

LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE LA DIDÁCTICA. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA

AMPARO MARTÍNEZ SÁNCHEZ
Dpto. de Didáctica
Universidad de Valencia

RESUMEN

Este artículo presenta una experiencia docente llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, durante el curso 1992-93. Toda ella estuvo regida por un interés radical: la formación del Pedagogo a través de diversas experiencias educativas, centradas en la reflexión sobre la propia práctica, que se ofrecen al hilo del desarrollo de la asignatura de Didáctica que se imparte en el tercer curso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Toma como punto de partida la presentación de los supuestos fundamentales que sustentan todo el proceso seguido en el desarrollo del programa docente. Asimismo se describen las experiencias y actividades principales que han tenido lugar a lo largo del curso académico.

Finalmente se ofrecen los resultados obtenidos en la evaluación del proceso y de los sujetos implicados, tanto estudiantes como Profesor. Se destaca la opinión y las percepciones de los alumnos acerca de la experiencia.

En general, las valoraciones son notablemente positivas y ponen de manifiesto la importancia que atribuyen los estudiantes al establecimiento de un clima que potencie el apoyo y la orientación para el pensamiento reflexivo y la autonomía personal en el proceso de aprendizaje.

TEACHER TRAINING THROUGH THE TEACHING OF DIDACTICS: AN ANALYSIS OF A TEACHING EXPERIENCE

SUMMARY

The authors report on a teaching experience undertaken at the School of Philosophy and Educational Sciences of the University of Valencia (Spain) during the academic year 1992-93. The experience centered on the singular issue of teacher training through the different educational experiences —focused on a reflection on their own practice— that are offered during the Didactics course taught in the third year of the Degree in Educational Science.

The study begins by considering the basic tenets underlying the whole process followed in the development of the teaching programs and describes the main experiences and activities taking during the academic period considered.

The work concludes by offering the results obtained in evaluating the process and the individuals involved, both students and teaching staff. Special emphasis is placed on the students' perceptions of the experience.

In general, the valuations are highly positive and point to the importance given by students to the establishment of an atmosphere that will enhance support of and orientation towards reflexive thought and individual autonomy in the learning process.

LA FORMATION DU PEDAGOGUE A TRAVERS L'ENSEIGNEMENT DE LA DIDACTIQUE-ANALYSE D'UNE EXPERIENCE

RESUME

Cet article se réfère à une expérience réalisée à la faculté de Philosophie et des Sciences de l'Education de l'Université de Valencia durant l'année académique 1992-93. Cette expérience a été effectuée en vue d'un objectif principal: former le Pédagogue à partir de diverses expériences éducatrices basées sur un travail réflexif qui surgit au fur et à mesure de l'enseignement de la Didactique, discipline de troisième année de Licence des Sciences de l'Éducation.

Cet écrit prend comme point de départ la présentation des suppositions sur lesquelles se trouve basé tout le processus du développement du programme académique. Cet article fait également allusion aux expériences et activités principales réalisées au cours de l'année académique.

Cet article se termine sur les résultats obtenus au cours de l'évaluation formative et de l'évaluation des élèves et des professeurs. On met particulièrement en relief l'opinion et les perceptions des élèves par rapport à l'expérience.

Les évaluations sont, de façon générale, très positives, et mettent en évidence l'intérêt des étudiants pour l'établissement d'un climat favorisant la pensée réflexive et l'autonomie personnelle lors de l'apprentissage.

1. LA INTEGRACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La formación de los profesionales de la Pedagogía es un cometido complejo y difícil de abordar que requiere un planteamiento cooperativo, una práctica compartida y cuidadosamente tutelada y una reflexión constante por parte de cuantos participan en el proceso, tanto profesores de las distintas áreas científicas, como profesionales en ejercicio y los propios estudiantes.

En esta tarea, hay que tener en cuenta que el trabajo se complica si se pasa de la mera conceptualización del papel del Pedagogo como el de la persona que debe orientar a los alumnos, o llevar a cabo intervenciones especializadas, a la consideración más amplia de la figura del "Pedagogo-Educador" que debe incor-

porar al ejercicio de las tareas específicas de su campo de trabajo la atención al enriquecimiento personal de cuantos entren en contacto con él a través del desarrollo de sus competencias profesionales.

En todo caso, se hace preciso proporcionar al futuro "Pedagogo-Educador" una sólida preparación que contemple de manera integrada el conocimiento de los fundamentos teóricos, el dominio de diversas técnicas de intervención en diversos campos y el entrenamiento en la toma de decisiones que requiere la solución de los problemas que se presentan cotidianamente en el trabajo de una profesión tan compleja como la que nos ocupa.

Tradicionalmente se ha admitido de manera generalizada que la formación de los profesionales de la educación debía proporcionar una serie de principios básicos teóricos y prácticos que los prepararan para asumir las exigencias inmediatas de sus funciones, dando por supuesto que estos principios tenían validez y aplicabilidad durante toda la vida profesional y cualquiera que fuera el contexto en el que ésta tuviera lugar.

Posteriormente se ha ido considerando de manera progresiva que la formación para la función educativa no es algo que pueda ser resuelto de manera definitiva con una preparación previa al desempeño de la profesión y esto, no sólo por el considerable aumento y diversificación de los contenidos que deben ser aprendidos o por los cambios que en ellos se suceden, sino y, principalmente, porque el desempeño de la tarea educativa requiere una dosis importante de experiencia de campo y de reflexión sobre el propio trabajo. Por otra parte, es necesario tener en cuenta la naturaleza cambiante del fenómeno educativo y la necesidad de considerar las variables psicológicas, culturales y socio-políticas que caracterizan a los contextos específicos en donde se desarrolla la actividad educativa del Pedagogo.

Ampliando la perspectiva reduccionista de los planteamientos tradicionales de la formación de los profesionales de la Pedagogía -que consideraran que su formación debe centrarse en la enseñanza de una serie de supuestos filosóficos psicológicos, sociológicos y pedagógicos que han de relacionarse con problemas y situaciones educativas reales a las que aplicar los principios teóricos- las conceptualizaciones más aperturistas y actuales de la formación del Pedagogo consideran que la teoría se infiere de la observación crítica de las situaciones educativas y es ilustrada posteriormente por elementos de la Filosofía, la Psicología la Sociología y las Ciencias de la Educación. Este nuevo enfoque de la relación teoría-práctica no establece la mera aplicación práctica de la teoría, sino que postula la observación y reflexión acerca de la buena práctica, para formularla en términos teóricos y utilizar luego la reflexión teórica con objeto de perfeccionar la práctica.

Esta consideración del binomio teoría-práctica tiene importantes repercusiones tanto en la planificación y ejecución de la formación global del Pedagogo, como en la definición del rol de las personas que participan en el proceso formativo.

Se hace necesario la creación de un modelo teórico-práctico que esté abierto a los cambios que por definición exige la tarea educadora que han de llevar a cabo los profesionales de las Ciencias de la Educación en los diversos campos de su especialización (Lawton, 1983 y 1987; Fullan, 1992). Este modelo ha de tomar como punto de partida el supuesto de que la práctica profesional trasciende a la mera conceptualización técnica instrumental de los procesos centrados en la elección de medios y procedimientos para la solución de problemas preestablecidos.

