitar el seguimiento y coordinación. Así, órganos como los departamentos no desarrollan funciones de formación y coordinación didácticas, ya que principalmente se ocupan de labores meramente burocráticas.

En nuestra opinión, la coordinación de asignaturas intra-curso beneficia considerablemente a las materias implicadas, ya que, por un lado, se optimiza el tiempo académico (no se repiten los mismos contenidos en materias diferentes, cosa que, desgraciadamente, sucede a menudo) y, por otro, se dispone de situaciones de la vida real para realizar las prácticas de clase (y se evita con ello el tomar tiempo y recursos prestados de otras instituciones educativas para realizar estas prácticas).

Otro eje importante desde el cual articulamos y fundamentamos la experiencia de innovación que aquí se presenta, se refiere a la participación de las/os estudiantes. Pese a los previsibles cambios que se van a operar en la dinámica de la enseñanza universitaria en unos años, como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, hoy por hoy, el método docente por excelencia sigue siendo la lección magistral, lo que lleva a que se produzcan algunas de las siguientes situaciones (Martínez Rodríguez, 2003): baja o nula participación del alumnado; escasa potenciación del aprendizaje reflexivo, el razonamiento y la crítica; inexistencia de vías de diálogo sobre las clases; escaso fomento del trabajo personal del alumnado; excesiva utilización de apuntes; falta de diferenciación entre créditos teóricos y prácticos y, en general, ineficiencia de la docencia universitaria al no ser necesaria la asistencia a clase, ya que la metodología no motiva a las/os estudiantes a asistir, entendiendo la clase como una “perdida de tiempo”.

En este sentido son interesantes las estrategias que adopte el profesorado como sistema de motivación para el aprendizaje de sus alumnos/as. Entre ellas, un aspecto clave es la interacción profesor/a-alumno/a, pues sirve de refuerzo, positivo

o negativo, para la trayectoria académica del alumnado. Aunque la principal relación entre ambos (dicentes-docentes) implique la docencia por parte del profesor/a de la materia en cuestión, la preparación, el desarrollo y los resultados vienen condicionado por otros aspectos como, por ejemplo, las tutorías o ayudas fuera del aula ordinaria, las comunicaciones informales, la búsqueda de materiales diversos, la realización de trabajos diversos por el profesor o profesora, la relación personal entre ambos/as, la motivación hacia la tarea docente y discente, y la funcionalidad que el alumnado perciba en la tarea exigida para su futuro profesional. Estas cuestiones básicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje se favorecen con metodologías o actividades innovadoras. En este sentido, Torres y Ortega (2001), ponen en marcha nuevos proyectos incluyendo las nuevas tecnologías en la asignatura. También esto es relevante cuando se trata de coordinación entre materias diversas. Cuando se incluyen elementos o procedimientos innovadores se favorecen las relaciones, el conocimiento entre profesores/as, profesores/as y alumnos/as, y entre estos/as. También se integran experiencias diferentes entre las materias en cuestión, lo que ayuda a percibir los contenidos de ambas desde una idea de conjunto, conocimiento integrado y mayor funcionalidad desde el conjunto de la titulación que se cursa.

Por todo ello, el proyecto de innovación que desarrollamos tiene entre sus objetivos estimular la participación del/la estudiante y, sobre todo su implicación en el proceso de aprendizaje. En este sentido, consideramos que la verdadera participación no se reduce a la posibilidad de expresar las propias opiniones en el aula, o de compartir las decisiones sobre la planificación y puesta en marcha de la materia. El tipo de participación que más nos interesa fomentar es aquella que conduce a la construcción de aprendizajes significativos. Así, sólo cuando el/la estudiante se implica y compromete en el desarrollo de los diferentes contenidos y actividades prácticas, es posible avanzar desde sus ideas previas hacia la construcción de una visión más profunda y compleja del objeto de estudio.

Cuando nos referimos al carácter integral del aprendizaje de nuestros estudiantes, estamos haciendo hincapié en las siguientes cuestiones: aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. En el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior es el gran reto o la oportunidad que nos ofrece la institución, en estos momentos, de sacar lo mejor de nosotras mismas y de desarrollar, como así nos lo indican los documentos y los cursos de formación a los que hemos asistido, las potencialidades ante el nuevo escenario que se nos presenta. Por ello, queremos colaborar a través de lo que consideramos "buenas prácticas" y utilizando metodologías y tecnologías educativas más activas y desde una adecuada investigación.

Un sistema de trabajo que se construye desde estos pilares exige de reflexión y se sustenta en una concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje como

prácticas reflexivas. Jové y Valls (1999) realizan un trabajo donde plantean una actividad de innovación metodológica en la docencia universitaria a partir de la práctica reflexiva, y lo aplican a la formación de futuros/as maestros/as. En los resultados que obtienen de la experiencia citada plantean las mejoras producidas a partir de ella en los aprendizajes de los alumnos y alumnas, así como el sentimiento de aprovechamiento, funcionalidad y aplicabilidad de los conocimientos adquiridos<sup>2</sup>. Concretamente, plantean que:

“por lo que se refiere a las ventajas de utilizar esta metodología, las intervenciones realizadas por los alumnos nos indican que se observa una tendencia generalizada a pensar que mediante la metodología utilizada en la asignatura (...) se aprende más que a través de metodologías mayoritariamente utilizadas en la Universidad” (Jové y Valls, 1999:98).

