

# A través de nuestros ojos. La observación de la dinámica del aula universitaria y del trabajo en equipo como instrumento de formación del alumnado y estrategia para la práctica reflexiva del profesorado

**Itziar Rekalde Rodríguez, Virginia Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia**

Departamento de Didáctica y Organización escolar  
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea  
Av. Tolosa, 70, 20018, Donostia (Gipuzkoa)  
[itziar.rekalde@ehu.es](mailto:itziar.rekalde@ehu.es) [virginia.sostoa@ehu.es](mailto:virginia.sostoa@ehu.es)

## Resumen

Esta experiencia de innovación educativa es fruto del trabajo iniciado en el curso académico 2010/11 en la asignatura *Formación y Actualización de la función pedagógica* (titulación de Pedagogía) y que se ha extendido a lo largo del 2011/2012 y 2012/13, incorporándose en este último curso en la asignatura *Formación de formadores* (Grado en Pedagogía) que toma, en parte, el relevo a la anterior asignatura en extinción. El trabajo se ha desplegado en el grupo de alumnado que cursa sus estudios tanto en euskara como en castellano, al disponer de un programa docente compartido y de un desarrollo del mismo y seguimiento del alumnado común, fruto de un trabajo cooperativo.

Este trabajo pretende ayudar en el diseño, desarrollo y evaluación de la competencia transversal de trabajo en equipo, ahondando en uno de los posibles instrumentos de generación de información como es la observación, a través de la cual pueden interpretarse las dinámicas que se generan en el aula universitaria.

Los objetivos planteados son los siguientes: describir el proceso de construcción cooperativa del instrumento de observación por parte del alumnado; relatar su implementación en el aula y finalmente, rescatar los aprendizajes que se derivan de esta experiencia tanto en el proceso de construcción como de implementación, de quien observa y del grupo clase, como de las docentes.

En esta experiencia damos cuenta de las evidencias descubiertas y de los retos planteados para el futuro.

**Palabras clave:** Trabajo en equipo, Observación de aula, Competencias.

## 1. La universidad ante los retos del siglo XXI

El sentido y la misión de la Universidad deben acompasarse con las dinámicas sociales, culturales y de la información y comunicación propias de cada época (Castells, 1998). Del mismo modo que el mundo ha cambiado extraordinariamente en las últimas décadas, el *currículum* general de la universidad del siglo XXI también debe evolucionar para adecuarse a las demandas de una sociedad en continua transformación y caracterizada por la incertidumbre. La misión de la enseñanza superior consiste en formar personas conscientes y sensibles a lo que ocurre en su entorno, que sean capaces de adaptarse a los cambios continuos y que puedan responder de forma creativa y ética a nuevos problemas.

Esto exige no sólo la mejora de la calidad de la institución universitaria, sino también la de su profesorado. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha puesto de manifiesto la complejidad de las nuevas tareas docentes, la urgencia de abordar la especificidad del trabajo del profesorado universitario, y la necesidad de establecer adecuados procesos formativos. El trabajo del docente no es una tarea fácil y simple que cualquiera pueda desarrollar por poco que conozca la materia disciplinar. Paulatinamente la sociedad reconoce la idea de que la enseñanza es una actividad compleja y difícil para la que se requiere unos conocimientos, unas habilidades y una sensibilidad especial con las personas con

las que trata: alumnos y alumnas en proceso de crecimiento y desarrollo intelectual, profesional y personal (Marcelo, 1999). Por tanto, la incorporación de las universidades españolas al EEES supone una reforma en profundidad que afecta al ámbito estructural, curricular y organizativo (Mateo, 2000), donde el modelo educativo que se defiende está centrado en el aprendizaje de competencias por parte del alumnado, de manera que todos los aspectos curriculares y organizativos se definen en torno a las competencias que tiene que adquirir el alumnado (Biggs, 2005).

Perrenoud (2004, 2012), por su parte, define la competencia como una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Supone, por tanto, una combinación de habilidades prácticas, de conocimientos sustantivos, de valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan adecuadamente para llevar a cabo una acción apropiada y eficaz. Como apuntaba Chomsky (1970), la competencia es la capacidad de creación y producción autónoma, de conocer, actuar y transformar la realidad que nos rodea, ya sea personal, social, natural o simbólica, a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás y con los contenidos de la cultura. Por tanto, cobran importancia las actitudes, la dimensión ética, teleológica de las acciones que dan sentido a lo que se hace y a lo que se es o quiere ser. De acuerdo con Hernández Pina y otros (2005), la formación basada en competencias pretende ser comprensiva, flexible, motivadora, integrada y de calidad, donde lo más importante es lo que aprenden los estudiantes, así como para qué lo aprenden y cómo lo hacen. Según Collins (2007), la competencia es la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacite para actuar de manera efectiva y eficiente. La competencia no es únicamente un conocimiento, ni una habilidad, ni una actitud, sino que supone el uso de operaciones mentales complejas en las que se produce una combinación dinámica de atributos que juntos permiten desempeñar eficazmente una tarea al tiempo que se es consciente de por qué y para qué se hace.

Las competencias de ninguna manera son una amenaza al conocimiento, sino que requieren más que nunca del conocimiento académico, que se complementa con un saber hacer, un saber ser, un conocimiento de los valores prioritarios que queremos que funcionen en la nueva sociedad. La competencia, según García Sanz (2010), supone una integración interactiva de las propias características de la persona, de su formación y de su experiencia, y como complementan Villa y Pobrete (2008) es un atributo que incorpora cada individuo, junto con su preparación profesional y madurez personal. Por tanto, debe tener presencia en el currículum académico. En este sentido, el trabajar por competencias le proporciona al profesorado un marco común sobre el que empezar a trabajar de manera coordinada a través de estructuras como pueden ser los equipos docentes (Rekalde *et al*, 2012).

