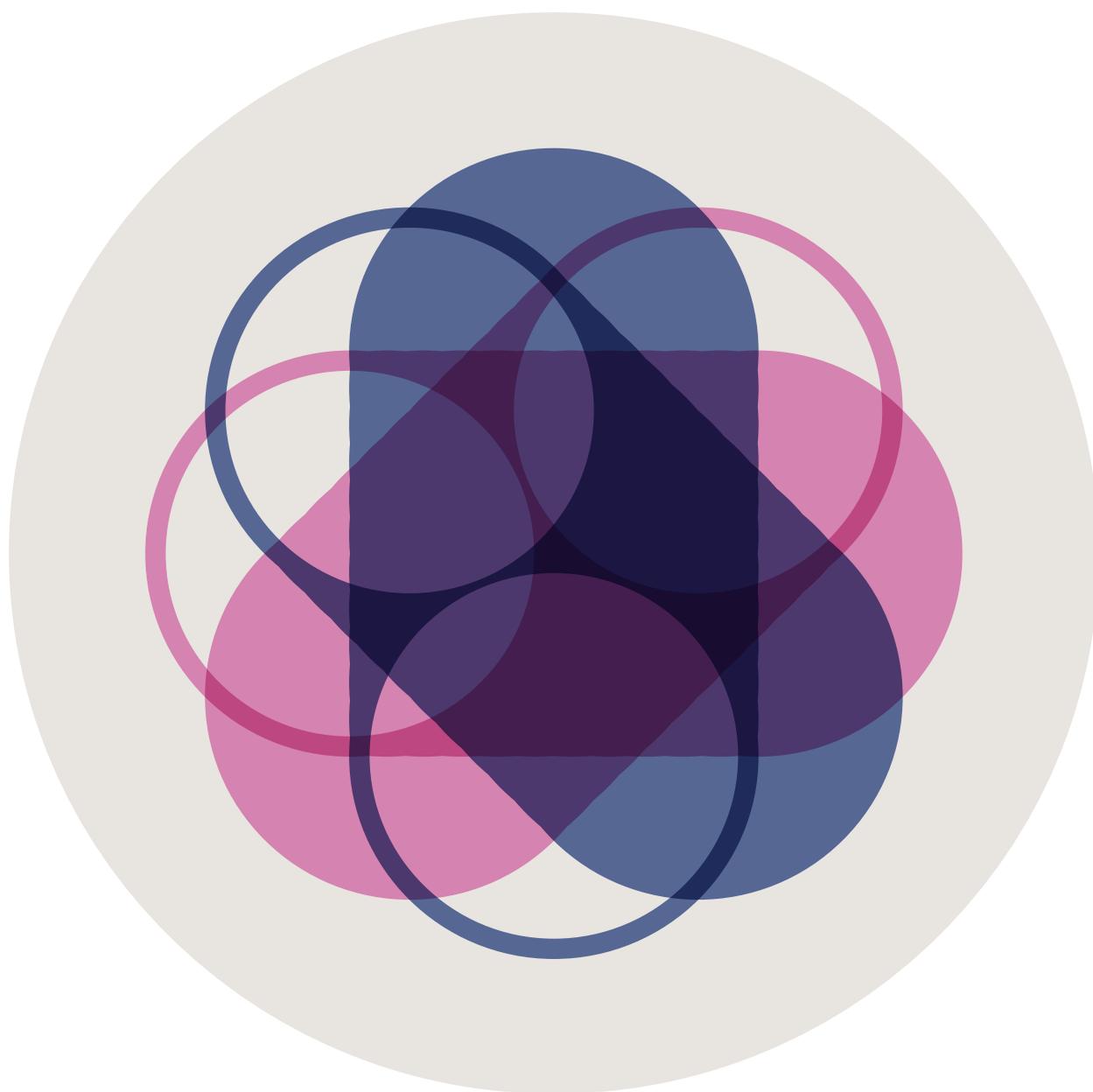


39 (14,4) DICIEMBRE 2011

EVALUACIÓN DE EXPERIENCIAS DE IMPLANTACIÓN DE LOS GRADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

COORDINADORES: CECILIA RUIZ ESTEBAN Y LUIS TORREGO EGIDO



ISSN 1575-0965

Asociación Universitaria de Formación del
Profesorado
(AUFOP)

***Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado
(REIFOP)***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 39 (14, 4)

Evaluación de experiencias de implantación de los Grados
en Educación Superior

Zaragoza (España), Diciembre 2011

La “Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Edición Digital de la antigua Revista de Escuelas Normales (REIFOP)”, es un órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza.