Teniendo en cuenta lo aportado en la cita expuesta, son más relevantes en los momentos actuales que vive el sistema educativo, y para la educación integral de los/as discentes, proponer estrategias metodológicas en nuestras aulas, que permitan dotar de sentido y significatividad los aprendizajes que realizan los/as alumnos/as.

De acuerdo con las declaraciones europeas se enfatizan objetivos formativos orientados hacia una profundización intelectual, potenciando el desarrollo de una mente analítica, posibilitando un desarrollo académico disciplinar, interdisciplinar o multidisciplinar. Que tienen en cuenta aspectos como la creatividad, el espíritu crítico y la cultura de riesgo en las ideas y los razonamientos. Estimular al alumnado para que cuestionen temas fundamentales relativos a las metas y valores de la educación y su relación con la sociedad. En este sentido, las razones que el alumnado que participa en proyectos innovadores participativos y de coordinación curricular argumentan son las siguientes (Jové y Valls, 1999): exige un trabajo día a día con el cual los contenidos trabajados no se olvidan fácilmente; el hecho de relacionar cosas ayuda a entender la asignatura; y, trabajar la teoría a partir de la práctica favorece que se profundice en la materia, hace pensar más y todo ello aumenta la significatividad de los contenidos.

Por otra parte, desde el punto de vista del futuro ejercicio profesional dentro del campo del diagnóstico educativo -campo de conocimientos en el que se ubica la materia TEI-, consideramos que la metodología didáctica utilizada debe fomentar la auto-experimentación y la vivencia de los procedimientos diagnósticos. Desde nuestra perspectiva, para conocer en profundidad las diferentes técnicas e instrumentos de diagnóstico no basta con participar activamente en su diseño y aplicación. Es necesario también ser el objeto/sujeto de su aplicación para, de esta forma, experimentar en uno mismo el procedimiento inherente a la técnica/instrumento en cuestión. Esto permite conocer de primera mano las características propias de las técnicas, las dificultades que cada una de ellas pueda plantear a

los sujetos a que se aplican, desarrollando una actitud crítica ante el proceso de aplicación de la misma.

### 3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

Este apartado está dedicado a presentar la experiencia de innovación realizada, dando cuenta de sus objetivos, contenidos, destinatarios/as, actividades y evaluación.

#### 3.1. Objetivos

A través de la experiencia realizada, perseguíamos promover una mayor coordinación entre dos materias de un mismo curso como estrategia para mejorar la calidad de la docencia universitaria. A un nivel más concreto, los objetivos de trabajo han sido:

- Dar mayor realismo y utilidad a las prácticas de las asignaturas implicadas, fomentando su aplicación en contextos educativos reales.
- Optimizar el tiempo académico promoviendo prácticas de clase coordinadas entre dos materias.
- Favorecer una mayor participación e implicación del alumnado en la dinámica del aula, responsabilizándole de su observación y seguimiento cotidiano, y dotándole de la información y criterio necesarios para promover su reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje desarrollados.
- Facilitar que los/as estudiantes alcancen una mayor integración, generalización y transferencia en el aprendizaje de los procedimientos diagnósticos basados en la observación.

#### 3.2. Contenidos

Aunque en el apartado anterior, relativo a la fundamentación, se alude de forma más o menos genérica a los contenidos que se trabajan en este proyecto, estos se pueden sintetizar y concretar en los siguientes:

- Por un lado, ocupa un lugar relevante el *diseño, aplicación y valoración de técnicas observacionales*. Es este uno de los 6 bloques de contenido de la materia TEI. Desde él, concretamente, además de la correspondiente introducción teórica a las estrategias observacionales, se enseña al alumnado a planificar y realizar observaciones estructuradas y no estructuradas, adoptando una postura crítica ante los instrumentos aplicados y los procesos desarrollados. Se diferencian dos prácticas asociadas a este tema:

- Diseño, aplicación y valoración de un instrumento de observación estructurada.
  - Planificación, ejecución y análisis de una observación no estructurada.
- Por otro, como contenidos compartidos por ambas materias, aunque fundamentales para la dinámica de trabajo en la modalidad de asistente en OG, están los siguientes: participación y corresponsabilidad en la dinámica del aula; implicación en el aprendizaje; auto-evaluación del aprendizaje desarrollado durante el curso.

### 3.3. Materias implicadas

Las asignaturas en que hemos desarrollado la experiencia de innovación son dos materias anuales que se imparten en los 3 grupos de 3º curso de la licenciatura en Pedagogía. En concreto, se ha aplicado en los dos grupos del turno de mañana (3p1 y 3p2) que es donde tienen su carga docente las profesoras afectadas.

A fin de conocer mejor las características propias de cada asignatura, en los cuadros 1 y 2 hemos dispuesto la información básica sobre las mismas que figura en el Plan de Estudios vigente.

#### TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO

3º curso. Licenciatura en Pedagogía

Tipo: obligatoria. Carácter: anual. Créditos: 9 (6 teóricos + 3 prácticos).