El Informe Delors (1996), haciendo referencia al concepto de educación en su sentido y extensión más amplia, subraya como pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, a vivir con los demás y aprender a ser. Se trata de unas competencias, conocimientos, valores y habilidades alrededor de los cuales debe girar la educación del futuro y que, consecuentemente, la enseñanza universitaria no debe dejar de lado. En el propio informe se subraya, como uno de los retos más importantes del siglo XXI, el *Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes*. Se pone de manifiesto la necesidad de aprender a descubrir progresivamente al otro; a buscar las diferencias con los otros y, sobre todo, a ser conscientes de las interdependencias. Al hilo de este tema se destaca la necesidad de conocernos a nosotros mismos, pues cuando sabemos quiénes somos, podemos entender que el otro piense diferente y que sus razones puedan ser tan justas como las mías para discrepar. En este Informe se propone que se favorezcan los trabajos en común, que se preste atención a la persona y que se destaque la diversidad, como elemento necesario y creador.

Por su parte, el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) por medio del cual se han establecido las competencias en el diseño de Grados y Postgrados, incluye dos tipos de competencias: las genéricas o transversales, comunes a todas las titulaciones, y las específicas, correspondientes a cada titulación. Las transversales afectan a todas las disciplinas y no son exclusivas de ninguna de ellas. Las competencias específicas sí que lo son, distinguiendo entre las específicas de la titulación y las específicas de cada

asignatura. A nosotras nos interesa rescatar las genéricas entre las cuales se distinguen las competencias instrumentales, las interpersonales y las sistémicas. Se consideran competencias instrumentales las habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. Las competencias interpersonales integran capacidades sociales tales como la interacción y la cooperación (donde se integra la competencia de trabajo en equipo). Por último, las competencias sistémicas comprenden habilidades y capacidades para el conjunto de un sistema, una combinación entre comprensión, sensibilidad y conocimiento y la adquisición previa de los otros tipos de competencias ya citadas.

La persona es sociable por naturaleza. Sin embargo, la organización de la actividad reglada como es el trabajo, el aprendizaje, la salud, exige una utilización de esta dimensión humana según pautas y normas que, de alguna manera, recuperan la importancia de este fenómeno que es natural. De ahí que muchos especialistas consideren esta competencia como clave (*core competence*), porque supone pensar analítica y sistémicamente, reflexiva y críticamente, administrar el tiempo de trabajo y reuniones, participar en toma de decisiones y en gestión de objetivos y proyectos... etc. (López Noguero, 2005). El trabajo en equipo, además, es básico para desarrollar determinados valores como el respeto a la dignidad humana, la solidaridad, la justicia global,, así como para tener en cuenta las creencias y culturas de los demás (Ovejero, 1988; Exley y Dennick, 2007).

Como señalan Villa y Pobrete (2008), esta competencia por su complejidad e importancia, admite tres niveles de dominio: un primer nivel que corresponde a la responsabilidad que tienen las personas integrantes del equipo en la realización de tareas, en el cumplimiento de los plazos, en la consideración de que los objetivos comunes sean prioritarios en relación a los objetivos propios, a nivel individual. Uno segundo, que supone una mayor participación e implicación en la eficacia del grupo, no sólo participando formalmente en lo que se exige, sino interesándose por el buen entendimiento y armonía entre los miembros del grupo, poniendo de su parte para que los unos aprendan de los otros y se valoren. Y, finalmente, un tercer nivel que supone el liderazgo del grupo en cuanto a la organización, a tener iniciativas para mover a los demás, para tener influencia positiva sobre ellos, etc.

No olvidemos, además, que hay aspectos de la estructura de los grupos que los hacen más eficaces y a los que hay que prestar atención, como es el número de componentes, los objetivos de la tarea propuesta, los roles que desempeñan cada uno de los integrantes en función de los cometidos a realizar para colaborar en el fin común, las normas a seguir... Por tanto, el trabajo en equipo no se improvisa, sino que debe ser preparado previamente y cuidado en sus detalles de proceso y de estructura (Rekalde y Pérez-Sostoa, 2010).

Somos conscientes de que el *trabajo en grupo* y en *grupo cooperativo* desarrollan competencias comunes, pero con diferencias importantes entre sí (Rue, 2011). La estructura de trabajo en grupo en el aula no garantiza un verdadero trabajo cooperativo, a menos que el objetivo mismo de la tarea impulse la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la participación equitativa y la interacción simultánea, que se reconocen como los cimientos para desplegar procesos de aprendizaje cooperativo en cualquier nivel de enseñanza (Johnson; Johnson y Holubec, 1999; Kagan, 1999; Pujolás, 2009; Domingo, 2010; Rekalde, 2011). En esta acción previa de diseño de la tarea cooperativa, es donde el docente desempeña un papel fundamental al marcar la intención (Rekalde y Tellería, 2010), y donde dibuja la manera o el modo de llegar a esa intención. Es en la aplicación de la estrategia de indagación y en los procesos de comprensión resultantes donde el docente genera momentos de acción y reflexión (Bolívar, 1995; Pérez Gómez, 2010).