Ha de admitir que la tarea educativa es prioritariamente una actividad “práctica” más que “técnica” lo que implica que el Pedagogo debe estar preparado para enfrentarse constantemente a situaciones problemáticas en las que necesita emitir juicios sobre cómo transferir mejor sus valores educativos generales a la práctica profesional y esto tiene poco que ver con la simple habilidad de aplicar prescripciones técnicas (Schwab, 1969; Carr, 1989).

En el mundo real de la práctica los problemas surgen en situaciones específicas y singulares que se caracterizan por su complejidad, incertidumbre y ambigüedad y que, por tanto, exigen soluciones elaboradas personalmente, que requieren, ciertamente, una seria fundamentación científica, pero que también necesitan un importante componente ético, político, artístico y reflexivo. El conocimiento profesional está íntimamente unido a *cómo se hace*; este conocimiento no es un fenómeno estático sino que se concibe en términos de una construcción progresiva y dialéctica entre sujeto, realidad y acción deliberativa (Schön, 1983; Villar 1988).

Entendemos, sin embargo, que en la práctica profesional no puede excluirse de manera generalizada la aplicación de los postulados de la racionalidad técnica a cualquiera situación educativa; por el contrario, debe admitirse que también se dan situaciones y tareas específicas que exigen logros de eficacia inmediata que aconsejan procesos de intervención en los que se justifica la aplicación de teorías y técnicas ajustadas a patrones derivados de las elaboraciones de las ciencias básicas y aplicadas.

El Pedagogo-Educador, desde la perspectiva en la que nos hemos instalado, tiene como tarea fundamental, en primer lugar, el conocimiento y la clarificación de situaciones que le lleven a la identificación de los problemas que no pueden resolverse con la aplicación unívoca de medios, prescripciones y técnicas preestablecidas de manera general; una vez realizada esta “construcción subjetiva” del problema, el quehacer profesional se centra en el diseño y toma de decisiones que se derivan de la consideración de los procesos que requiere la práctica, no como meros instrumentos sino como actividades educativas .

La formación del Pedagogo y su desarrollo profesional tienen como cometido principal favorecer el pensamiento reflexivo sobre la propia práctica que, por definición, implica la problematización tanto de la propia tarea educativa como del contexto en el que tiene lugar esta actividad.

El denominador común de los modelos, fórmulas y estrategias posibles para formar a los estudiantes, futuros Pedagogos, desde esta perspectiva, consiste en proporcionarles unos conocimientos básicos sobre la educación, dotarles de unos recursos metodológicos y técnicos e introducirles en una dinámica reflexiva que cuestione no solo el *cómo* llevar a cabo la función educativa, sino el *qué* y *por qué* hay que desarrollarla de una forma determinada a partir del diagnóstico de las situaciones. Operativamente se trata de iniciar a los estudiantes en un proceso constructivista del conocimiento profesional de manera que se encuentren inmersos en un proceso de investigación-acción.

2. DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que se presenta toma como punto de partida tres supuestos fundamentales:

1. La formación de la persona constituye el núcleo básico de referencia, el fin principal y el quehacer prioritario de cualquier proyecto educativo.

2. La función docente trasciende la mera conceptualización técnico-instrumental que reduce la acción educativa a la resolución de problemas preestablecidos y se centra en la autorreflexión sobre los valores educativos y en los modos concretos de transferirlos a la práctica cotidiana del aula.

3. El pensamiento y las vivencias de los alumnos sobre la enseñanza tienen una estrecha relación con los resultados de aprendizaje, tanto los que se refieren al rendimiento académico como los vinculados al ámbito de las actitudes.

El esquema de trabajo se centra en la puesta en práctica y valoración del proceso didáctico seguido en el desarrollo del Programa de Didáctica -curso 1992-93- de 3º de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Así mismo se valoran también los efectos de la experiencia vinculados al rendimiento de los estudiantes tanto en aprendizaje cognitivo como en logros actitudinales.

El proceso didáctico queda definido por una serie de experiencias que tienen lugar en un "escenario docente" que se caracteriza por un clima de trabajo centrado en la formación de la persona a través de su preparación profesional concebida como un proceso reflexivo teórico-práctico. Al término del mismo se lleva a cabo una valoración referida tanto a los resultados como al proceso, utilizando distintas técnicas metodológicas cuantitativas y cualitativas.

2.1. Objetivos que se pretenden

Nuestra experiencia ha pretendido básicamente superar las trabas burocráticas que, con demasiada frecuencia, presiden el desarrollo de la docencia haciendo que los estudiantes se conviertan en "meros productos" y que la enseñanza quede reducida a la búsqueda de simples resultados cuantificables. Proponemos como alternativa el desarrollo de un proceso docente que apueste por la creación de un clima de trabajo que potencie la formación teórico-práctica del estudiante y el establecimiento de una relación educativa centrada en la formación de la persona, que privilegie la implicación de los estudiantes en la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este objetivo general se operativiza a través de cinco aspectos fundamentales:

1º) Proporcionar una seria fundamentación científica contrastada y reformulada a través de la reflexión sobre el proceso didáctico seguido en el desarrollo de la materia, sobre el propio trabajo, los sistemas de evaluación empleados y, en general, sobre toda la dinámica de la vida del aula.

2º) Proponer diversas experiencias didácticas, de modo que, por medio de la práctica cotidiana, los estudiantes experimenten nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje y modelos innovadores en la comunicación interpersonal y en la gestión del aula, de tal modo que estos comportamientos les sirvan de referencia para su formación personal y profesional.

3º) Estimular el protagonismo del estudiante y su progresiva participación en la realización de tareas, propuesta de actividades, evaluación del proceso didáctico, autoevaluación de logros, propuesta de nuevas directrices en el desarrollo del Programa y en la vida del aula, de modo que se establezca una dinámica en la que el estudiante progresivamente sea el que diseñe su propio Proyecto Educativo.

4º) Potenciar el trabajo en equipo de modo que los estudiantes tomen conciencia de la efectividad del trabajo cooperativo, al tiempo que autovaloren sus comportamientos en el seno de los grupos, su implicación en el trabajo comunitario, sus aportaciones, etc.

5º) Desarrollar el aprendizaje autónomo y la capacidad crítica respecto de obras, textos, autores, legislación, líneas de actuación, experiencias educativas, opiniones sobre la educación y enseñanza en diversos medios de comunicación –periódicos, revistas, emisiones radiofónicas, etc.– en distintos medios de expresión cultural –teatro, cine, cómic, fotografía– etc.