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación

San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com/>

Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * depalo@thewelltime.com * <http://www.thewelltime.com/>

-ISSN: 1575-0965

-DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99

-CÓDIGOS UNESCO: “Preparación y empleo de profesores 5803”

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidenta

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social)

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social)

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres).

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

Editor

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Secretario del Consejo de Redacción

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Administración

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Relaciones internacionales

SANDRA RACIONERO PLAZA (UNIVERSITAT DE BARCELONA)

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE ANTIOQUÍA, COLOMBIA)

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE BOLÍVAR, ECUADOR)

RENATO GRIMALDI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI, TORINO, ITALIA)

JUAN MILA DEMARCHI (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, MONTEVIDEO, URUGUAY)

ERICA ROSENFELD HALVERSON (UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON, EE.UU.)

Soporte informático

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

ÁLVARO RETORTILLO OSUNA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

CARLOS SALAVERA BORDÁS (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE OVIEDO)
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUÑA)
JUAN BENITO MARTÍNEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)
JULIA BORONAT MUNDINA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)
NIEVES CASTAÑO POMBO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)
EMILIO GARCÍA GARCÍA (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)
TERESA GARCÍA GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE ALMERÍA)
ALFONSO GARCÍA MONJE (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (UNIVERSIDAD DE BARCELONA)
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA)
MARIO MARTÍN BRIS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES)
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE GRANADA)
SANTIAGO MOLINA MOLINA (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)
JESÚS MUÑOZ PEINADO (UNIVERSIDAD DE BURGOS)
ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA)
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA)

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA)
CESAR COLL (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA)
MARIO DE MIGUEL (UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA)
JOHN ELLIOT (UNIVERSITY OF EAST ANGLIA, NORWICH, REINO UNIDO)
ENRIQUE GASTÓN (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA)
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA)
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA)
NITA FREIRE (THE PAULO AND NITA FREIRE PROJECT FOR CRITICAL PEDAGOGY)
HENRY GIROUX (MCMASTER UNIVERSITY, CANADÁ)
GORDON KIRK (UNIVERSITY OF EDINBURGH, REINO UNIDO)
DANIEL LÓPEZ STEFONI (UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, CHILE)
PETER MC LAREN (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, LOS ÁNGELES, ESTADOS UNIDOS)
JESÚS PALACIOS (UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA)
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, ESPAÑA)
STEPHEM KEMMIS (DEAKIN UNIVERSITY, AUSTRALIA)
ROBERT STAKE (UNIVERSITY OF ILLINOIS, CHICAGO, ESTADOS UNIDOS)

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).
VICENTA ALTABA RUBIO (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JOAN BISCARRI GASSIO (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRAÍZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
ÓSCAR SÁENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidad de Santiago de Compostela. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓN (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
- Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
- Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
- Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
- Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
- Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

**ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS
Y BASES DE DATOS
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP**

CONSULTAR

<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 39 (14, 4)

ISSN 1575-0965

ÍNDICE

Editorial..... 13

Tema monográfico

“Evaluación de experiencias de implantación de los Grados en Educación Superior”

Coordinado por Luis Torrego Egido & Cecilia Ruiz Esteban

Presentación: Evaluación de experiencias de implantación de los Grados en Educación Superior

Cecilia Ruiz Esteban & Luis Torrego Egido (Coordinadores).....17

La implantación de las titulaciones de Grado de los estudios de Educación: algunas reflexiones y constataciones desde las miradas de docentes y estudiantes

José Manuel Osoro, Javier Argos, Laurentino Salvador, Pilar Ezquerro & Ana Castro.....23

La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado

Luis Torrego Egido & Cecilia Ruiz Esteban.....31

Un estudio acerca de la dedicación docente del profesorado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

Ignacio Javier Alfaro Rocher & Alfredo Pérez Boullosa.....41

La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado.