La competencia de trabajo en equipo, como todas, hay que evaluarla mediante comportamientos-evidencias de aprendizaje que demuestren el avance en los indicadores o criterios que se establezcan y que deben recoger las técnicas que se decida sirvan para evaluar (Pease, 2009). Para ello se hace necesario introducir esa perspectiva de análisis en el diseño de las tareas que se propongan al alumnado, evidenciando de este modo el carácter transversal de la competencia. Las decisiones sobre cómo estructurar la evaluación de los grupos de trabajo deberían integrar aspectos tales como; qué se va a

evaluar, los criterios que se utilizarán para evaluar los diversos aspectos considerados, quién y cómo se determinan esos criterios, así como quiénes los aplicarán y determinarán las calificaciones (Rue, 2011).

Observar es un proceso que requiere atención voluntaria y dirigida hacia un objeto con el fin de obtener información (De Ketele, 1984). Cuando hablamos de observación como técnica la estamos diferenciando de la observación ordinaria que desarrollamos en la vida cotidiana. La observación intencional, que es a la que nos referimos, busca describir, predecir o explicar conductas (Fernández Ballesteros, 1992) que surgen de manera espontánea en situaciones no preparadas. Naturalidad, tanto de los comportamientos como de la globalidad del contexto, que la convierten en una variable significativa. No obstante, para acercarnos a una correcta conceptualización de la observación intencional, debemos dejar presente que ésta discurre bajo unas coordenadas espacio-temporales que la determinan y se desarrolla en función de la capacidad de percepción e interpretación de quien observa. En nuestro caso no podemos olvidar la función que cumple la observación en el proceso evaluativo (Irwin y Bushell, 1984) del trabajo en equipo como técnica que apoya la evaluación formativa del alumnado en esta competencia.

Es interesante, además, subrayar la importancia de la observación no sólo como técnica para mejorar la práctica docente y la evaluación de las competencias del alumnado, sino al hilo de ésta su utilización en el campo de la investigación educativa; es decir, en procesos que buscan la comprensión de los fenómenos (a través de estudio de casos, por ejemplo) y, en ocasiones, además la transformación de los mismos de manos de los propios implicados (a través de procesos de investigación-acción participativa) (Rekalde, Macazaga y Vizcarra, 2011).

Con anterioridad al año 2000 los contenidos de observación se hallaban referidos a aspectos de orden más estructural del proceso de enseñanza. Posteriormente se proponen cuestiones complementarias de gran relevancia, como pueden ser el clima de aula, el uso de retroalimentación, el desarrollo de metodologías activas, el trabajo cooperativo, la autoestima académica, los procesos de inclusión educativa, la educación emocional, etc. (Denegri, 2005; Milicic *et al.*, 2008; Cassasus, 2003). Trabajos en los que se hace hincapié en la observación como técnica de formación del profesorado y de mejora de la calidad de la enseñanza.

En nuestro trabajo hacemos una fuerte apuesta por la observación, entre otras técnicas que se describen al relatar la experiencia, como un instrumento para fijar la mirada en la dinámica del aula. De manera particular nos centramos en la observación del trabajo en equipo, para posteriormente proceder a un análisis y una reflexión del proceso que posibilite la comprensión de lo observado.

## 2. Descripción del diseño y desarrollo de la experiencia

Esta experiencia se ha llevado a cabo en la titulación de Pedagogía y, concretamente, en dos asignaturas; una de los planes antiguos, *Formación y Actualización de la función pedagógica* (4º curso, troncal, de 4'5 créditos) en extinción, y otra del nuevo Grado, *Formación de formadores* (3º curso, obligatoria, 6 créditos) que impartimos dos profesoras en Euskara y Castellano con un programa docente fruto de un trabajo cooperativo. Por tanto, el proceso que relatamos a continuación se ha desarrollado desde el curso 2010/11 en la Licenciatura de Pedagogía incluyéndose en el curso 2012-2013 en el currículum de la asignatura *Formación de formadores* que toma, en parte, el relevo a la anterior, en uno de los grupos.

Es importante destacar que por las características de la materia, el tema de la evaluación en la formación de docentes se convierte, por una parte, en objeto de estudio y, por otra, en herramienta de valoración de los procesos grupales generados y de las actitudes desarrolladas y descubiertas por cada uno de los miembros del equipo. En este trabajo no abordaremos el proceso articulado para garantizar y responsabilizar al alumnado de su formación a través del trabajo en equipo; es decir, no damos cuenta de la evaluación de los contenidos de aprendizaje, sino de la acción valorativa que el alumnado tiene que desempeñar respecto a la dinámica y a las actitudes desarrolladas en el trabajo en equipo.

Responsabilidad individual y corresponsabilidad tanto a nivel relacional como en el desempeño de las tareas. Para ello es imprescindible que se le ofrezcan al alumnado tareas que faciliten este desempeño. De ahí que en nuestro programa docente la competencia general de trabajo en equipo la contemplamos como una competencia transversal, no sólo de la titulación, sino también de la asignatura, pues la mayor parte de la misma se ha diseñado y se articula a través de trabajos en equipo, como por ejemplo a través de la puesta en práctica de metodologías activas; método de casos (Rekalde, 2012) y aprendizaje basado en problemas (Pérez-Sostoa y Rekalde, 2012). Conjunto de acciones asociadas directamente al desarrollo de competencias específicas de la asignatura y que se despliegan en equipos incidiendo en el aprendizaje cooperativo del alumnado. Entendemos, por tanto, que el trabajo en equipo se convierte en contexto y contenido de aprendizaje.

El nivel de desarrollo competencial que se les exige persigue la meta-reflexión en torno a las acciones formativas y estrategias de evaluación que las docentes planteamos en las asignaturas. De ahí que uno de los objetivos del trabajo en equipo, sea que el alumnado se responsabilice de la construcción de los instrumentos que paulatinamente se van generando tanto para el desarrollo de la dinámica de clase como para la evaluación de los procesos formativos (instrumentos reflexivos, autoevaluación y coevaluación...).