Descriptor: El diseño del diagnóstico en educación. El uso diferencial de las técnicas e instrumentos diagnósticos. Procedimientos de encuesta (cuestionarios, entrevistas, etc..) Procedimientos observacionales (diarios, observaciones descriptivas, sistemas categoriales) Procedimientos de medición (pruebas objetivas, tests) Procedimientos de dinamización de grupos.

*Cuadro 1. Características de la asignatura TEI*

#### ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

3º curso. Licenciatura en Pedagogía

Tipo: troncal. Carácter: anual. Créditos: 9 (6 teóricos + 3 prácticos)

Descriptor: Estructuras y funciones de las organizaciones educativas. Organización de los centros en el marco de los sistemas educativos. Dirección y gestión de centros escolares. Cultura y participación evaluación.

*Cuadro 2. Características de la asignatura OG*

### 3.4. Alumnado participante

Han participado en esta experiencia todas las personas matriculadas en las materias OG y TEI (turno de mañana). En total, suponen 134 estudiantes (69 matriculados en el grupo 3p1 y 65 en el 3p2), aunque puesto que todos/as ellos/as no asisten a clase, el número real de participantes se estima en 80. No obstante, no todas estas personas estaban necesariamente presentes en el momento de la evaluación inicial y final.

### 3.5. Actividades

En general, la metodología a través de la cual se desarrolla el proyecto se caracteriza por ser activa, fomentar la participación e implicación del/la estudiante y por estimular el aprendizaje a través de la práctica.

Las actividades realizadas consisten en dos actuaciones amplias que han requerido de varias fases de trabajo cada una de ellas. A continuación, exponemos el desarrollo de las dos actividades realizadas.

#### *1. Elaboración de un instrumento de observación sistematizada (escala de estimación) para que las/os estudiantes evalúen el aprendizaje desarrollado en OG.*

En las sesiones de clases prácticas de TEI, los/as estudiantes, en grupos pequeños debían diseñar una escala de estimación para observar y evaluar los aprendizajes desarrollados en la asignatura OG. Así, en esta última materia, como parte del sistema de evaluación que en ella se utiliza, se requiere al/la estudiante que haga una auto-evaluación, valorando los logros alcanzados a lo largo del curso. El diseño y aplicación de esta escala es también un objetivo de aprendizaje en la materia TEI, ya que constituye una de las prácticas de diseño de instrumentos que se realiza dentro del bloque II (introducción a las técnicas y procedimientos observacionales). Por tanto, la idea es que diseñen el instrumento como parte del trabajo práctico en TEI a fin de ser utilizado en OG.

Durante tres sesiones de clase práctica, los grupos de estudiantes siguen las distintas fases de diseño del instrumento hasta que este está terminado. Con posterioridad, los grupos debían asistir a tutoría de TEI para que la profesora revisase el trabajo desarrollado. Esta revisión, como cabe esperar, se realizó de acuerdo con los criterios de elaboración de instrumentos vistos en las clases teóricas de la asignatura. Así, para obtener el visto bueno, la escala de estimación debía cumplir todos los requisitos exigibles a un instrumento observacional de este tipo.

Una vez el instrumento está “técnicamente” aceptable, en tanto que reúne los mínimos exigibles como instrumento observacional, la profesora de OG, en una segunda sesión de tutoría, se ocupa de validar el contenido de la escala, es decir, revisar que los aprendizajes incluidos en el instrumento (y que serán los referentes en su auto-evaluación) sean coherentes con los módulos trabajados en la materia y, en general, con el desarrollo de la asignatura durante el curso.

Al finalizar el curso, la profesora de OG solicita a cada estudiante que haga una auto-evaluación de su aprendizaje en la materia. Para esta tarea, la escala de estimación es el referente que el/la alumno/a debe tener en cuenta. Así, se la debe aplicar a sí mismo/a en un primer momento, y con los resultados de esta auto-aplicación mantiene una entrevista con la docente en la que se negocia su calificación final, en la que inciden, lógicamente, otros factores: trabajos presentados, asistencia, participación etc.

## ***2. Planificación y ejecución de una observación no sistematizada en las dos materias (OG y TEI).***

Esta segunda actividad es más compleja que la anterior y, en consecuencia, ha ocupado más tiempo de trabajo, abarcando su realización desde Diciembre hasta principios de Junio. Consiste en la planificación, ejecución y análisis de una observación abierta y no sistematizada realizada en las sesiones de clase, tanto de OG como de TEI. Nuevamente, se ha seguido el mismo esquema de trabajo ya comentado: las sesiones de clases de TEI se han dedicado a las cuestiones técnicas e instrumentales (cómo planificar la estrategia, cómo utilizar el procedimiento de registro, etc.), mientras que las sesiones de OG se han dedicado a la supervisión de aspectos de contenido.

Para explicar mejor cómo se ha llevado a cabo esta actividad es conveniente hacer referencia a las tres grandes fases a través de las cuales se ha desarrollado: planificación de la observación, ejecución y análisis.