2.2. Población sobre la que versa

La población está formada por los 35 estudiantes que voluntariamente se inscribieron en el grupo. De ellos el 94,3% son mujeres y el 5,7% hombres. La distribución por edades es la siguiente: el 68,7% tienen entre 21 y 23 años; el 22,8% de 24 a 26 años y los que tienen de 27 a 30 años constituyen el 8,5%. Respecto de los estudios cursados previamente el 22,8% son Diplomados en las Escuelas de Formación de Profesores –de estos 3 son Maestros en ejercicio– el 2,9% corresponde a una Licenciada en Psicología y el 68,7% han cursado los primeros años de la Licenciatura en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

3.1. Desarrollo del Programa de la asignatura

La secuenciación general de los contenidos toma como punto de partida el conocimiento y análisis teórico-práctico del aula escolar y de sus dimensiones constituyentes haciendo especial hincapié en el clima y en la gestión de la clase. Como complemento se presentan los paradigmas, modelos y tendencias vigentes en la investigación sobre la enseñanza. Seguidamente se aborda el estudio de las dimensiones socio-institucional y psicológica de la Didáctica para finalizar, como síntesis, con los aspectos más teóricos –conceptualización de la Teoría del curriculum, estudio de las principales corrientes, y caracterización científica de la Didáctica–.

3.2. Experiencias didácticas

3.2.1. Formatos de clases en el desarrollo de la docencia

Modelo 1: Clases centradas en análisis crítico de distintos materiales

La estructura general contempla los pasos siguientes: análisis individual de materiales de diverso tipo, presentación de las opiniones personales, trabajo de equipo y, finalmente debate y puesta en común de los diversos grupos. La coordinación de estos debates pasa progresivamente de ser ejercida por el Profesor a que la lleven a cabo los propios estudiantes.

Modelo 2: Clases expositivas del Profesor

Con ellas se pretende proporcionar la información necesaria para centrar el estudio personal de los núcleos temáticos en los que se estructura el Programa de la asignatura; ofrecer organizadores que faciliten la adquisición y estructuración de conocimientos; presentar corrientes de pensamiento, autores, etc. Estas lecciones generalmente están apoyadas por transparencias de esquemas, guiones, gráficos y otros recursos que faciliten el aprendizaje de los conceptos que se presentan.

Modelo 3: Estudio de casos

Estas experiencias pretenden que el estudiante describa y analice situaciones únicas, genere hipótesis que luego pueda contrastar, diagnostique situaciones, diseñe la toma de decisiones necesaria para resolver situaciones o llevar a cabo procesos de intervención, etc. En definitiva este esquema de trabajo está dirigido al entrenamiento en la toma de decisiones y en la potenciación de los procesos reflexivos.

Modelo 4: Debates en torno a Documentos Técnicos

Pretenden abordar el estudio de determinados temas a través del pensamiento de diversos autores, potenciando el conocimiento de los contenidos temáticos fundamentales desde distintas perspectivas y puntos de vista. Con ello se pretende desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y favorecer la reflexión individual y grupal.

Modelo 5: Trabajo de equipos

Con estas experiencias se pretende, por un lado, la realización de trabajos en los que sea aconsejable el uso de experiencias cooperativas en orden a la eficacia en la resolución de trabajos concretos y, por otra parte, el entrenamiento de los estudiantes en el funcionamiento y la dinámica de los grupos.

3.2.2. Trabajos que han realizado los estudiantes

Trabajo de campo: Los alumnos realizan una estancia intensiva de 15 jornadas lectivas en un Centro Escolar. En ellas los estudiantes realizan observaciones sistemáticas de la vida de un aula y recogen distintos materiales y documentos que sirven de base para la reflexión individual, el debate en pequeños grupos y la puesta en común de las experiencias tenidas en los distintos escenarios escolares.

Lectura-Recensión de obras de contenido didáctico: Durante el curso los estudiantes recensionan con carácter obligatorio cinco obras, cuatro de ellas recomendadas por el Profesor y una elegida libremente por los alumnos. Con ello se pretende que el estudiante tome contacto con diversos autores que tratan temas relacionados con los núcleos que se abordan en el Programa de la asignatura y que se entrenen en el análisis y valoración crítica de autores y obras.

Trabajo de iniciación a la investigación. Los trabajos son realizados en equipo. Todos tienen como objetivo común "el conocimiento y comprensión de la vida en las aulas y los procesos de enseñanza". Constan de una primera parte de trabajo individual, centrada a la elaboración y recogida de materiales y una fase posterior de trabajo de grupo dirigida al análisis de contenido, la elaboración de interpretaciones y la obtención de conclusiones.

4. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En general se toma como punto de partida la consideración del carácter preferentemente formativo que debe tener la evaluación; por tanto, en la medida de lo posible, ésta ha sido continua y dirigida a todos los trabajos que se han desarrollado a lo largo del curso. Se da una gran importancia a la evaluación del proceso didáctico empleado así como a la autorreflexión y autovaloración de los logros individuales y grupales y al conocimiento de las percepciones y vivencias expresadas por los alumnos.

4.1. *Evaluación de los estudiantes*

Se realiza través de la observación sistemática de su implicación en las clases y de su participación en los trabajos grupales; de la valoración de los trabajos realizados; de las diversas pruebas propuestas a lo largo del curso y, finalmente, de la valoración del trabajo de iniciación a la investigación.

La evaluación final se ha obtenido integrando la autoevaluación de los propios estudiantes y las valoraciones realizadas el Profesor a lo largo del curso. Se ha registrado un alto nivel de concordancia en las apreciaciones obtenidas por las dos vías, solo ha habido discrepancia en tres casos, en ellos se ha llegado fácilmente a un acuerdo entre el Profesor y los estudiantes.

4.2. *Evaluación del Profesor*

Se lleva a cabo por medio del Cuestionario empleado al efecto por la propia Universidad, que comprende cinco bloques de variables y dos cuestiones de valoración general. Como complemento, hemos solicitado de los estudiantes que, de manera abierta y anónima, expresen su valoración sobre los aspectos más destacados del comportamiento docente del Profesor.

4.3. *Evaluación del proceso didáctico*

La evaluación del proceso didáctico seguido en el desarrollo del programa y la puesta en práctica de las actividades del curso, la han realizado los estudiantes y se ha centrado en dos indicadores: el clima de trabajo percibido y el proceso metodológico empleado.

La evaluación del clima del aula se realiza a partir de la valoración del estímulo "La clase de Didáctica" por medio de siete Escalas del Diferencial Semántico - Factor Evaluación-. Se lleva a cabo en dos fases, la primera en los primeros días del curso y la segunda en el mes de abril. Complementariamente, al finalizar el curso, se pide a los estudiantes que, de manera abierta, flexible y anónima aporten sus percepciones y vivencias respecto al "clima de trabajo percibido".

Respecto de la evaluación del proceso metodológico, en la etapa final del curso académico se pasa un Cuestionario en el que se solicita la valoración, en una escala de 10 puntos, de seis variables relacionadas con el proceso didáctico empleado en el desarrollo de la materia: 1º) Grado de claridad en la definición de los objetivos del programa. 2º) Organización del curso. 3º) Técnicas de trabajo empleadas. 4º)

Interés suscitado por los trabajos. 5º) Atención prestada a las actividades de los participantes. 6º) Opinión general acerca del curso. El Cuestionario incluye además una pregunta abierta para la expresión de comentarios adicionales sobre el proceso.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. Evaluación de los estudiantes

Las calificaciones obtenidas se han distribuido de modo que el 8,57% ha obtenido la calificación de Aprobado; el 57,14% la de Notable y el 20,21% la de Sobresaliente y el 5,7% Matrícula de Honor. Las deserciones han sido del 8,57%. No ha habido ningún aplazamiento de convocatoria.