### 2.1. Los objetivos del trabajo

Recogemos a continuación los objetivos sobre los que se articula la experiencia:

- Describir el proceso de construcción cooperativa del instrumento de observación por parte del alumnado. Nuestra intención es detallar los pasos seguidos a la hora de construir este instrumento para que sirva como posible modelo en otros contextos y materias curriculares en las que se deba desarrollar la competencia de trabajo en equipo.
- Relatar la implementación llevada a cabo en el aula de manos del alumnado. Pretendemos que la aproximación a esta experiencia facilite el acercamiento tanto del instrumento como de la utilización que se le ha dado en el aula y fuera de ella.
- Rescatar los aprendizajes que se derivan de esta experiencia tanto del proceso de construcción como de implementación, así como de la persona que observa, de quienes son observados, y de las docentes. Es nuestra intención poner de relieve que la observación de la dinámica del aula y del trabajo en equipo es un interesante instrumento de formación del alumnado y que, además, es una estrategia propicia para impulsar una práctica reflexiva en el profesorado.

### 2.2. La dinámica de construcción del instrumento de observación

La construcción cooperativa del instrumento de observación que denominamos *A través de nuestros ojos* (véase Tabla 1) es una de las herramientas que utilizamos para hacer el seguimiento de los equipos de trabajo y de la propia dinámica de clase. Se caracteriza por un alto índice de practicidad y ello se plasma en las actividades individuales pero sobre todo de equipo que realiza el alumnado.

Los equipos, desde el inicio de la asignatura, saben que el trabajo en equipo es una competencia a desarrollar en nuestra materia, y que por tanto va a ser objeto de evaluación y calificación. Se les presenta esta competencia haciendo hincapié en las evidencias concretas que deben aportar, a modo de *feedforward*, para que el trabajo en equipo sea valorado. Estas evidencias son las siguientes:

- Elaboración de actas de cada una de las reuniones de equipo (tanto dentro como fuera del aula para lo que se les facilita un posible modelo de acta). En estas sesiones cada estudiante ejerce un rol distinto de manera rotativa (secretario, portavoz, dinamizador/a...).

- Construcción y utilización, por parte de cada equipo, de los instrumentos de autoevaluación y coevaluación. Cada equipo construye sus propias herramientas siguiendo aproximadamente estos pasos: a) exposición, por parte de las docentes, de ejemplos de este tipo de instrumentos; b) recopilación, por parte del alumnado, de ejemplos significativos; c) elaboración del primer borrador; d) *feedback* por parte de las docentes; e) reelaboración de las herramientas como documentos sujetos a continuos cambios; e) utilización de éstos para valorarse a sí mismos y a sus compañeros, y f) incidencia del proceso en la calificación final.  
Apuntar que la autoevaluación se ha propuesto como tarea para permitir que el alumnado valore aquellas actitudes que ha desarrollado o simplemente ha descubierto al trabajar en equipo. En este caso el alumnado autoevalúa a partir de una serie de criterios establecidos como parte de una tarea de equipo. Con este instrumento puede valorar su manera de trabajar y su compromiso con las actividades desarrolladas y analizar los cambios que le conviene realizar para mejorar su desempeño. Respecto a la coevaluación se ha utilizado para que el alumnado se evalúe entre sí, atendiendo a una serie de criterios acordados activamente por el propio equipo sobre su desempeño.
- Observación de la dinámica del aula. Para construir la ficha de observación denominada A través de nuestros ojos, se ha seguido un procedimiento inductivo dado que para su construcción hemos partido de los instrumentos de auto y coevaluación. En el momento en que los equipos nos facilitaron el primer borrador de estos instrumentos y les hicimos una devolución de su trabajo, fuimos construyendo, considerando sus aportaciones, la herramienta de observación, incorporando aquellas dimensiones que se refieren a la estructura que seguimos en las sesiones de clase. Se incorporó la figura del docente en el proceso así como aspectos relacionados con quien había asumido el rol de observador/a.

No hemos estado ajenas a la realidad de cada uno de los equipos. Como todo diseño que conlleva la implementación de una estrategia didáctica, a la hora de proyectarla en el contexto puede requerir de adaptaciones por su propia especificidad. El número de estudiantes de cada equipo nos ha llevado a mantener de forma flexible la misma dinámica en ambos. Así en un grupo grande (más de 60 estudiantes en el grupo de euskara), al conformarse los equipos se les comunicó que fueran de cuatro y que una de las personas del grupo asumiera el rol de observador/a de la dinámica del aula durante una sesión de clase (1 hora aproximadamente). La elección era una primera toma de decisiones que el equipo tenía que asumir. Si bien quien hacía la observación tenía una actividad individual que acometer, el resto del equipo tenía también que ejecutar una tarea que consistía en hacer una síntesis delante de toda la clase sobre qué se había trabajado en esa sesión, tareas pendientes... Esta síntesis podía ser de cierre de la sesión o de inicio, de esta manera la responsabilidad de enlazar una sesión de clase con otra, situar al alumnado en la materia y recordar los acuerdos a los que se hubiera llegado en la sesión anterior o ese mismo día, correspondía al estudiante encargado de hacer el cierre o el inicio de clase. El alumnado además debía elaborar por escrito esta pequeña síntesis y subirla al *moodle* y colgarla en una *Wiki* al objeto de que su aportación fuera parte de una tarea colectiva a la que se le denominó *Diario de clase*. En un grupo más pequeño (18 estudiantes en el grupo de castellano) el proceso referido se hizo de forma individual. El alumnado se ordenaba a lo largo de la materia para realizar las tareas y cumplir con las funciones mencionadas.