La fase de planificación tuvo lugar en las dos últimas semanas lectivas del mes de Diciembre. Así, en dos clases prácticas de TEI se enseña a los/as estudiantes a planificar una observación abierta, aplicando estos conocimientos a las observaciones a realizar. Se les aporta inicialmente algunos parámetros (temática general a observar, duración total de la observación, número mínimo de períodos semanales, etc.) para que, en pequeños grupos, los alumnos y alumnas decidan todas las cuestiones necesarias para observar y plasmen estas decisiones en un plan (objetivos, temas, selección de registros, alternancia de observadores/as, cronograma, etc.).

Durante la fase de ejecución, la principal tarea consiste en llevar a cabo el plan de observación preparado en la fase anterior, teniendo en cuenta que, en todo caso,

se trata de una observación abierta que, por tanto, se debe ir adaptando a las circunstancias particulares que se van dando durante su implementación. Las observaciones se realizan en las sesiones de clase de TEI y de OG, inicialmente, desde Enero a Marzo, aunque a finales de la fecha prevista se solicita a los distintos grupos de alumnos/as que hagan una revisión del material que han ido recopilando para ampliar la observación, en caso necesario, durante tres semanas más.

A lo largo de la ejecución, especialmente durante las primeras semanas, algunos grupos solicitan apoyo de las docentes en sesiones de tutoría. Esta demanda viene motivada por la incertidumbre que genera una actividad abierta como esta, en la que no se fijan unas condiciones estrictas a las cuales los/as estudiantes deben someterse, sino que, muy al contrario, se solicita a estos/as precisamente que sean ellos/as los/as que decidan y los/as que tomen las riendas del proceso a realizar.

La fase final con la que se cierra la actividad consiste en analizar todo el material recopilado durante el período de observación. Es esta una de las tareas más complejas, ya que el material registrado es diverso, amplio y, sobre todo, de carácter cualitativo y, por tanto, difícilmente convertible en números y susceptible de ser procesado desde procedimientos estadísticos. Para facilitar el trabajo de las/os estudiantes, se les propone una secuencia de pasos a dar y de temáticas a abordar. Esta fase se lleva a cabo desde principios de Mayo hasta la primera semana de Junio y abarca no sólo el análisis de las observaciones, sino también la realización de un informe y la exposición de resultados al resto de la clase. Asimismo, para la realización de todas las tareas y actividades necesarias de esta fase se utilizan tanto las sesiones de clase como las sesiones de tutoría de ambas materias.

### 3. 6. Proceso de seguimiento y evaluación del proyecto

La evaluación es una parte importante y necesaria de toda innovación. Por eso, entendemos que además de las actividades mencionadas, resultaba fundamental poner en práctica algún mecanismo que nos permitiera recabar información sobre la marcha del proyecto y sus resultados. Concretamente se utilizaron los siguientes procedimientos:

- 1) **Evaluación de las actitudes iniciales del alumnado a través de sus respuestas a una pregunta** (participan 60 estudiantes). En realidad, se trata de un procedimiento propio que hemos utilizado en otras ocasiones para evaluar, sobre todo, sentimientos y actitudes. A través de adjetivos o expresiones clave, el alumnado debe expresar qué siente ante una situación o qué es lo primero que se le ocurre. El procedimiento es adecuado no tanto para obtener una visión profunda y detallada de las opiniones, sino para explorar y tantear qué sentimientos despierta una determinada situación,

propuesta, curso, etc. Así, la propuesta de actividades que se hizo al comienzo de la innovación se sale de la rutina a la que los/as estudiantes están acostumbrados/as; requiere que sean ellos/as protagonistas de gran parte de las decisiones; les exige poner en práctica procesos creativos; rompe con la habitual división de horas y clases por materias, etc. Todo esto conlleva que se genere en el alumnado unas actitudes iniciales que nos interesaba registrar. Para ello, una vez expuesto el proceso a seguir, se les solicita que en un folio intenten describir mediante uno o dos adjetivos o una expresión clave lo que siente en esos momentos. Se especifica que se ha de procurar utilizar pocas palabras pero muy expresivas, ya que la idea es hacer una exploración general de sus actitudes iniciales.

- 2) **Registro de las reflexiones de las docentes** durante el proceso de innovación y especialmente al finalizar la actividad 1 (en la que los/as estudiantes hacen una auto-evaluación).
- 3) **Evaluación de las opiniones del alumnado tras la experiencia a través de un cuestionario con preguntas abiertas** (participan 54 estudiantes). Este cuestionario se aplica una vez finalizadas todas las actividades, concretamente, el mismo día en que se exponen los resultados de las observaciones realizadas dentro de la actividad 2. Consiste en cuatro preguntas abiertas en las que los/as participantes en la innovación deben expresar su opinión sobre los siguientes aspectos: utilidad percibida de la coordinación entre materias; aspectos positivos y negativos de la experiencia desarrollada; sugerencias de mejora y propuestas; sentimientos finales tras la culminación de la innovación (esta pregunta es similar a la utilizada en la evaluación inicial, aunque a diferencia de ella, ahora se solicitan sus sentimientos y actitudes una vez finalizado todo el proceso).

Con toda la información recabada mediante los procedimientos enumerados se procede a hacer un análisis de contenido que nos permite identificar categorías relevantes y asociarlas a fragmentos textuales que le dan significado y sentido.