5.2. Evaluación del Profesor

Ofrecemos en primer lugar la síntesis de la valoración realizada por la Comisión de Evaluación de la Universidad referida a cinco bloques de cuestiones que se valoran en una escala de cinco puntos:

| | | |
|-------------------------------------|----------------|----------------------------|
| 1. Cumplimiento de las obligaciones | Media ...4,78 | Desviación típica....0,56 |
| 2. Desarrollo de la clase | Media3,43 | Desviación típica1,13 |
| 3. Materiales y Programa | Media3,96 | Desviación típica....0,97 |
| 4. Actitud con los estudiantes | Media4,42 | Desviación típica....0,80 |
| 5. Evaluación | Media4,39 | Desviación típica....0,84 |

– Cuestiones de valoración global:

| | | |
|--|----------------|---------------------------|
| 1. Recomendarías la asignatura a otros estudiantes | Media ...3,68. | Desviación típica....1,25 |
| 2. Recomendarías el Profesor a otros estudiantes | Media ...3,92. | Desviación típica....0,88 |

Complementariamente se presentan las principales apreciaciones realizadas de manera abierta por los estudiantes. Destacamos tres grupos de cuestiones que han emergido de los documentos y narraciones:

1º) *Atención y orientación a los estudiantes en la realización del trabajo del curso.*

- *“Lo que más he apreciado es la ayuda y atención que siempre nos ha prestado a todos”.*
- *“Siempre está dispuesta para orientarte en cualquier cosa que le preguntes”.*
- *“Como la gente del equipo no eramos maestros, pues...nos ha tenido que ayudar más para que quedáramos como las otras”.*
- *“Yo no sabía hacer un comentario de texto y gracias a su ayuda ahora saco sobresaliente”.*

2º) *Comprensión, apoyo y consideración hacia las personas.*

- *“Es bastante comprensiva con nosotros, entiende que un día puedas fallar”.*

– “La verdad es que aunque es bastante exigente nos ayuda mucho, yo creo que este grupo, como somos pocos, le hemos caído en gracia”.

– “Siempre te atiende con gusto y eso te obliga a responder con la misma moneda”.

3º) *Clima de trabajo y entusiasmo en el ejercicio de la profesión.*

– “Lo que más me ha gustado es el entusiasmo que tiene, hasta parece más joven”.

– “Aunque a veces te exige demasiado, como trabaja mucho pues...te contagia”.

– “Parece que le gusta el trabajo que hace, con lo pesado que debe ser enseñar”.

5.3. Evaluación del proceso didáctico

5.3.1. El clima del aula

Presentamos las medias, desviaciones y perfiles semánticos obtenidos en las valoraciones de las escalas del DS. pertenecientes al “Factor Evaluación”.

VALORES Y PERFILES OBTENIDOS SOBRE "LA CLASE DE DIDÁCTICA"
EN EL FACTOR EVALUACIÓN

| Escalas-Evaluación | Aplicac. 1 | | Aplicac. 2 | | PERFILES SEMÁNTICOS | | | | | | |
|-----------------------|------------|-------|------------|-------|---------------------|---|---|---|---|---|---|
| | Med. | Desv. | Med. | Desv. | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Bueno -Malo | 4,9 | 1,7 | 6,2 | 0,7 | | | | | | | |
| Positivo-Negativo | 5,2 | 1,3 | 6,7 | 1,2 | | | | | | | |
| Personalizado-Desp. | 4,1 | 1,9 | 6,8 | 0,5 | | | | | | | |
| Consistente-Inconsis. | 3,2 | 1,9 | 5,1 | 1,2 | | | | | | | |
| Agradable-Desagrad. | 4,2 | 1,7 | 6,8 | 0,5 | | | | | | | |
| Organizado-Desorg. | 4,1 | 1,9 | 5,1 | 1,7 | | | | | | | |
| Estimulante-Deprim. | 4,5 | 1,3 | 6,2 | 0,5 | | | | | | | |
| Amistoso-Hostil | 4,2 | 1,9 | 6,7 | 0,7 | | | | | | | |

La simple observación de los perfiles semánticos, obtenidos al comienzo y al final del curso, pone de manifiesto cómo, en la apreciación de los estudiantes, el estímulo “La clase de Didáctica” ha pasado de una apreciación inicial meramente neutral a una valoración notablemente inclinada hacia la polaridad positiva, en la totalidad de las escalas, positividad que es más acusada en las escalas “Personalizador-Despersonalizante”; “Amistoso-Hostil” y “Agradable-Desagradable”. En todo caso se aprecia un grado muy aceptable de concordancia en las valoraciones emitidas por el grupo.

La media global en el Factor Evaluación en la aplicación inicial, es de 4,3 valoración que se encuentra en la zona neutral de la escala; es decir, los estudiantes en el momento de la aplicación, parece que no tienen una opinión matizada sobre el estímulo que valoran -aunque ciertamente la estimación no es negativa- diríamos que acceden al curso de manera expectante. Cuando emiten la segunda valoración, puede decirse que su actitud hacia “La clase de Didáctica” es muy positiva, la media obtenida es de 6,2.

Las apreciaciones que, de manera abierta emiten los estudiantes al finalizar el curso sobre “el clima de trabajo percibido”, son en su mayoría positivas y se pueden sintetizar en tres dimensiones:

- 1º) Ambiente positivo de trabajo sistemático y permanente (Opinan 20 estudiantes).
- 2º) Crecimiento de la autonomía personal en el propio trabajo (Aluden 12 estudiantes).
- 3º) Favorecimiento del trabajo cooperativo y las relaciones grupales (24 estudiantes).

Los aspectos negativos hacen referencia a: exceso de trabajo (7 estudiantes); al deseo de mayor atención en la corrección de trabajos por parte del Profesor (5 estudiantes); a la apreciación de que los grupos de trabajo se han cerrado demasiado en sí mismos, con poca comunicación entre ellos (10 estudiantes).

En líneas generales, tanto los datos obtenidos a través del DS. como los expresados libremente, nos inducen a pensar que el proceso didáctico desarrollado a lo largo del curso, ha tenido una influencia positiva en la apreciación de los estudiantes acerca del clima del aula de Didáctica y una notable relación con el rendimiento personal en el trabajo.