Quien observa, aún teniendo con antelación la ficha de observación, es libre para registrar tanto los aspectos que se incluyen en ésta, como aquellos otros que considere oportunos, significativos, críticos... Haciendo uso de la libertad que goza, puede escoger entre observar la dinámica de trabajo de un sólo equipo (la única condición es que no sea el suyo) o ir rotando por todos (asignando un tiempo equitativo) o seleccionar dos o tres equipos (asignándoles también un tiempo similar). Al objeto de clarificar este primer paso de construcción de la herramienta de observación y planificación de la propia acción se presenta en la Figura 1 la representación gráfica del proceso seguido en su totalidad.

Día: ..... Hora: ..... Grupo: ..... Observador: .....

Presentación de la sesión	Entrada (Diario de clase)	Alumno/a	Síntesis	Desarrollo		
				Compromisos	Sí No	
Desarrollo de la sesión	Trabajo en equipo (4 alumnos/as)	Al inicio	Proyección		Sí No	
			Equipos	Actitud de escucha Atención/interés		Sí No
		Desarrollo	Docente	Objetivos de la sesión		Sí No
				Metodología		Sí No
	Sesión Plenaria (Trabajo con toda la clase)	Participación	Al inicio	Claridad		Sí No
				¿Se han conformado los equipos con normalidad? ¿Han faltado miembros del equipo? ¿Se han planteado dudas/problemas al inicio? Peticiones de ayuda Comienzan a organizarse pronto		Sí No
			Al final	Proyección		Sí No
				Asignación clara de roles Trabajo cooperativo		Sí todos hablan por igual Sí se escuchan Sí el ritmo de trabajo es constante Sí se recogen evidencias del trabajo Sí preguntan cuando no entienden
	Cierre de la sesión	Cierre (Diario de clase)	Alumno/a	Síntesis		Sí No
				Proyección		Sí No
Docente			Equipos	Actitud de escucha Atención/interés		Sí No
				Vínculo/enlace con la próxima sesión		Claridad Descripción del trabajo autónomo (individual/grupal) Enlace con la próxima sesión = compromisos
Observador/a	¿Cómo has percibido el clima de la clase? ¿Cómo te has sentido en el papel de observador/a?					

Tabla 1: Ficha de observación denominada *A través de nuestros ojos*

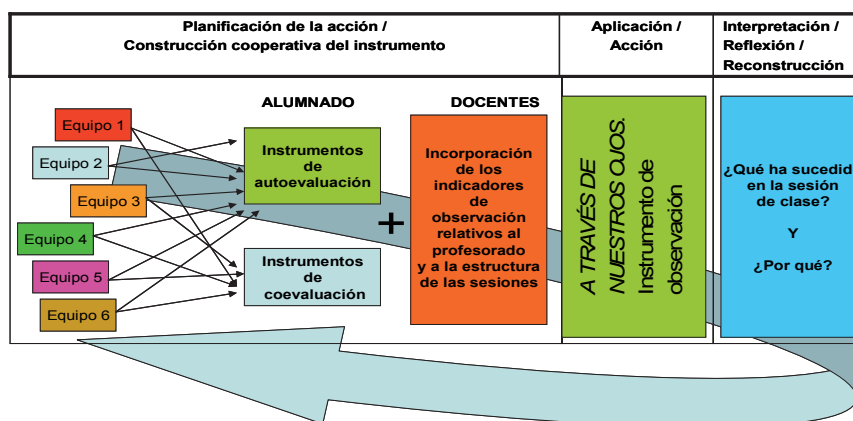


Figura 1: Proceso seguido con la herramienta de observación *A través de nuestros ojos*

### 2.3. La dinámica de observación

Siguiendo la planificación de un estudio observacional tal y como plantea Fernández Ballesteros (1992), en nuestra experiencia las unidades de observación y análisis han sido conductas manifiestas (excepto la dimensión que se recoge bajo el epígrafe *Observador/a*) donde el interés se ha centrado en aspectos cualitativos de las propias conductas. La ficha de registro conductual ha sido de tipo categorial y respecto al número de personas observadas, como ya hemos avanzado, ha variado en las dos clases y en las dos asignaturas diferentes en que se ha utilizado debido a que el número de estudiantes que acudía a cada una de las sesiones, no siempre era coincidente. En líneas generales, estamos hablando de 60 personas en el grupo de euskara y de 40 en el de castellano para la asignatura de *Formación y Actualización de la función docente*, y de 20 alumnos/as para la asignatura de *Formación de formadores*. Hablamos de observadores no experimentados pero de futuros profesionales de la educación para los que esta estrategia constituye un quehacer diario como educadores que desarrollan su actividad en contacto y relación directa con personas en procesos de aprendizaje (Herrero, 1996). Además estamos hablando de una observación que, atendiendo a su tipología, es intencional (como ya hemos mencionado) al registrar lo establecido en la ficha de observación, aunque se les dé la oportunidad de completarla con notas de campo o aspectos emergentes que sean propios de la sesión de clase. Además, se encuadra bajo la denominación de observación *participante* en tanto que quien la realiza es parte del sistema-clase.

No obstante, el objetivo de la observación no ha sido medir o cuantificar las conductas, ni confirmar una hipótesis, sino ofrecerle a la persona que observa una plataforma sobre la que mirar la dinámica de clase para que, a través de su percepción, reflexione y articule una breve síntesis de lo ocurrido y, al resto de la clase, unos patrones de conducta que vayan paulatinamente calando en ellos. En definitiva, “Aprender a mirar, cualificar la mirada, contrastarla y ponerle palabras” es un aprendizaje que requiere de práctica, análisis, construcción, reflexión y reconstrucción.

