

UNA EXPERIENCIA DE DIAGNÓSTICO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Soledad Romero Rodríguez (coord.), Dolores Ballester Angulo, Dolores Flores García, Juan García Murillo, Luis Giráldez Sánchez, M^ª Dolores Macipe Fernández, Encarnación Rubio Rodríguez y Amparo Sánchez Sánchez
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de Enseñanza-Aprendizaje siguen siendo en nuestras universidades, en líneas generales, demasiado tradicionales, y acusan de falta de flexibilidad e innovaciones. Consideramos que una metodología de investigación-acción participativa donde cada miembro del grupo-clase se implique en los procesos de diagnosis, planificación, acción y reflexión, favorecería, por propia definición, la co-gestión de los procesos educativos. Por otra parte, se respondería a la necesidad de formar profesionales no sólo con «cabezas llenas» y, si acaso —en muchas ocasiones ni siquiera esto se da— una maleta llena de técnicas y procedimientos, sino también con actitudes —de escucha, trabajo en equipo, reflexión y autoanálisis— sin las cuales no podríamos hablar de un verdadero desarrollo profesional. Nuestra pretensión en esta comunicación es presentar a grandes rasgos las características de los procesos que se han dado en nuestra —de la profesora y los alumnos— asignatura de Diagnóstico Pedagógico durante el curso 1992-93. Presentamos un análisis provisional pues aún no hemos dado por terminado este proceso.

2. MARCO TEÓRICO Y EXPERIENCIAL

El actual sistema educativo universitario ha de pasar necesariamente por un proceso de democratización y gestión conjunta de administradores, profesores y alumnos. Consideramos que para que esto funcione, tanto profesores como alumnos han de flexibilizar sus papeles tradicionales.

Nuestra experiencia ha pretendido ser un intento de poner en práctica estos planteamientos en la asignatura de diagnóstico Pedagógico de la licenciatura en Pedagogía. El grupo, constituido por siete alumnos y la profesora decide emprender un proyecto de diagnóstico sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de este proyecto irá surgiendo un modelo didáctico de co-gestión, fruto de la metodología usada para el diagnóstico: la Investigación-Acción.

Esta experiencia ha permitido que el grupo adquiera una mayor conciencia de su propia realidad personal y profesional (como alumnos y profesionales en prácticas). En este sentido, nos acercamos al

aspecto educativo que Gauthier y Baribeau (1981, en Goyette y Lessard-Herbert, 1988) consideran central la investigación-acción al optar por «una investigación-acción que pone un acento prioritario en el proceso de aprendizaje del conjunto de personas que están implicadas en ella» (Gauthier y Baribeau, en Goyette y Lessard-Herbert, 1988:107).

Gracias a la metodología de Investigación-Acción utilizada en el desarrollo del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, éste permite hablar de un nuevo perfil de alumno: alumno creador y activo, constructor del conocimiento, solidario y comprometido con el grupo al que pertenece y profundamente implicado en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que lo llega a identificar como «suyo». Igualmente se favorece un perfil de profesor formador, animador, investigador y dinamizador, acompañante del alumno. Por lo tanto se hace del grupo la base del proceso de enseñanza-aprendizaje (López Górriz, 1991).

3. PROCESO DIAGNÓSTICO

Antes de empezar queremos dejar constancia de lo difícil que resulta cualquier intento de sistematizar el proceso que hemos llevado a cabo. En primer lugar, hemos de considerar que existen dos momentos diferentes que se dan simultáneamente —*acción y reflexión*— a lo largo de cada una de las fases del proceso (Ander-Egg (1990) habla de procesos de acción-reflexión). Esta simultaneidad de los dos momentos nos impide organizar linealmente el proceso seguido; no obstante, intentaremos exponerlo de la manera más clara posible.

Nuestro proceso de diagnóstico se inicia a raíz de una propuesta por parte de la profesora de la asignatura, enunciada de la siguiente forma: realizar un diagnóstico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se estaba llevando a cabo en nuestra clase a través de la metodología de investigación-acción.

En un principio, el grupo (sus miembros alumnos) mostró una actitud apática debida, en parte, a la falta de costumbre como participante en procesos de co-gestión. Sólo más tarde, gracias a una serie de factores, tanto internos como externos, se da pie a que este proceso comience a integrarse en la vida del grupo. Entre los factores que facilitaron esta nueva actitud podemos destacar: a) Factores internos: la clase entra en una dinámica que posibilita a los alumnos el ser participantes activos y no meros receptores pasivos de un proceso de enseñanza-aprendizaje; b) Factores externos: nos encontramos en ese momento más relajados puesto que ya se han celebrado los primeros exámenes; por otra parte, recibimos una fuerte influencia de otra profesora especialista en esta metodología de investigación.

«Hoy **** nos ha hablado de la crisis que conlleva implicarse en investigación-acción, su apasionamiento me ha hecho pensar, me ha provocado a actuar, hay cosas con las que no estoy de acuerdo, gente, métodos prehistóricos; en ese sentido, quizás sea interesante lo que nos proponen en esta asignatura y realizar un diagnóstico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la investigación-acción».

Tras establecer unos objetivos generales, que han sido continuamente revisados, llegamos a establecer un contrato, un acuerdo que dejara claros los límites de la investigación, el grado de implicación de los miembros, la temporalización de la investigación, las técnicas de recogida y análisis de datos, etc. Los objetivos inicialmente planteados (finalidad del diagnóstico-intervención) se concretaron en: 1) análisis del proceso de enseñanza aprendizaje que se daba en el aula; b) facilitar el desarrollo profesional-personal de todos los participantes (profesora y alumnos). Como señalamos anteriormente, estos objetivos fueron revisados de forma continua a lo largo de todo el proceso. Estas revisiones implicaron una constante profundización en la definición consensuada de los objetivos.