## 4. RESULTADOS

A lo largo de este amplio apartado intentaremos sintetizar los resultados más relevantes obtenidos tras la evaluación de la experiencia mediante los procedimientos descritos anteriormente.

### 4.1. Evaluación inicial: actitudes previas del alumnado

En el cuadro 3 presentamos un listado de las expresiones que los/as estudiantes han utilizado más frecuentemente para describir sus actitudes iniciales ante la

experiencia de innovación. Es importante hacer notar que la frecuencia de aportaciones es superior a 60, que es el número de personas que participaron en la evaluación inicial. Ello es debido a que muchos/as estudiantes aportan más de un adjetivo o idea para expresar sus actitudes.

ADJETIVOS Y EXPRESIONES QUE DESCRIBEN LAS ACTITUDES Y SENTIMIENTOS INICIALES ANTE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN	FRECUENCIA
Incertidumbre, inquietud	8
Agobio	13
Dudas	3
Entretenida, interesante, innovadora	13
Compleja	9
Excesivo trabajo, requiere mucho esfuerzo y más tiempo del habitual	9
Lío, confusión, caos	7
Pérdida de tiempo	2
Otros ("interesante pero agobiante", "una locura", "creo que voy a aprender", "relacionado con el perfil profesional", etc.)	18

*Cuadro 3. Adjetivos y expresiones utilizados para describir las actitudes y sentimientos iniciales ante la experiencia de innovación*

De acuerdo con los adjetivos y expresiones recogidos en el cuadro 4, se aprecia que, en un primer momento, la propuesta de actividades de coordinación entre las dos materias genera incertidumbre e inquietud en el alumnado. Son muchos/as los/as estudiantes que declaran sentirse agobiados/as. Otros/as manifiestan sus dudas, y su preocupación porque la propuesta les parece liosa, confusa y compleja. Alguna opinión aislada llega a calificar la propuesta como de "una locura".

Pensamos que estas opiniones vienen justificadas por el temor que suscita cualquier propuesta que se salga de lo habitual, que rompa la rutina y la tradicional división de tiempos, espacios y contenidos académicos. De hecho, hay 9 intervenciones que subrayan que el proyecto de innovación va a requerirles más trabajo y esfuerzo del que habitualmente dedican. Todo ello redundará en que el alumnado lo viva como algo caótico que le genera incertidumbre, no faltando quien lo llega a considerar como una pérdida de tiempo.

No obstante, hay algunas aportaciones que destacan lo interesante e innovador de la experiencia, y que manifiestan que puede ser algo divertido, entretenido y que rompa con lo tradicional. Algunas opiniones han incidido en que, pese a que puede ser agobiante el trabajo, también puede resultar interesante y eficaz desde el punto de vista del aprendizaje.

#### 4.2. Opiniones sobre la coordinación entre asignaturas

Un total de 54 estudiantes participaron en la evaluación final de la experiencia de innovación realizada mediante un cuestionario en el que, a través de cuatro preguntas abiertas, se recogieron sus opiniones sobre la coordinación de materias, los aspectos positivos y negativos de la experiencia, sus sugerencias y sus actitudes finales. En este apartado nos dedicamos a comentar los resultados más relevantes en torno a las opiniones sobre la coordinación de asignaturas en la formación universitaria, dejando los demás temas para apartados posteriores.

En primer lugar, destaca el elevado número de alumnas/os (concretamente, 10) que declaran que esta ha sido la primera **vez que han experimentado la coordinación** entre materias. Así, muchos/as destacan que aunque es algo necesario, no se suele llevar a cabo. Ejemplificamos aquí sus opiniones a través de algunas citas literales:

“Creo recordar que no he vivido una experiencia así en toda la carrera. Es la primera vez que se coordinan dos asignaturas y no me parece mala idea” (cuestionario 3).

“Deberían coordinarse más entre otras asignaturas porque así se dan cuenta los profesores de que sus asignaturas no son las únicas” (cuestionario 20).

Pese a que no tienen experiencia previa en propuestas de coordinación entre materias, consideran que es algo muy **necesario y útil** en tanto que permite dar mayor coherencia a los contenidos y, sobre todo, facilita relacionar unos contenidos con otros. Esta opinión es compartida por 10 estudiantes. Otros 9 opinan que la coordinación entre materias redundaría en que **los contenidos formativos cobren sentido y utilidad**, por lo que debería hacerse de forma más generalizada. Como ejemplo de estas opiniones, véase el siguiente:

“Creo que debería ser una práctica que deberían llevar a cabo casi todos los profesores, ya que así nos enteraríamos mejor de todo, puesto que sabríamos el sentido que tiene” (cuestionario 2).

En cuanto a las aportaciones concretas que pueden derivar de la coordinación, se han señalado numerosas ideas. Por ejemplo, la coordinación permite **mejorar el proceso de estudio y aprendizaje** (opinión expresada por 6 sujetos).

“Tras pasar estos últimos meses trabajando de manera conjunta, me ha resultado más fácil estudiar las asignaturas y entenderlas” (cuestionario 5).

También resulta de utilidad para **aplicar los contenidos y hacerlos menos teóricos y abstractos** (4 estudiantes). Contribuye también a mejorar la **compren-**

**sión de la materia** (3 estudiantes) y a **optimizar** los tiempos, los espacios y, en definitiva, los esfuerzos (2 estudiantes).