La secuencia, del proceso de observación podemos resumirla brevemente en cuatro pasos (Véase Figura 1 en la que se recoge gráficamente el proceso seguido en su totalidad):

1. Observación de la dinámica del aula y del trabajo en equipo. Haciendo uso del instrumento denominado *A través de nuestros ojos* (véase Tabla 1). Como se puede apreciar en esta ficha, la observación del trabajo en equipo se centra fundamentalmente en el *Desarrollo de la sesión* y, en menor medida, en el momento de la *Presentación* y del *Cierre*. Respecto al *Desarrollo de la sesión* se hace hincapié en aspectos o unidades de observación que se han recogido a través de interrogantes; ¿Se han conformado los equipos con normalidad? ¿Han faltado miembros del equipo? ¿Se han planteado dudas/problemas al inicio? ¿Comienzan a



organizarse pronto? ¿Se visualizan los roles con claridad?. Aspectos todos relacionados con los momentos iniciales de trabajar en equipo. Después se hace énfasis en aspectos que subyacen al trabajo cooperativo en el que se debe basar el trabajo en equipo, cuestiones relativas a: si todos hablan por igual, si se escuchan, si el ritmo de trabajo es constante, si se recogen evidencias del trabajo, si preguntan cuando no entienden... Y aspectos relativos a si se prepara el equipo de cara a proyectar las evidencias generadas con su trabajo al grupo-clase en la sesión plenaria, donde el objetivo es visibilizar y reflexionar respecto a las aportaciones de cada equipo. Por lo que se refiere al momento de la *Presentación* y del *Cierre*, señalemos como cuestiones a observar la actitud de escucha y la atención e interés mostrados.

2. Descripción, síntesis e interpretación de la observación del aula. Quien realiza la observación si bien realiza anotaciones en el momento, después (como tarea no presencial) debe confeccionar un pequeño documento sobre lo observado que, si bien en gran medida es un ejercicio descriptivo, debe no obstante contener cierta dosis de interpretación.
3. Aportación de sensaciones y sentimientos vividos en el rol de observador/a. Los dos últimos interrogantes relativos a *¿cómo has percibido el clima de la clase?* y *¿cómo te has sentido en el papel de observador/a?*, pretenden recoger aspectos emocionales generados en la sesión de clase.
4. Comunicación de los resultados obtenidos tras la observación al grupo-clase. En la siguiente sesión de clase quien realizó la observación toma la palabra para compartir su análisis con el resto de la clase, de tal manera que se establezca una interacción, para facilitar por un lado el contraste simbólico entre la percepción del observador y la vivencia de las personas observadas y, por otro lado, un intercambio de opiniones sobre un mismo hecho o situación vivida entre quienes han sido observados y la mirada de la persona responsable de la observación.

Nos parece interesante subrayar, además, que quien realiza este último paso del proceso de observación de una sesión de clase, se convierte en sujeto observado por quien asume el rol de observador/a en esa sesión.

### 3. La devolución de lo que vemos. Aproximación a los resultados

Es interesante que hablemos de los resultados que provienen de la mirada del alumnado a través de la herramienta de observación, y aquellos otros que proceden de la mirada docente desde la globalidad. Tanto desde un posicionamiento como desde el otro, la propia experiencia está marcada, como ya se ha comentado, por dos fases que la caracterizan: una, que gira en torno a la construcción cooperativa del instrumento de observación, y otra, alrededor de la utilización de la herramienta.

El alumnado nos devuelve la siguiente mirada traducida en estos resultados:

- Ante la construcción del instrumento de observación, se sitúa frente a decisiones sobre las que deberá pronunciarse en un futuro próximo.
- Conociendo el funcionamiento del trabajo en equipo (dada la carga actual de tareas en las que se implica a un número de estudiantes para su desarrollo), puede afinar con más acierto en los elementos en los que fijar la mirada.
- Se hace consciente de la mejora en sus resultados/ productos al incorporarse éstos en una construcción más amplia de grupo-clase, transitando así del trabajo individual al de equipo y desde ahí a la totalidad de la clase para iniciarse el proceso en el siguiente momento.

- Toma conciencia de la bonanza de la cooperación al construir la mirada del aula desde los enfoques particulares que se traduce, entre otras cuestiones, en un producto de mayor envergadura.
- Reconoce que no nota la presencia de quien observa al ser éste un miembro de clase. Su presencia no perturba ni obstaculiza la dinámica del aula, al transitar por los equipos como si de un acto natural y espontáneo se tratara.
- Se hace consciente de los comportamientos y actitudes que van asociados a los diferentes roles que pueden desempeñarse en el aula.
- Construye y aplica un instrumento de observación y se da cuenta de la importancia de la interpretación de los datos para dar sentido a las dinámicas de trabajo generadas en clase.
- Experimenta la práctica reflexiva inherente al desarrollo profesional docente a través de este instrumento de observación, al poner en marcha las fases de planificación-acción-reflexión.
- Se siente motivado, activo y protagonista en la escena del aula, tanto en la tarea de construcción como en la utilización del instrumento de observación.

Esta mirada del alumnado mirada nos ayuda a nosotras a *re-mirar* nuestra acción y práctica docente en el aula, en tanto que nos proporciona la secuencia global de las estrategias formativas que desplegamos a lo largo de la materia; ¿cómo y en qué momento se imbrican, en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, los diferentes métodos activos y sus correspondientes actividades de trabajo cooperativo en el seno de los equipos?, ¿cómo detectar el espacio que, en principio, otorgamos a las modalidades de trabajo autónomo, en equipo y sesiones plenarias?, ¿cómo reparar en el transcurrir de éstas a la luz del ritmo de trabajo? y ¿cómo responder a la necesidad de comunicación del alumnado en el aula? Interrogantes que favorecen la indagación de la práctica docente reflexiva.