Como instrumentos de recogida de información optamos por utilizar fundamentalmente el diario. Cada miembro del grupo llevaba su propio diario con la finalidad de poder obtener información válida en el contraste de los mismos. Asimismo, desarrollamos sesiones de grupo cuyo objetivo era renegociar, consensuar, reflexionar acerca del trabajo que estábamos realizando, de una parte, y, por otra, realizar un análisis reflexivo en torno a los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (tipo de actividades, desarrollo de las clases, rol de la profesora, implicación de los alumnos...). Estas sesiones fueron grabadas en audio.

Para el análisis de la información recogida hemos seguido el siguiente procedimiento: (a) Determinación de las dimensiones a analizar, a través de un proceso inductivo y consensuado. Las dimensiones derivadas de este proceso fueron las siguientes: Organización (asistencia a clase, espacios, tiempo), Planificación (metodologías de registro, objetivos), metodología didáctica, preparación de las clases, desarrollo de las clases, aprendizajes, roles, grupo e implicación en la investigación (acuerdos), todo ello con el fin de alcanzar los objetivos fijados anteriormente; (b) Revisión individual de los diarios y las transcripciones de las sesiones en función de las dimensiones, aunque de forma abierta a otras nuevas que pudiesen aparecer; (c) Consenso del análisis realizado e interpretación de los resultados en sesiones de grupo.

4. PRIMERAS IMPRESIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS

En el momento de redacción de esta comunicación nos encontramos en la fase de interpretación consensuada de las informaciones recogidas. Es por ello por lo que no podemos presentar más que una descripción y un primer intento de interpretación de la experiencia.

En un principio la asistencia a clase era media-baja. A medida que fue transcurriendo el curso y fuimos tomando conciencia del proceso en el que íbamos entrando, la asistencia aumentó considerablemente, hasta completarse en la última parte del curso, lo que interpretamos, en función de nuestros debates y reflexiones como un indicador de la progresiva implicación de los miembros del grupo. Es entonces cuando se detecta, cuando vivimos la conciencia de grupo, que se ve favorecida por la organización espacial de las clases. Hemos de señalar en este sentido, que el espacio de trabajo lo consideramos como un factor condicionante de este tipo de procesos. En un principio las clases se desarrollaban en una gran aula, con filas de mesas y una mesa para el profesor colocada sobre una tarima (aula tradicional). Posteriormente, decidimos buscar un aula-seminario que favoreciera nuestra interacción.

«Me siento un poco incómoda en este aula, ya que es demasiado grande y nos hemos tenido que sentar en filas, yo no sé dónde ponerme para facilitar la interacción» (Diario de la profesora).

«Hoy nos hemos ido al despacho. El aula XVIII no sirve para el tipo de trabajo que llevamos, ¿por qué serán todas las aulas de este tipo en esta Facultad, precisamente en esta Facultad» (Diario de un alumno).

Al ir tomando conciencia de grupo, los roles sufren una transformación, destacando el rol de la profesora que pasa de ser directiva a ser animadora, orientadora, facilitadora.

«No se trata de una clase convencional en la que el profesor lleva el peso de la misma, sino que los alumnos participan, dan su opinión, puntos de vista y juicios de valor, es decir, se trata de una clase democrática y abierta (...) Está ***, que, aunque a veces tenga que llevar el peso de la clase, casi siempre se convierte en una compañera más, se pone a nivel nuestro» (Diario de un alumno).

El grupo, con respecto a sus roles, trata de convertirse en más autónomo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la máxima autonomía llega a través de la reflexión grupal de nuestros diarios. La implicación se observa no sólo en la asistencia, sino también en el compromiso hacia la metodología que estamos llevando y a la no-directividad de la profesora.

El aprendizaje de la asignatura viene a través del compartir las experiencias que tienen los alumnos en sus trabajos de campo fuera del aula (realización de un proceso diagnóstico en distintos centros educativos). Con esto se modifica la metodología tradicional, a la que estamos tan acostumbrados. Por otra parte, se construye el conocimiento en grupo, con una riqueza que no se hubiese alcanzado si el trabajo hubiese sido individual.

«Comienzo yo y cuento mi proceso de observación, trato de mirar a todos cuando hablo. Nos hemos comprometido a intercambiar». (Diario de un alumno).

El aprendizaje de la asignatura no ha sido sólo de carácter teórico-conceptual, sino también de carácter procedimental (a través de las prácticas diagnósticas fuera y dentro del aula) y actitudinal. Algunas de las actitudes que se han desarrollado son: sentido crítico, escucha, expresión en público, tolerancia. Por otra parte, a nivel profesional se han conseguido aprendizajes relativos a la creencia en la posibilidad de la innovación educativa y se ha dado un giro en la concepción del trabajo del pedagogo que tenían los alumnos.

«He intervenido más que de costumbre, y esto para mí supone romper con la timidez que me caracteriza» (Diario de un alumno)

Han sido muchas las limitaciones (temporales, institucionales, de resistencia al cambio) que hemos tenido que afrontar. Aún así, hemos conseguido llegar a un proceso de cogestión.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, E. (1990): *Repensando la investigación-acción participativa*. Vitoria. Departamento de trabajo y Seguridad Social.
- GOETZ y LECOMPTE (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HERBERT, M. (1988): *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentos*. Barcelona. Laertes.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la Investigación-acción*. Barcelona. Laertes.
- LÓPEZ GORRIZ, I. (1991): Exigencias educativas del modelo de investigación-acción. *Enseñanza*, 8, 130-142.