“Siempre he pensado que hay muchos trabajos mandados por profesores que realmente pueden servir para dos materias diferentes, y así conseguir que los alumnos no se estresen tanto” (cuestionario 6).

Otra aportación de la coordinación se refiere a la capacidad de **generalizar mejor los contenidos** que se aprenden, opinión sostenida por 2 estudiantes, que se aprecia con claridad en la siguiente cita.

“Al no estar centrada cada asignatura sólo en su materia, el alumno, aunque en principio parezca más desorientado y no le guste porque se trabaja más, al cabo del tiempo utilizará lo que aprende en cada asignatura para trabajar en cualquier otra o para prácticas que tenga que realizar en clase. Sabrá cuándo ha de aplicar cada técnica, no lo verá como una materia aislada, sino útil” (cuestionario 35).

En general, coordinar asignaturas es una estrategia que permite **desarrollar una visión general de la carrera o profesión** (3 sujetos), como sugiere la siguiente opinión:

“... el relacionar las materias puede ser y, de hecho pienso que es, una forma más adecuada de interconectar las diferentes formas de enseñar y aprender en una carrera donde todo está parcelado, donde cada asignatura se trata de una forma distinta. Creo que esto aporta poco para llegar a formar a personas al completo” (cuestionario 50).

Por otra parte, cuando las/os docentes llevan a cabo este tipo de experiencia, se percibe en el alumnado que están unidos/as, que **trabajan de forma colaborativa** (2 opiniones).

“Las diferentes metodologías y perspectivas de los profesores no facilita que se ponga en práctica esta coordinación. Creo que sería muy beneficioso para los alumnos que esta coordinación entre materias se fomente más” (cuestionario 25).

Finalmente, debemos destacar que algunas opiniones resaltan que cualquier experiencia de coordinación entre asignaturas supone crear cierto desconcierto, planteando dificultades y haciendo más complejo el proceso de enseñanza/aprendizaje, que requiere una mayor y mejor planificación. La contrapartida de este esfuerzo es que se consigue **sacar más provecho al trabajo académico**.

“De estas dos asignaturas creo que he sacado bastante provecho, y todo ha sido por la coordinación entre las dos” (cuestionario 31).

### 4.3. Aspectos positivos y negativos de la experiencia desarrollada

Otro importante tema sobre el que hemos centrado la evaluación final de la experiencia se refiere a los aspectos positivos y negativos que las/os estudiantes destacan de ella. Empezando por los **aspectos positivos**, debemos destacar en primer lugar, por su gran frecuencia de aparición (11 casos), el hecho de que se ha fomentado un **aprendizaje práctico**, basado en el diseño de instrumentos concretos para situaciones reales, cosa que se considera altamente útil para el futuro profesional.

“me han hecho ver la asignatura, y la carrera de un modo más práctico que me cualifica más en mi desarrollo profesional” (cuestionario 47).

Por otro lado, un volumen importante de las opiniones coinciden en asociar los aspectos más positivos de la experiencia con las aportaciones derivadas de aprender a observar y, por tanto, **ser más sensibles y conscientes a la realidad cotidiana**. 34 de las intervenciones se han expresado en esta línea. De ellas, 10 destacan que, gracias a la experiencia, de han dado cuenta de aspectos de su propio comportamiento o el de los compañeros que antes no apreciaban. Asimismo, 10 personas destacan que, en general, ha aprendido a observar y analizar situaciones. Las otras 14 manifiestan haber descubierto cosas en las que antes no se fijaban o ser ahora más conscientes de lo que sucede a su alrededor.

“Darte cuenta de las cosas buenas y malas que suceden en la clase, por tener que estar pendiente de observar; cosas que a lo mejor antes pasaban desapercibidas” (cuestionario 14).

Un grupo más reducido de alumnas/os (concretamente, 5) han señalado como muy positivo el haberse conseguido una **mayor implicación en la dinámica del aula**, el haber aprendido a trabajar en grupo, a expresar sus ideas y opiniones, etc.

“Implicarnos más en las clases, ver nuestro grado de implicación en estas, ser más responsables, ordenados y sistemáticos en nuestro trabajo...” (cuestionario 23).

Dos estudiantes han señalado que han aprendido a **ser más dinámicos/as**, siendo capaces ahora de alternar la atención en clase, con su participación en el desarrollo de las mismas y con la observación y registro de todo cuanto acontece.

De las opiniones restantes, 4 alumnas/os destacan que la experiencia les ha permitido conocer y comparar distintas formas de impartir las asignaturas y, sobre todo, **adquirir la perspectiva del docente**, como diferente a la del estudiante.

“Además te pones en la perspectiva del otro, es decir, se desarrolla la empatía y empiezas a ver también el punto de vista del profesor” (cuestionario 26).

Otras/os (4) destacan que ha sido posible **relacionar los aprendizajes de ambas materias**. Y, en general, que la experiencia ha ido evolucionando durante el curso hacia una mayor satisfacción general.