#### 4. Articulando el cierre. Discusión de resultados y conclusiones

Las conclusiones más significativas que hemos extraído a partir del análisis y de la reflexión respecto de esta experiencia de innovación educativa, se aglutinan en torno a los tres objetivos sobre los que se ha articulado la experiencia. La primera conclusión se deriva de la construcción cooperativa de la herramienta de observación; la segunda respecto a la utilización de la misma por parte del alumnado y la tercera aborda los aprendizajes que se derivan de esta experiencia tanto para quien observa, como para las docentes.

1. La construcción cooperativa de la herramienta de observación denominada *A través de nuestros ojos* permite que todos los equipos constituidos en el aula aporten elementos significativos para el diseño de la herramienta de evaluación. El proceso para llegar a acuerdos respecto a la secuencia y justificación de los criterios de observación, requiere generar un lenguaje común entre todos y una asunción clara y compartida del porqué y para qué de la herramienta. Ello permite un abordaje de la misma en sintonía con las competencias en que se encuadra la materia. Por ello, la tarea de construcción del instrumento de observación mediada por el aprendizaje cooperativo en los equipos de trabajo del aula para, al final, construir entre todos la herramienta, se percibe como una tarea cercana, útil y aplicable en su quehacer profesional tanto por su estructura cooperativa (Pujolás, 2009) como por su aplicabilidad (Rekalde y Tellería, 2009). En nuestra experiencia tanto o más importante ha sido la construcción cooperativa de la herramienta como el propio acto de observar, la reflexión que se deriva de ella, y la comunicación que con base en los resultados se genera en el aula.

2. La aplicación de la herramienta le permite al alumnado (a quien observa) familiarizarse con una técnica muy extendida en la elaboración de diagnósticos valorativos y, por tanto, enfrentarse a tomar decisiones profesionales con cierta urgencia, que caracterizan a los procesos del contexto profesional de la pedagogía. En definitiva, les sirve para aprender a *saber mirar*. Nos referimos a establecer los elementos sobre los cuales queremos indagar, al objeto de que el análisis nos permita la comprensión de lo que ocurre en el aula y en los equipos de trabajo, y poder así interpretar las dinámicas de clase (Exley y Dennick, 2007; Rekalde y Pérez-Sostoa, 2010).  
 Respecto al alumnado observado, el hecho de sentirse observado y saber de antemano cuales son las conductas a las que se va a prestar atención hace que el grupo-clase atienda a los indicadores y muestre una actitud favorable hacia la adquisición de pautas de conducta como norma de comportamiento de trabajo en equipo. Es decir, hace que el alumnado se habitúe a ser observado y a tener que activar tanto aspectos cognitivos y psicomotores como afectivos. Por lo tanto, prolongar esta actividad en el tiempo, ayuda a incorporar esos elementos como maneras de hacer y de ser en el seno de los equipos y en su actuación en el aula.  
 La manera de proceder con el instrumento de observación hace que el alumnado retroalimente al grupo-aula con su comprensión de lo sucedido. De esta manera se constata que *sabe observar*; es decir, registra información a través de parámetros previamente establecidos, analiza e interpreta lo ocurrido y hace una devolución argumentada. En definitiva, reconstruye lo sucedido en la sesión anterior de clase (Bolívar, 1995).
3. La experiencia de utilizar la observación como actividad permanente en el aula nos da la posibilidad de ejercitar una práctica docente de manera reflexiva, dado que nos ayuda:
  - A revisar el desarrollo de las competencias propias del perfil profesional que no podemos descuidar a la luz de lo que nos recuerda Biggs (2005) y a seguir la pista de las competencias transversales, en particular el trabajo en equipo, en sintonía con lo que proponen Villa y Pobrete (2008), y poder compartir la secuencia del abordaje de las mismas con los compañeros del equipo docente con el que nos une el grupo de estudiantes (Rekalde, et. al., 2011).
  - A realizar una lectura situacional que nos sirva de *feed-back* de la dinámica del aula en cada una de las sesiones, y así poder contrastar el diseño propuesto con la acción práctica, leer necesidades individuales y grupales y adaptarnos al contexto considerando la vida del grupo.

Las aportaciones del alumnado nos reafirman en nuestra convicción de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se conforma, en parte, de un conjunto de acciones que deben seducir al alumnado. *Seducir* para interesarse, participar, actuar, valorar y creer en ellos mismos. Esa ola de interés y de acción entendemos que debe invertir también al profesorado que acompaña el proceso de trabajo en equipo.

Con el esfuerzo de esta experiencia hemos reducido el abismo que sigue existiendo entre los avances de la observación en el sector de la investigación y la utilización de ésta en los procesos generados en el contexto del aula y más aún de las aulas universitarias.

## Referencias

- [1] Biggs, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea, Madrid.
- [2] Blanco, A.; Alba, E. (2009) La participación de los estudiantes y el trabajo en equipo. En: Blanco, A. (Coord.). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Narcea, Madrid.
- [3] Bolívar, A. (1995) Reconstrucción. En: Villar Angulo, L. M. (Coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Mensajero, Bilbao.