5.3.2. El desarrollo del Programa

DESCRIPTORES GENERALES SOBRE LA VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO

X₁: Objetivos

| Mean | Std. Dev.: | Std. Error: | Variance: | Coef. Var.: | Count: |
|----------|------------|-------------|-----------|--------------|-----------|
| 8 | 1,291 | ,232 | 1,667 | 16,137 | 31 |
| Minimum: | Maximum: | Range: | Sum: | Sum of Sqr.: | #Missing: |
| 5 | 10 | 5 | 248 | 2034 | 0 |

X₂: Organ

| Mean | Std. Dev.: | Std. Error: | Variance: | Coef. Var.: | Count: |
|----------|------------|-------------|-----------|--------------|-----------|
| 7,29 | 1,419 | ,255 | 2,013 | 19,461 | 31 |
| Minimum: | Maximum: | Range: | Sum: | Sum of Sqr.: | #Missing: |
| 5 | 10 | 5 | 226 | 1708 | 0 |

X₃: Técn.

| Mean | Std. Dev.: | Std. Error: | Variance: | Coef. Var.: | Count: |
|----------|------------|-------------|-----------|--------------|-----------|
| 8,29 | 1,596 | ,287 | 2,546 | 19,248 | 31 |
| Minimum: | Maximum: | Range: | Sum: | Sum of Sqr.: | #Missing: |
| 4 | 10 | 6 | 257 | 2207 | 0 |

X₄: Interés

| Mean | Std. Dev.: | Std. Error: | Variance: | Coef. Var.: | Count: |
|----------|------------|-------------|-----------|--------------|-----------|
| 6,903 | 1,375 | ,247 | 1,89 | 19,917 | 31 |
| Minimum: | Maximum: | Range: | Sum: | Sum of Sqr.: | #Missing: |
| 3 | 9 | 6 | 214 | 1534 | 0 |

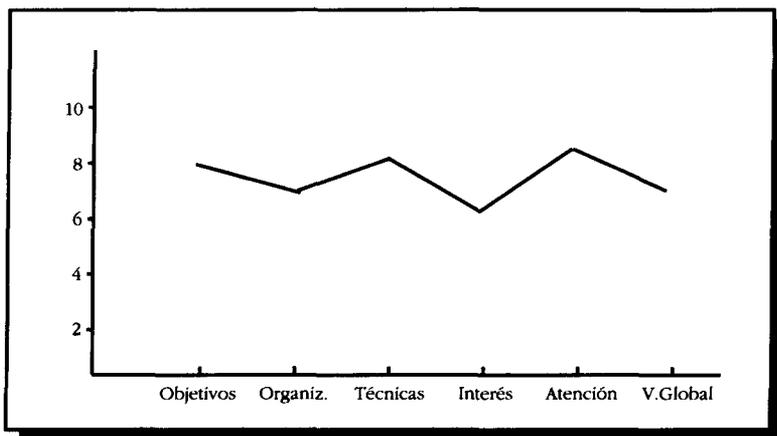
X₅: Atención

| Mean | Std. Dev.: | Std. Error: | Variance: | Coef. Var.: | Count: |
|----------|------------|-------------|-----------|--------------|-----------|
| 8,613 | 1,174 | ,211 | 1,378 | 13,632 | 31 |
| Minimum: | Maximum: | Range: | Sum: | Sum of Sqr.: | #Missing: |
| 6 | 10 | 4 | 267 | 2341 | 0 |

X₆: Opinión

| Mean | Std. Dev.: | Std. Error: | Variance: | Coef. Var.: | Count: |
|----------|------------|-------------|-----------|--------------|-----------|
| 8 | 1,317 | ,236 | 1,733 | 16,457 | 31 |
| Minimum: | Maximum: | Range: | Sum: | Sum of Sqr.: | #Missing: |
| 5 | 10 | 5 | 248 | 2036 | 0 |

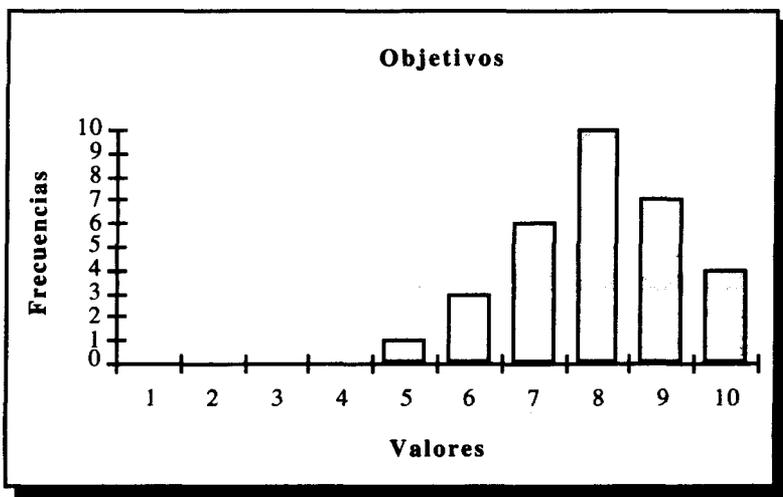
El análisis de los datos nos remite a dos consideraciones fundamentales: la gran homogeneidad de las valoraciones y la alta positividad de la media del grupo en la totalidad de las cuestiones, como se pone de manifiesto gráficamente en la figura siguiente. Como dato general cabe destacar que la opinión general -el 87%- acerca del desarrollo del curso, parece que se aproxima a la consideración de éste como "uno de los cursos más interesantes, informativos, útiles y de ayuda personal".



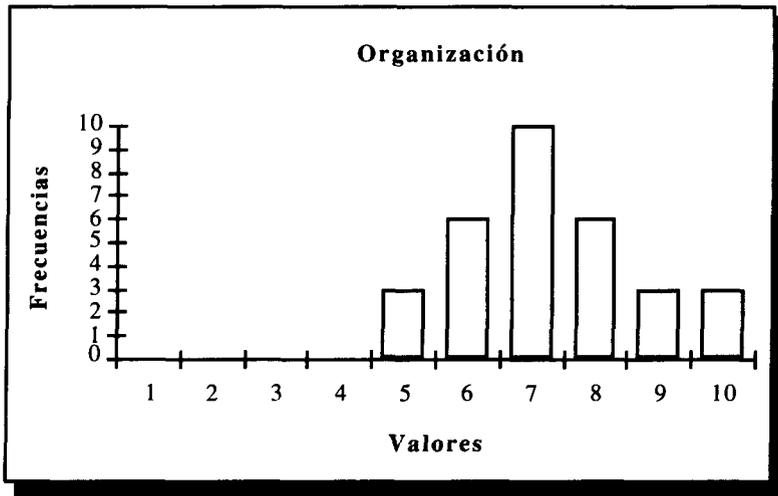
PUNTUACIONES MEDIAS DE LAS VARIABLES

Distribución de las valoraciones

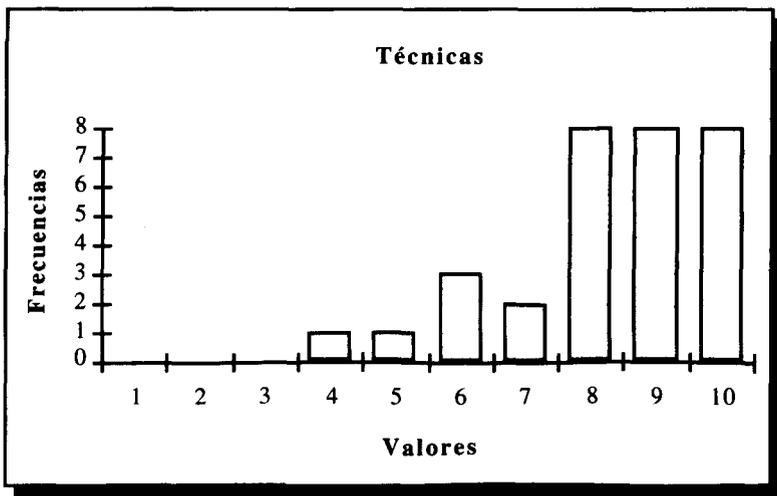
Presentamos seguidamente la representación gráfica de las valoraciones por medio de los histogramas elaborados sobre las seis variables consideradas:



Las frecuencias de las valoraciones respecto de los objetivos del curso, ponen de manifiesto que la moda se encuentra en la puntuación 8 y que más de un tercio de los consultados ha puntuado entre 9 y 10 esta cuestión. Los objetivos del curso han estado claramente definidos para la práctica totalidad de los estudiantes -el 87%- y "un poco vagos o indefinidos para 13%. Aunque éste sea un porcentaje pequeño, nos parece de interés tener en cuenta este dato para ser más explícitos y redundantes en lo sucesivo respecto de un aspecto tan importante para obtener un aprendizaje significativo de la materia.

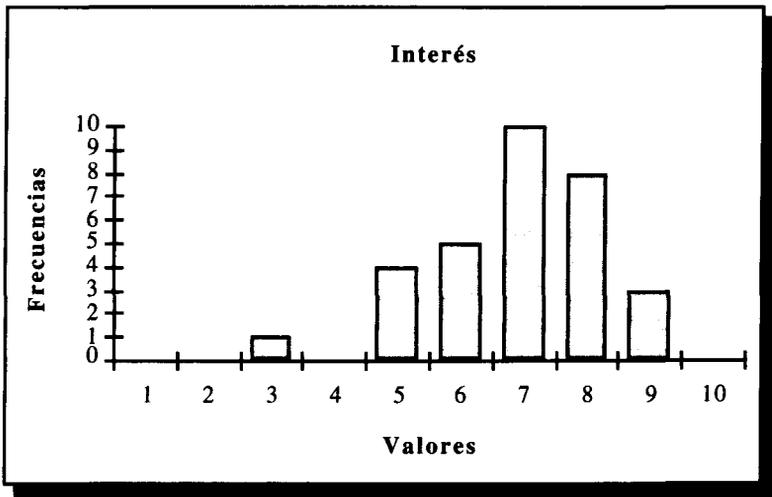


Por lo que respecta a la organización del curso, la valoración de alrededor del 70% se sitúa en la franja que considera el curso “excepcionalmente bien organizado -de este porcentaje el 20% está entre las puntuaciones 9 y 10-. Para el 29% la organización del curso, aunque ha sido satisfactoria y “el contenido ha estado regularmente de acuerdo con los objetivos”, no ha rebasado las puntuaciones 5 y 6.

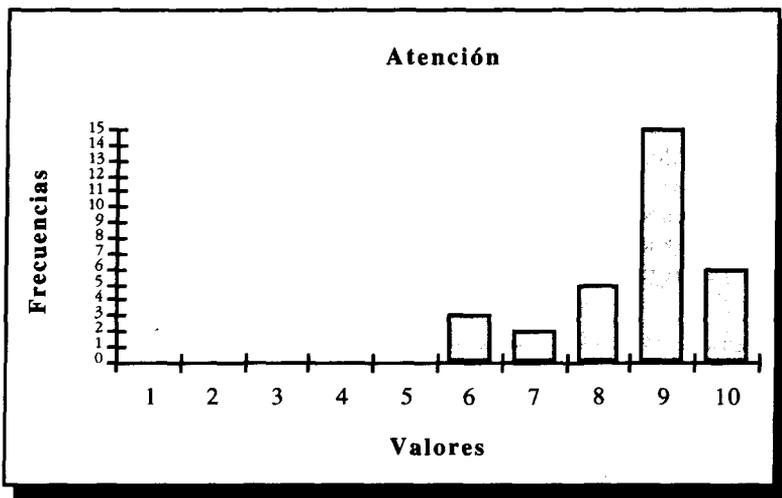


En cuanto a los valores obtenidos en la variable “Empleo de técnicas” el 84% -con puntuaciones entre 7 y 10- estima que las técnicas utilizadas han sido “efectivas y variadas: exposición, discusión, ayudas audiovisuales, etc.”. El 16% restante ha considerado que las técnicas empleadas” sólo han cambiado ocasionalmente, de la exposición a la discusión”; incluso ha habido un alumno que ha puntuado con 4 esta variable.

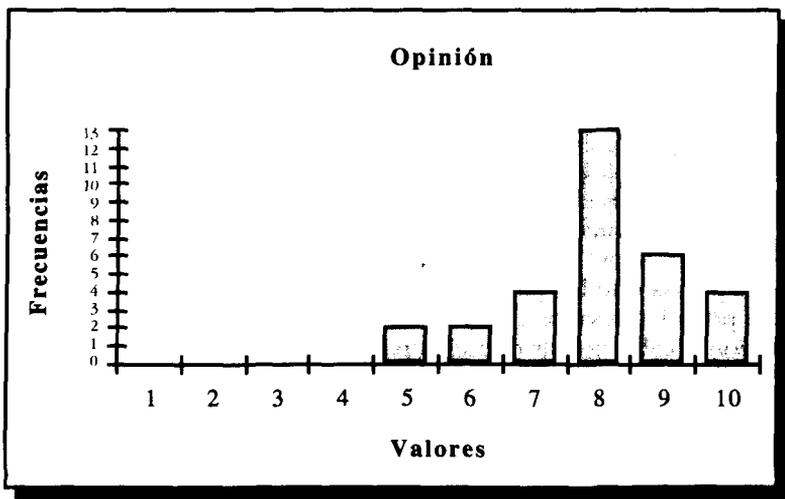
Interpretamos el dato de los que menos han valorado este tema, como la expresión del deseo de que las técnicas y recursos empleados sean más variados y de que se prodigue más el empleo de medios audiovisuales que han sido utilizados en menor proporción que otro tipo de recursos.



La cuestión menos valorada es la referida a “Interés suscitado por el curso”. Es la variable en la que ninguna valoración ha alcanzado la máxima puntuación. Sin embargo, el 68% se encuentra en la franja que opina que “los participantes están usualmente interesados” -la puntuación media es de 7,32 y la desviación típica de 1,3-; el 29% piensa que los participantes “parecen sólo medio interesados” y el 3% que “están poco interesados”. Esta variable es controvertida dado que a través de otras cuestiones cabe pensar que el curso ha despertado interés; sin embargo hay que tener en cuenta estas valoraciones y procurar una mayor implicación y participación activa de los estudiantes en las tareas y actividades.



Ésta es la cuestión más valorada, la moda -el 48%- se sitúa en la puntuación 9; el 20% asignan a este aspecto la puntuación 10, máxima valoración, estando todas las puntuaciones por encima de 6. Se pone de manifiesto que el curso se ha caracterizado por el alto grado de apoyo a la tarea y la destacada "atención a las actividades de los participantes". Es decir, los estudiantes han sido conscientes de que la experiencia didáctica ha tenido como principal preocupación la atención y ayuda a las personas tanto en el desarrollo de las tareas académicas como en la integración en el grupo-clase y la potenciación de la autonomía personal en el aprendizaje.