Entrando ahora en los **aspectos negativos**, las/os estudiantes han manifestado mayoritariamente (en 20 casos) que lo más difícil y complejo ha sido **alternar el rol de observador/a con el seguimiento de las clases**. Ya que esto requiere mucha atención y concentración y, en ocasiones, supone desconectarse un poco de la marcha del aula, perdiendo el hilo conductor.

“Lo negativo era el estrés diario que provocaba el tener que observar, atender en clase, hacer ejercicios y estar pendiente de otras materias” (cuestionario 19).

En general, se destaca (por parte de otras 14 personas) el **estrés y la falta de tiempo** con la que se ha llevado a cabo la experiencia. Algunos/as tienen la sensación de que han tenido poco tiempo para reflexionar, para madurar sus aprendizajes. En varios casos (5), se destaca además el haber sentido **inseguridad, incertidumbre**, el estar perdidos/as al principio por ser una situación con menos control que les plantea numerosas dudas.

A un nivel más concreto, se han señalado (por 6 personas) como dificultades algunos de los **problemas encontrados a la hora de llevar a la práctica la observación**. Como ejemplo, puede valer el siguiente:

“(es) difícil observar una misma persona a un grupo amplio” (cuestionario 30).

Finalmente, aunque sólo ha sido expresado por dos estudiantes, se hace referencia a la **escasa objetividad que la técnica observacional** puede llegar a tener, sobre todo, teniendo en cuenta que una de las actividades realizadas consistía en una auto-evaluación del/la estudiante.

“... al ser de una asignatura en la que te vas a evaluar no eres tan objetivo, pues tiendes a recoger aquellos aspectos que tú crees que has cumplido o podrías cumplir” (cuestionario 38).

#### 4.4. Sugerencias

Además de la valoración de la experiencia, se solicita a los/as participantes en la evaluación que sugieran ideas que redunden en una mejora cara a futuras aplicaciones de la innovación. Los aspectos que se han sugerido -indicando entre paréntesis el número de veces- son los siguientes:

- Ofrecer pautas más concretas, especificar mejor los comportamientos a observar y explicarlo todo mejor para no sentirse perdidos/as (6 casos).

- Dar más tiempo a las actividades o hacer menos prácticas (6).
- Hacer la experiencia en el primer cuatrimestre en el que no están tan agobiados/as de trabajos y exámenes (4).
- Mejorar aspectos concretos de la coordinación entre las docentes (3).
- Otras ideas (10): seguir aplicándola, hacerla de forma individual, enganchar mejor con las necesidades, extender la coordinación a otras materias, etc.

Con algunas de estas sugerencias, coincidimos las profesoras. Así, la realización de la parte más intensa de las actividades al final del segundo cuatrimestre ha dificultado el trabajo de los/as alumnos/as y, sobre todo, ha contribuido a aumentar su sensación de agobio y de saturación. Esto conlleva que no hayan tenido el suficiente tiempo para reflexionar adecuadamente sobre el proceso desarrollado y sus logros.

#### 4.5. Sentimientos que reflejan la valoración final

La pregunta final del cuestionario de evaluación aludía a los sentimientos que se generan al finalizar la experiencia. Es decir, cuáles son las actitudes y sentimientos del alumnado una vez concluido todo el proceso.

A diferencia de la evaluación inicial (ver cuadro 4), en la que hubo mucha coincidencia en los adjetivos y expresiones utilizadas, así como en los sentimientos y actitudes, en la evaluación final, nos sorprende en primer lugar la **diversidad de las respuestas**. Aquí son escasas las coincidencias literales y muchas de las expresiones utilizadas son aportadas por un/a único/a estudiante. Tal es el caso de las siguientes ideas que creemos que debemos recoger: compromiso, esperanza, perseverancia, desenganche, aplauso, novedoso, autodescubrimiento, autoaprendizaje, creativo, atención, beneficio y apoyo. Todas estas expresiones nos permiten explorar el significado que la experiencia ha tenido para cada persona concreta.

Ahora bien, se pueden agrupar algunas opiniones para hacernos una idea más detallada de las mismas. Así, 11 estudiantes manifiestan haber sentido **agobio al inicio de la experiencia**, por ser algo práctico, que les causa cierta incertidumbre y que resulta caótico, complejo o dificultoso. No obstante, para muchos/as este agobio inicial se llega a transformar en satisfacción (10 personas) por los **conocimientos y experiencia adquiridos** (9 personas).

“Lo que antes era agobio se ha convertido en conocimientos adquiridos (experiencia)” (cuestionario 46).

Así, la inversión de tantos esfuerzos redundaba en el sentimiento **de trabajo bien hecho y acabado**; en el logro personal, en el **sentimiento de superación y de mayor confianza** en sí mismos/as.

“Al terminar la actividad he llegado a sentir a satisfacción ya que después de haber estado perdidas en su realización, hemos podido terminarla satisfactoriamente, adquiriendo un carácter de superación de nosotras mismas” (cuestionario 44).

Para algunas personas (3) es una sensación de alivio, tras lo que ha sido una implicación agotadora. Esto se aprecia en la siguiente cita de una alumna, realmente ilustrativa de esta sensación: “Ay, por fin terminé” (cuestionario 20).