Especial incidencia en la formación inicial del profesorado

Víctor López Pastor, Juan Carlos Manrique Arribas & Cristina Vallés Rapp..... 57

Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios

M^a Soledad Ibarra Sáiz & Gregorio Rodríguez Gómez..... 73

La enseñanza de los Derechos Humanos en la Universidad <i>Pedro López López</i>	87
La voz del alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Granada: una evaluación cualitativa a través del grupo de discusión <i>Almudena Ocaña & M^a Luisa Reyes</i>	95
Evaluación de la participación de los estudiantes en el nuevo Grado de Primaria <i>Héctor Monarca</i>	105
Percepciones y dificultades en el empleo de metodologías participativas y evaluación formativa en el Grado de Ciencias de la Actividad Física <i>Francisco Javier Castejón Oliva & M^a Luisa Santos Pastor</i>	117
Implementación de un modelo metodológico para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en el Grado de Educación de la E.U. de Educación de Soria (UVA) <i>M^a Cruz Dulce Bermejo, Beatriz Tarancón Álvaro & María Pascual Cabrerizo</i>	127
La renovación de las metodologías docentes universitarias. Reflexiones desde el Grado de Educación Social <i>Silvia Martínez de Miguel López & Andrés Escarbajal de Haro</i>	135
Evaluación de la investigación, políticas científicas y Ciencias Sociales. Dilemas y propuestas. <i>Francisco Imbernón</i>	145
Autores	153

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Number 39 (14, 4)

ISSN 1575-0965

INDEX

Editorial..... 13

Monographic theme

“Evaluating Experiences of Degree Implementations in Higher Education”

Coordinated by Luis Torrego Egido & Cecilia Ruiz Esteban

- Introduction:** Evaluating Experiences of Degree Implementations
in Higher Education
Cecilia Ruiz Esteban & Luis Torrego Egido (Coordinadores).....17
- The Implementation of the New Degrees in Education Studies:
Some Reflections and Findings from the Perspective of Lecturers and Students
José Manuel Osoro, Javier Argos, Laurentino Salvador, Pilar Ezquerro & Ana Castro.....23
- Coordination of Teaching in the Implementation of the New Degrees
Luis Torrego Egido & Cecilia Ruiz Esteban.....31
- A Study on the University Lecturers’ Teaching Tasks
within the Framework of the European Higher Education Area
Ignacio Javier Alfaro Rocher & Alfredo Pérez Boullosa.....41
- Assessing and Grading in the New Degrees.
Special Emphasis on Initial Teacher Training
Víctor López Pastor, Juan Carlos Manrique Arribas & Cristina Vallés Rapp..... 57
- Autonomous Learning and Teamwork:
Reflections from the Perceived Competence of University Students
M^a Soledad Ibarra Sáiz & Gregorio Rodríguez Gómez..... 73

Teaching Human Rights at University <i>Pedro López López</i>	87
The Voice of the Students in the Early Childhood Education Degree at the University of Granada: a Qualitative Evaluation through Focus Group <i>Almudena Ocaña & M^a Luisa Reyes</i>	95
Assessing Students' Participation in the New Primary Education Degree <i>Héctor Monarca</i>	105
Perceptions and Difficulties in the Use of Participative Methodologies and Formative Assessment in the Physical Education Activity Degree <i>Francisco Javier Castejón Oliva & M^a Luisa Santos Pastor</i>	117
Implementing a New Methodological Model in Teaching English as a Foreign Language within the Framework of the New European Degree in Education at the School of Education in Soria (University of Valladolid, Spain) <i>M^a Cruz Dulce Bermejo, Beatriz Tarancón Álvaro & María Pascual Cabrerizo</i>	127
Renewal of University Teaching Methods. Reflections from the Degree in Social Education <i>Silvia Martínez de Miguel López & Andrés Escarbajal de Haro</i>	135
Research Evaluation, Science Policies and Social Sciences. Dilemmas and Proposals <i>Francisco Imbernón</i>	145
Authors	153

EDITORIAL

La experiencia de la implantación de los Grados

Los planes de estudio que han servido para transformar las Diplomaturas y las Licenciaturas en Grados están en marcha en las universidades españolas. La Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) ha dedicado amplio espacio en sus publicaciones y en sus actividades al denominado Plan Bolonia, ocupándose de analizar el pretendido reto del Espacio Europeo de Educación Superior. Ahora Bolonia es ya una realidad en nuestras aulas y los primeros estudiantes de sus Grados están más cerca de convertirse en titulados universitarios. Esto sucede en una Europa en crisis económica, política y de valores.