Respecto a la valoración global del curso, las opiniones son altamente posi-

vas, la moda se encuentra en la puntuación 8; el 87% se ha instalado en la franja valorativa que indica que “éste ha sido uno de los cursos más interesantes, informativos, útiles y de ayuda personal”; sin embargo, no hay que dejar de considerar que el 13% estima que ha sido “un curso común y corriente, en cuanto a interés e información”.

Análisis factorial

A partir de las valoraciones dadas al Cuestionario, a pesar del número reducido de la población se realizó un análisis factorial. Presentamos seguidamente los principales datos obtenidos en el proceso de obtención de factores y de la transformación ortogonal con rotación Varimax.

CORRELATION MATRIX FOR VARIABLES: X₁ ... X₆

| | Objetivos | Organ. | Téc. n. | Interés | Atención | Opinión |
|-----------|-----------|--------|---------|---------|----------|---------|
| Objetivos | 1 | | | | | |
| Organ | ,473 | 1 | | | | |
| Téc. n. | ,356 | ,285 | 1 | | | |
| Interés | ,319 | ,117 | ,211 | 1 | | |
| Atención | ,44 | ,15 | ,204 | ,038 | 1 | |
| Opinión | ,216 | ,25 | ,19 | ,46 | ,388 | 1 |

ORTHOGONAL TRANSFORMATION SOLUTION-VARIMAX

| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 |
|-----------|----------|----------|----------|
| Objetivos | ,726 | ,143 | ,375 |
| Organ | ,796 | ,019 | ,062 |
| Téc. n. | ,693 | ,145 | ,024 |
| Interés | ,208 | ,897 | -,121 |
| Atención | ,162 | ,054 | ,949 |
| Opinión | ,085 | ,747 | ,451 |

Se han obtenido tres factores cada uno de los cuales está compuesto por un número de variables con un coeficiente positivo o negativo; hemos considerado significativas las saturaciones que están por encima de 0,30. Éstas representan la tendencia de las variables a variar unas en función de otras, de modo directamente proporcional si tienen el mismo signo, o de modo inverso, si el signo no se corresponde. Los factores quedan descritos como sigue:

Factor I: *Desarrollo del Programa*. Varianza explicada: 39,1%

Variable 1: Organización del curso. Coeficiente de saturación 0,796.

Variable 2: Claridad en la definición de objetivos. Coeficiente de saturación 0,726.

Variable 3. Variedad de técnicas utilizadas. Coeficiente de saturación 0,693.

Este factor hace referencia al proceso didáctico en el desarrollo de la materia. La variable con mayor nivel de saturación nos remite a la organización y estructuración del curso notablemente relacionada con unos objetivos claramente definidos y con el empleo de diversas técnicas de trabajo.

Factor II: *Interés del curso*. Varianza explicada: 32,1%.

Variable 1: Implicación e interés de los participantes. Coeficiente de saturación 0,897.

Variable 2: Opinión general sobre el curso. Coeficiente de saturación 0,747.

El segundo factor que hemos denominado “Interés del curso” queda descrito por las variables vinculadas con la implicación de los estudiantes y con la “opinión general sobre el desarrollo de la asignatura”.

Factor III: *Estimación del proceso didáctico*. Varianza explicada: 28,8%.

Variable 1: Atención prestada a las tareas de los alumnos. Coeficiente de saturación 0,949.

Variable 2: Opinión general sobre el curso. Coeficiente de saturación 0,451.

Variable 3: Objetivos del curso. Coeficiente de saturación 0,375.

Dos son las variables que constituyen los ejes valorativos del proceso didáctico: en primer lugar la atención personalizada de los estudiantes y en segundo término los objetivos pretendidos en el desarrollo de la materia.

De las relaciones entre variables que se desprenden del proceso de obtención del análisis factorial podemos hacer una serie de consideraciones: 1º) La variable “objetivos del curso” es la que presenta mayor grado de relación con el resto. 2º) El desarrollo metodológico del Programa del curso está vinculado con la organización del curso, la claridad de los objetivos y la variedad de técnicas empleadas. 3º) El interés suscitado por el curso está vinculado a la valoración global del desarrollo de la asignatura. 4º) Las variables “atención prestada a las actividades”, “opinión general sobre el curso” y “definición de los objetivos” son también variables relacionadas entre sí.

Finalmente, el estudio de los datos en su conjunto nos permite afirmar que la variable que comporta mayor valoración es la vinculada con la atención prestada a la formación personal, aspecto que supera y trasciende la mera consideración de los aspectos técnicos e instrumentales.

Comentarios y sugerencias adicionales

Las opiniones expresadas de manera abierta básicamente se refieren a cuatro dimensiones que han aparecido con un alto nivel de redundancia:

1º) *Trabajo realizado*. Se destaca como denominador común que ha sido “intenso, continuado, formativo y agradable”. Seleccionamos alguna de las expresiones más comunes:

- “Es la asignatura dónde más hemos trabajado y más a gusto”.
- “Valoro muy positivamente todo el planteamiento del curso y la variedad de técnicas”.

- *“Ha sido un curso dinámico y agradable”.*
- *“Ha sido una asignatura interesante, aunque me hubiera gustado que se emplearan más vídeos, cassetes y otros medios”.*
- *“Los trabajos propuestos me han gustado, especialmente los realizados en equipo”.*
- *“Los trabajos prácticos han sido muy enriquecedores”.*
- *“Todo el proceso ha sido muy enriquecedor para mí, tanto personal como profesionalmente”.*

2º) *Desarrollo de los contenidos.* En general se valora positivamente el desarrollo de los núcleos temáticos, aunque hay algunas opiniones sobre la falta de equilibrio en cuanto al tiempo empleado.

- *“Considero que ha sido un curso en el cual hemos aprendido bastante, aunque tal vez hubiera sido necesario trabajar de forma más pausada y con más motivación por nuestra parte”.*
- *“Los contenidos me han resultado realmente interesantes ya que me han ayudado a adquirir más conocimientos sobre la Didáctica, pero a pesar de eso, me parecen excesivos, el curso se ha quedado corto”.*
- *“La asignatura me ha ayudado a pensar, a saber ver lo que pasa en las aulas y cómo actuar”.*
- *“Creo que a lo largo del curso hemos aprendido cosas muy interesantes, me ha gustado cómo se ha llevado la clase, especialmente los ejercicios prácticos”.*
- *“El desarrollo de la asignatura ha estado bien, sobre todo porque nos ha hecho pensar, aunque la verdad es que habría hecho falta mucho más tiempo para profundizar más en algunos temas”.*
- *“Las clases a veces eran algo monótonas, pero los trabajos prácticos han sido muy enriquecedores”.*
- *“Lo que más me ha gustado ha sido el contacto con la escuela y los trabajos que hemos hecho sobre las cosas que hemos observado”.*
- *“En general el curso está muy bien planteado, es una de los más originales que he tenido”.*

3º) *Evaluación del curso.* Prácticamente todas las opiniones ponen de manifiesto su acuerdo con el sistema de valoración empleado, sobre todo porque se ha referido a los resultados, al proceso seguido, a los trabajos individuales y a los de equipo, a la valoración de los estudiantes y también del Profesor.