- [4] Casassus, J. (2003) *La escuela y la (Des) igualdad*. Ediciones Lom, Santiago de Chile.
- [5] Castells, M. (1998) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Alianza, Madrid.
- [6] Chomsky, N. (1970) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Editorial Aguilar, Madrid.
- [7] Collins, B. (2007) Perspectivas de disseny a l'educatió per competencies. *CIDUI*, Barcelona.
- [8] De Ketele, J. M. (1984) *Observar para educar*. Aprendizaje-Visor, Madrid.
- [9] Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones Unesco, Madrid.
- [10] Denegri, M. (2005) Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación. *Estudios pedagógicos* 31(1), pp. 33-50.
- [11] Domingo, J. (2010) El aprendizaje cooperativo y las competencias. *Revista d'Innovació Docent Universitària* 2, pp. 1-9.
- [12] Exley, K.; Dennick, R. (2007) *Enseñanza en pequeños Grupos en Educación Superior*. Narcea, Madrid.
- [13] Fernández Ballesteros, R. (1992) *Introducción a la evaluación psicológica I*. Pirámide, Madrid.
- [14] García Sanz, M. P. (2010) Las competencias y su evaluación como elementos de planificación en el marco del EEES. *I Congreso Internacional Virtual de formación del profesorado: La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Universidad de Murcia, Murcia.
- [15] González, J.; Wagenaar, R. (2003) *Tuning Educational structures in Europe*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- [16] Hernández Pina, F.; Martínez Clares, P.; Da Fonseca Rosario, P.; Rubio Espín, M. (2005) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. La Muralla, Madrid.
- [17] Herrero Nivelá, M. L. (1996) La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 1(0), pp. 1-6.
- [18] Irwin, M.; Bushell, L. (1984) *La observación del niño: Estrategias para su estudio*. Narcea, Madrid.
- [19] Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Holubec, E. J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós, Buenos Aires.
- [20] Kagan, S. (1999) *Cooperative Learning*. San Clemente, Resources for Teachers, Inc.
- [21] López Noguero, F. (2005) *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea, Madrid.
- [22] Marcelo, C. (1999) *Formación de profesores para el cambio educativo*. Ediciones Universidad de Barcelona, Barcelona.
- [23] Mateo, I. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE-Horsori, Barcelona.
- [24] Milicic, N.; Rosas, R.; Scharager, J.; García, M.; Godoy, C. (2008) Diseño, construcción y evaluación de una pauta de observación de videos para evaluar calidad de desempeño docente. *PSYKHE* 17(2), pp. 79-90.
- [25] Ovejero, A. (1988) *Psicología social de la Educación*. Herder, Barcelona.
- [26] Pease, M. A. (2009) *Evaluación en el trabajo en equipo. Aspectos a tomar en cuenta*. Disponible en: [http://www.fing.edu.uy/imerl/didactica\\_matematica/Documentos\\_2009/eval\\_trab Equip.pdf](http://www.fing.edu.uy/imerl/didactica_matematica/Documentos_2009/eval_trab Equip.pdf)
- [27] Pérez Gómez, A. I. (2010) Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* 68 (24.2), pp. 37-60.

- [28] Pérez-Sostoa, V.; Rekalde, I. (2012) ¿Aliados o enemigos? En: *Centro Internacional de Casos. Tecnológico de Monterrey*. Disponible en: <http://cic.gda.itesm.mx/CIC/s/search.php?keywords=p%C3%A9rez-sostoa>
- [29] Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao, Barcelona.
- [30] Perrenoud, P. (2012) *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Grao, Barcelona.
- [31] Pujolás, P. (2009) Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva. *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Antigua, Guatemala.
- [32] Rekalde, I. (2011) La universidad ante el desafío de la enseñanza por competencias y el aprendizaje cooperativo. En: Gaze (editores). *Competencias, sentido de la iniciativa y emprendizaje en la educación superior*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbao.
- [33] Rekalde, I. (2012) Yo novel. Aprendiendo a enseñar. En: *Centro Internacional de Casos. Tecnológico de Monterrey*. Disponible en: <http://cic.gda.itesm.mx/CIC/s/caso.php?caso=911>
- [34] Rekalde, I.; Pérez-Sostoa, V. (2010) Aprendiendo a evaluar el trabajo en grupo. La autoevaluación y coevaluación como estrategias formativas. *I Congreso Internacional virtual de formación del profesorado: La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Universidad de Murcia, Murcia.
- [35] Rekalde, I.; Tellería, B. (2010) Construir la mirada. Una experiencia comunicativa en el aula en torno a la construcción de una herramienta de evaluación. *Primeras Jornadas Internacionales sobre EEES: Evaluación*. Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona.
- [36] Rekalde, I.; Vizcarra, M. T.; Macazaga, A. M. (2011) La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. *Aula Abierta* 39(1), pp. 93-104.
- [37] Rekalde, I.; Alonso, M<sup>a</sup> J.; Cruz, E.; Elejalde, M<sup>a</sup> J.; Esquisabel, A.; Ibañez, I.; Jauregi, P.; Jauregizar J.; Lobato C.; Martínez I.; Palomares T.; Ruiz de Gauna, P. (2012) Formación de coordinadores para consolidar el cambio curricular en los Grados de la UPV/EHU. En: Membiela, P.; Casado, N.; Cebreiros, M. I. *El Espacio Europeo de Educación Superior y la educación por competencias*. Educación editora, Ourense.
- [38] Rue, J. (2011) *Evaluar la formación mediante competencias: cooperar en el aprendizaje*. Disponible en: <http://mukom.mondragon.edu/ikaskide/files/2011/11/Joan-Ru%C3%A9-Hitzaldia-Evaluar-la-cooperaci%C3%B3n.pdf>
- [39] Villa, A.; Pobrete, M. (Dir.) (2008) *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero, Bilbao.