La puesta en marcha de estas titulaciones se realiza en un contexto ya iniciado a partir de la LOU, cuando las competencias pasaron a las Comunidades Autónomas y buena parte de éstas potenciaron enormemente las universidades privadas, especialmente algunas vinculadas a la Iglesia y a los poderes fácticos y en un escenario en que todo parece empujar hacia la subida de las tasas universitarias y hacia modelos de gobernanza que son, simplemente, la consideración de la Universidad como un ente que debe ser regido como una empresa privada bien jerarquizada, como si persiguiese los mismos fines: la competición permanente con otras universidades y la obtención de beneficios económicos.

Merece la pena detenerse un momento y echar una mirada a lo que rodea a esta universidad eficientista que se nos propone: España es el país europeo con mayor porcentaje de personas con titulación universitaria o de formación profesional ocupando empleos de escasa cualificación (el 31 % frente al 19 % de media) y, según un estudio de Adecco, entre abril de 2008 y abril de 2010 han emigrado desde España cerca de cien mil personas altamente cualificadas. Mientras, nuestro tejido productivo no cambia, simplemente se deteriora a pasos acelerados. A veces se argumenta que la Educación Superior debe atender a las demandas sociales y con ello se quiere hacer referencia a una relación universidad-empresa meramente lineal. Se hace así una interpretación claramente reduccionista de qué es la sociedad, como si ésta se redujera únicamente a los intereses de las grandes empresas.

Nuestra Universidad no se ha preparado convenientemente para este compromiso. Para una docencia universitaria en la que el acento se traslade de la información y de la rutina a la formación para el ser y para el saber hacer, es imprescindible una redefinición de los roles docentes que no se ha hecho. Y sigue sin abordarse el problema –porque lo es y de una magnitud considerable– de que las funciones docentes gocen de menor consideración y prestigio que las investigadoras. Se precisa una formación centrada en el aprendizaje, que favorezca el desarrollo de habilidades personales y comunicativas y que faculte para la renovación de conocimientos y de capacidades durante todo el ciclo vital.

Para ello hubiera sido imprescindible la consideración de la formación inicial del profesorado universitario y la toma de decisiones sobre la misma y también sobre la formación permanente. La escasa formación pedagógica del profesor universitario constituye un problema que irá aumentando mientras no se exija, como en cualquier otro nivel educativo, una formación pedagógica específica previa a la obtención de un puesto de trabajo como enseñante. Si a cualquier titulado no se le permite enseñar en Educación Básica ni Secundaria sin formación pedagógica ni didáctica previa, ¿qué sentido tiene que se le considere capacitado para enseñar en Universidad? La formación del profesorado universitario sigue siendo una cuestión pendiente. Y resulta más difícil de lograr porque sectores pretendidamente progresistas desprecian, con una arrogante actitud asentada en un manifiesto elitismo intelectual y social, la capacitación didáctica y la pedagogía toda.

Por otra parte, en la realidad de la implantación de los Grados hay numerosos olvidos de lo que se afirmó con solemnidad en las declaraciones internacionales o en los preámbulos legislativos, aunque hay que reconocer que se dedicó un tono grave pero muy poco espacio a estas pretensiones tan nobles. Hoy, en las concreciones plasmadas en los Grados, se relega lo humanístico, el papel social de la Universidad, el compromiso de la misma para lograr un mundo más justo y humano y para formar una ciudadanía crítica y responsable, tan necesaria en la actual etapa del capitalismo.

La realidad de la implantación de los Grados conoce amplias diferencias, dependiendo de la universidad y el centro que se considere. Quizás eso se deba a lo que las autoridades han denominada beneficiosa autonomía universitaria, pero también pudiera ser que la autonomía se haya traducido en no pocas ocasiones en desregulación que perjudica un modelo de universidad entendido como servicio público. En efecto, asistimos a la desregulación del trabajo en la Universidad, que se intensifica con la perversión, iniciada hace ya años, de la figura del profesorado asociado, de tal modo que una parte importante de la docencia la están impartiendo profesores y profesoras mal pagados y con un futuro incierto. Se pretende un sistema de excelencia basándose en la precarización.

Hay que seguir reivindicando un aprendizaje más centrado en el estudiante y más tutorizado y eso implica grupos de estudiantes más pequeños y, por tanto, más profesorado, cambios en las instalaciones, etc.; es decir, más financiación. Esa financiación también es necesaria para hacer efectiva en condiciones de igualdad la movilidad que se afirma en el Plan Bolonia. Quizás en tiempos de crisis la buena educación parezca cara, pero no podemos permitirnos probar los derroches y los lujos en que se convierten la masificación, la impersonalización, la pobreza docente y la desigualdad de oportunidades. Por lo tanto, es precisa una financiación pública adecuada para el desarrollo de los Grados.