- *“Me parece muy bien que lo mismo que nos valoran a nosotros se evalúe al Profesor”.*
- *“Creo que el sistema de evaluación empleado ha sido muy bueno y muy justo”.*
- *“Me parece que la experiencia de evaluación ha sido muy positiva porque se ha tenido en cuenta todo lo que hemos hecho a lo largo del curso”.*

4º) *Atención a la persona y relaciones personales.* Lo que más ha destacado, como denominador común, ha sido el alto nivel de valoración concedido al capítulo de las relaciones personales establecidas a través del desarrollo de la materia. Se destacan tanto las relaciones Profesor/Alumno, como las establecidas entre Profesor/Clase y entre compañeros y equipos de trabajo.

- *“Lo que más me ha gustado ha sido el clima de amistad y compañerismo de la clase”.*
- *“En esta materia me han ayudado mucho como persona tanto las compañeras como la Profesora, siento que se acabe el curso”.*
- *“Todos me han ayudado a superarme, he trabajado mucho pero con gusto”.*
- *“Lo que más he apreciado de esta clase ha sido la ayuda que se nos ha dado para que cada uno pensara en cómo le gustaría plantearse el trabajo en la escuela”.*
- *“Creo que lo mejor del curso ha sido que todos nos hemos conocido un poco más... nos hemos ayudado y lo hemos pasado bien, además creo que nadie va a suspender esta materia”.*

6. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Pese a la gran dificultad de control que por su complejidad y extensión presenta el trabajo que hemos abordado, concluida la experiencia y, consideradas sobre todo las percepciones, opiniones y vivencias de los estudiantes, presentamos algunas reflexiones, a modo de síntesis interpretativa:

1. Nuestra experiencia ha puesto de manifiesto que la existencia de un clima favorecedor del desarrollo de la persona y el establecimiento de relaciones personales fundadas en el respeto y en la colaboración, generan un ambiente estimulante de trabajo que potencia el aprendizaje y el buen rendimiento de los estudiantes.

2. Las actividades prácticas que fomentan la participación, la capacidad crítica y el aprendizaje autónomo, están estrechamente vinculadas con la creación de actitudes positivas hacia la enseñanza.

3. La importancia de que la enseñanza se sitúe en “un discurso práctico” que requiere el entrenamiento en estrategias reflexivas y la profundización en el conocimiento del propio sistema de valores educativos.

4. Existe una alta vinculación entre la orientación, apoyo personal, y atención a las actividades de los alumnos y la valoración del curso y del desempeño de la función docente del Profesor.

5. Constatamos la enorme dificultad de desarrollar el aprendizaje autónomo; los estudiantes tienen hábitos muy afianzados de “aprendizaje dependiente”, excesivamente conducido por el Profesor. Pensamos que la resistencia a aceptar “el aprendizaje autónomo” se debe a la poca tolerancia hacia la incertidumbre y a que el modelo usualmente empleado ofrece más seguridad respecto a la consecución de logros específicos e inmediatos y exige menor esfuerzo e implicación personal.

En conclusión, creemos que aunque la experiencia ha sido muy positiva, se hace necesario:

- 1º) Profundizar más en las diversas concepciones del aprendizaje del estudiante universitario considerándolo específicamente dentro de los modelos de aprendizaje adulto.
- 2º) Introducir a los alumnos en procesos de aprendizaje que les conduzcan de modelos de orientación externa, de certidumbre, hacia los de orientación interna, de incertidumbre.
- 3º) Plantear el desarrollo de la asignatura globalmente desde “un discurso práctico” haciendo que el conocimiento práctico esté fundado en la refle-

xión sobre la propia experiencia. Esto implica proponer tareas y ejercicios estimulantes y vinculados con la realidad y favorecer el empleo de materiales curriculares y recursos didácticos más variados y motivadores así como entrenar a los alumnos en procesos reflexivos.

- 4º) Favorecer que la motivación para aprender esté regida por impulsos internos más que por recompensas externas. En este sentido pensamos que es necesario invertir un mayor esfuerzo para conseguir que los estudiantes se impliquen más en el desarrollo de las actividades y sobre todo en la propuesta de tareas que complementen las propuestas por el Profesor.
- 5º) Diversificar las técnicas y recursos empleados favoreciendo el empleo de los medios audiovisuales, los trabajos de campo y el estudio de casos a fin de que el desarrollo de la asignatura sea más práctica interesante para los estudiantes y se consiga una mayor participación en las actividades.

En definitiva, se hace necesario el entrenamiento en el aprendizaje autónomo, sin dejar de lado el aprendizaje colaborativo. Esto conlleva por un lado, la asunción, por parte de los estudiantes, de la principal responsabilidad en la planificación, desarrollo y evaluación de las propias experiencias de aprendizaje y, por otro, la necesidad de estimular el trabajo cooperativo y el trabajo de equipo.

A partir de los resultados obtenidos y de la propia reflexión personal sobre el desarrollo de toda la actividad didáctica del curso, pensamos plantear el diseño de un Proyecto de Innovación Educativa en el que tratamos de subsanar las deficiencias que hemos advertido en el proceso didáctico empleado en la asignatura, sobre todo a partir de las apreciaciones de los estudiantes.

DR. Amparo Martínez Sánchez
Departamento de Didáctica
Universidad de Valencia
C/ Blasco Ibáñez, 21
46010 Valencia

BIBLIOGRAFÍA

- CARR, W. (1989): *Quality in Teaching*. Londres, The Falmer Press. En castellano: *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla, Diada. 1993.
- FULLAN, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Chicago, Teacher College Press.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1992): *Teacher Development and Educational Change*. London, The Falmer Press.
- KIRK, D. (1986): Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy, *Teaching and Teacher Education*, 2, (2), 155-169.
- KNOWLES, M. (1984): *The Adult Learner: A neglected species*. Houston. Gulf.
- LAWTON, D. (1987): La evolución de la función docente y sus consecuencias en la formación de los educadores, *Perspectivas*, 17, (1), 97-105.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- MERRIAM, S. Y CAFFARELLA, R. (1991): *Learning in Adulthood*. New York, Jossey-Bass
- PÉREZ, A. (1991): Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente, en Varios: *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, CIDE Unv. Complutense, 367-399.
- SCHEIN, E. (1973): *Professional Education*. New York, McGraw-Hill.
- SCHÖN, D. A. (1987): *Educationg the reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers. En castellano: *La formación de Profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós 1992.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- TENNANT, M. (1991): *Aduldez y aprendizaje. Enfoques psicológicos*. Barcelona, El Roure.
- VILLA, A.: *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea.
- WITTROCK, M.C. (1986): *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós
- YINGER, R. (1987): Learning the language of practice en *Curriculum Inquiry*, 17 (3), 293-318.
- ZEICHNER, K. M. (1987): Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del Profesorado, *Revista de Educación*, 282, 161-190.