## 5. CONCLUSIONES

La asignatura OG siempre ha tenido un reto muy importante: la evaluación. Además, siempre nos ha gustado el concepto evaluación, era ese nuestro deseo. Si se elige calificar, el camino está lleno de posibilidades que se pueden aplicar, sin romper la imagen sobre lo que se tiene que hacer y lo que se va a obtener por ello. Ahora bien, adentrarse en la selva de la evaluación cualitativa requiere, además de osadía, medios. Esta ha sido quizás la clave de este curso académico: diseñar y poner en práctica una coordinación nos ha proporcionado la posibilidad de compartir y no sentirnos tan solos en un proceso complejo y de difícil comprensión, en ocasiones para los estudiantes.

Por este motivo es muy destacable, el papel que han tenido que desempeñar los/as estudiantes y la implicación que han tenido, desde fuera de sí mismos/as. O, mejor dicho, cuando se les pide que realicen una escala, se ponen en el lugar de los docentes y sus objetivos, por esos instantes, también son los suyos. Como docentes de las materias implicadas en la innovación, nos ha aportado mucha seguridad sentirnos observadas y poder reflexionar sobre las percepciones iniciales y finales de todo el proceso. Esto nos permite tener datos suficientes para plantearnos la planificación del programa de las asignaturas el próximo curso, con las aportaciones y las ideas que han planteado los/as estudiantes.

En ese sentido, podemos corroborar la adecuación y eficacia en el desarrollo de los módulos de trabajo planteados. Así, necesitábamos saber si lo que se les ofrece a los/as estudiantes a través del programa docente es lo que aprenden. A través de sus autoevaluaciones, hemos podido confirmar que han procesado mucha información, la han buscado, seleccionado y reflexionado. Y nos ha permitido obtener información acerca de cómo piensan nuestros/as estudiantes sobre la información y cómo la aplican a situaciones concretas con problemas educativos.

En ambas materias hemos obtenido información sobre conceptos muy complejos, desde el punto de vista técnico, y también de crítica y este tipo de actividades conjuntas nos han proporcionado un alto grado de comprensión sobre la totalidad del proceso completo. Detectamos que ha aumentando su capacidad de elección y les ha proporcionado más control sobre las diferentes opciones e itinerarios que

hemos ido ofertando en el transcurso de la asignatura. Los/as estudiantes han podido reelaborar los materiales que tenían que confeccionar con criterios y aplicar conceptos teóricos e instrumentales básicos. Sin duda, nos han proporcionado más información sobre los esfuerzos realizados a través del tiempo.

La autoevaluación, concretamente, nos ha parecido un medio imprescindible a través del cual se ha promovido la conciencia crítica de los/as estudiantes (concretamente en el último módulo de la disciplina OG pueden presentarse prueba de ello, por medio de algunos de los materiales presentados), sobre ellos/as mismos/as como educandos/as, y esto es un aporte que permite que desarrollen su autonomía.

Finalmente, queremos destacar que, como docentes e investigadoras, nos sentimos abocadas a la búsqueda y análisis de elementos, estrategias, mitologías e innovaciones de índole académica que puedan mejorar, en cualquier forma, el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes. Lo más significativo ha sido la oportunidad de compartir programas de asignaturas y actividades que nos han permitido considerar la posibilidad de volver a pensar en un proyecto de innovación válido y ejecutable en nuestro contexto universitario. Por lo tanto, la consideración de seguir soñando en nuestras estrategias de trabajo conjunto entre estudiantes y profesorado. Continuar pensando que el concepto de formación es un intercambio de experiencias, sentimientos y conocimientos. Nos identificamos con la idea de que profesorado y estudiantes unidos como investigadores/as y formadores/as puedan construir o elaborar estrategias de trabajo común.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- DÍAZ NOGUERA, M.D. (1993). Evaluación participativa en la Universidad. Una aventura formativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 6, 111-121.
- DÍAZ M.D. Y OTROS/AS (2002). *La organización educativa. Asesoramiento entre iguales*. Sevilla: Mergablum.
- JOVÉ, G. y VALLS, M.J. (1999). La innovación metodológica en la docencia universitaria a partir de concebir la enseñanza como práctica reflexiva: una experiencia en la formación de maestros. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 14-15, 91-100.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.M. (coord.) (2003). *La formación del profesorado universitario en Andalucía, Guía I. Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario*. Córdoba: UCUA.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1991). Criterios de referencia sobre la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la Universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, VI, 1, 25-47.

TORRES, J.y ORTEGA, J.A. (2001). Interacción profesor-alumno: utilización de las nuevas tecnologías. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 18, 129-140.

WASSERMAN, S. (1994). *El Estudio de casos como métodos de enseñanza*. Madrid. Educación/ Agenda Educativa Argentina.

## NOTAS

<sup>1</sup> Tomamos como fuente de estos datos el texto de Martínez Rodríguez, J.M. (coord.) (2003). *La formación del profesorado universitario en Andalucía, Guía I*. Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario. Córdoba: UCUA.

<sup>2</sup> En este sentido son interesantes las experiencias realizadas sobre evaluación participativa en la Universidad (Díaz Noguera, 1993), donde se ponen de manifiesto formas innovadoras de evaluar los conocimientos del alumnado.