Es preciso, pues, organizar y difundir procesos de crítica de la racionalidad universitaria, en la que hay que incluir no sólo los elementos antedichos, sino también la burocratización, con el consiguiente menoscabo formativo, pues se produce lo que decía Max Weber: a mayor burocracia, menos democracia. Junto a ello es preciso dar a conocer y compartir experiencias de organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios más abiertos a la diversidad y al carácter integral y humanístico de la formación. Los ejemplos son ya numerosos, como se pone de manifiesto en las páginas de este mismo número.

El Consejo de Redacción

MONOGRAFÍA:

**EVALUACIÓN DE EXPERIENCIAS
DE IMPLANTACIÓN DE LOS GRADOS
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Coordinadores:

Luis Torrego Egido

Cecilia Ruiz Esteban

PRESENTACIÓN

Evaluación de experiencias de implantación de los Grados en Educación Superior

Cecilia RUIZ ESTEBAN

Luis TORREGO EGIDO

Correspondencia:

Cecilia Ruiz Esteban

Correo electrónico:
cruiz@um.es

Teléfono:
+34 868 88 3461

Dirección postal:
Universidad de Murcia
Departamento de Psicología
Evolutiva y de la Educación
Facultad de Educación
Campus de Espinardo
30.100 – Murcia

Recibido: 29/09/2011
Aceptado: 30/10/2011

RESUMEN

En tanto que coordinadores de la presente monografía, los autores de este artículo nos ofrecen en él una descripción del propósito con que se organiza esta publicación y una breve síntesis de los trabajos que se ofrecen en la misma, escritos por profesorado perteneciente a diferentes universidades. Esta presentación del monográfico revela, al repasar las diversas aportaciones, la necesidad de recuperar ya, pese a la corta trayectoria de las nuevas titulaciones, aquellos factores deseables en los nuevos planes de estudio, como el trabajo en equipo del profesorado, las metodologías participativas o la evaluación formativa

PALABRAS CLAVE: *EEES, Formación del profesorado universitario, Metodologías Activas, Evaluación de enseñanzas.*

Evaluating Experiences of Degree Implementations in Higher Education

ABSTRACT

As coordinators of this monograph, the authors of this article provide a description of the purpose of this publication and a brief summary of the papers included in it, written by university lecturers from different universities. Upon reviewing these contributions, the introduction of the monograph reveals the need to already recover in the new curricula –despite the short history of the new degrees– those desirable factors such as teacher teamwork, participatory methodologies and formative assessment.

KEY WORDS: *EHEA, University teacher training, Participatory methodologies, Formative assessment.*

El curso académico 2010–2011 ha supuesto el inicio del fin de las tradicionales titulaciones universitarias; por primera vez nuestra Universidad no ha ofertado plazas de nuevo ingreso para las titulaciones de Diplomatura o Licenciatura. Los estudios de Grado, cuyas primeras experiencias datan del curso 2008–2009, se han extendido por todas las universidades. Se culmina así la primera etapa de una transformación de trascendentales repercusiones, pues se cuestionan los actuales roles y funciones de la Universidad, de su profesorado y de la finalidad y el sentido de los estudios que ofrece.

Los estudios de Grado deberían servir para fomentar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, para desarrollar la función tutorial y la evaluación formativa, para sentar las bases del aprendizaje permanente y ofrecer la posibilidad de trabajar en grupos más reducidos que den pie a una enseñanza más personalizada (FEIXAS, 2004).

Consecuentemente, debería aparecer un cambio metodológico que permita el paso del aprendizaje rutinario al estratégico, de la enseñanza transmisiva al aprendizaje innovador, de una formación meramente disciplinar a otra centrada en lo académico, en lo profesional y en lo vital, y la puesta en práctica de una metodología capaz de establecer una conexión entre la teoría y la práctica.

Sin embargo no puede desconocerse el contexto en que se desarrollan los nuevos estudios de Grado. La hegemonía del pensamiento neoliberal establece como natural que la Universidad esté sometida a los intereses de la economía y del mercado y sirva para fomentar la competitividad. La excelencia de la que se habla con mayor frecuencia es una excelencia económica o tecnológica, no didáctica ni humana (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2010).

Por otra parte, la crisis económica ha venido a reafirmar el principio omnipresente del *coste cero* o incluso del *menos algo* para poner en marcha una reforma de las titulaciones que implica también mayores y mejores recursos.

En este escenario, parece conveniente detener la mirada en el proceso de implantación de los nuevos estudios de Grado y recoger en este monográfico evaluaciones que se hayan realizado sobre los mismos, abarcando una amplia variedad de perspectivas: el análisis de los procesos de enseñanza–aprendizaje en estas titulaciones, el sentido y la finalidad de las mismas, las distintas estructuras organizativas y de coordinación que se hayan adoptado, la contribución a la utilidad social de los nuevos estudios, las innovaciones metodológicas que se hayan puesto en marcha, el grado de participación y de valoración de estos estudios por la comunidad universitaria, etc.

Iniciamos la monografía con un conjunto de reflexiones y también de evidencias aportadas por sus autores y autoras, docentes de la Universidad de Cantabria. La panorámica que se presenta en el artículo surge de una investigación basada en la recogida de opiniones de los estudiantes de las Universidades de Oviedo, País Vasco y Cantabria, así como en reflejar la voz de los docentes implicados en los anteriores títulos y en los nuevos Grados, y también descansa en la perspectiva privilegiada que proporciona la implicación en el trabajo en la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación de algunos de los autores. Se someten a revisión elementos básicos para el proceso de enseñanza–aprendizaje de los nuevos títulos: las metodologías docentes, los recursos materiales, la utilización de la evaluación y de la tutoría.

Alguno de los resultados que aparecen en ese primer artículo se analizarán con posterioridad en otras contribuciones al monográfico: la necesidad de una mayor coordinación entre las asignaturas y una distribución más racional de la carga de trabajo de estudiantes y profesorado a lo largo del curso, el claro pero lento avance de la evaluación formativa y continua o el retroceso de la lección magistral.

Precisamente el segundo de los artículos, firmado por los coordinadores, se dedica a analizar el importante cambio que ha de producirse en las nuevas titulaciones en lo referente a la coordinación docente: el trabajo en equipo del profesorado es una realidad poco frecuente en los centros universitarios y es preciso pasar de una cultura anclada en el individualismo a otra basada en la coordinación de la docencia como responsabilidad compartida. Se ofrecen las opiniones de las personas encargadas de la coordinación académica de los Grados en estos primeros cursos, que alternan la satisfacción por la implicación en la tarea con el desánimo por la falta de reconocimiento, la lenta adaptación normativa, la tendencia a la burocratización o la amenaza de la imposición de los temidos *recortes*.

Tomando como base una investigación realizada en la Universidad de Valencia en la que participaron 310 docentes de dicha institución, Ignacio Alfaro y Alfredo Pérez esbozan en su artículo un escenario que podría parecer alentador, pues muestra que el profesorado involucrado en la

adaptación al EEES dedica significativamente más tiempo a la docencia que el resto, pero que tiene un inquietante reverso: estos docentes dedican menos tiempo a una actividad deseable, como es la investigación, y junto a ello se evidencia la falta de sistemas de evaluación y de reconocimiento de la calidad en la docencia. Como afirman los autores, nos podemos encontrar con que la motivación para el cambio hacia un contexto docente dentro del EEES por parte del principal motor, el profesorado, se agota. Por otra parte, su estudio coincide con el artículo anterior en la valoración de la importancia de la promoción de los equipos docentes como mejora de la calidad y elemento de cambio.

El siguiente artículo es obra de tres integrantes de la Red Universitaria Española de Evaluación Formativa y Compartida y utiliza el análisis de contenido de 19 casos publicados sobre experiencias de implantación de las nuevas asignaturas de Grado en toda España, especialmente en la formación inicial del profesorado. En sus conclusiones se atestigua que la evaluación está cambiando, pues se ofrecen al alumnado diferentes vías de aprendizaje y evaluación, dando prioridad a la vía de evaluación continua, pierde peso el examen (final o parcial) para repartirlo con el resto de evidencias y actividades de aprendizaje realizadas, y se encuentran experiencias de participación del alumnado en el proceso de evaluación. Estos cambios parecen ser una continuación de líneas de innovación ya desarrolladas previamente a través de experiencias piloto. Pese a ello todavía no parece ser habitual utilizar sistemas de evaluación formativa, ni que se diferencie claramente entre el sistema y proceso de evaluación y el sistema de calificación final.

Soledad Ibarra y Gregorio Rodríguez centran su aportación en un elemento fundamental en las nuevas titulaciones: las denominadas competencias transversales, aquellas que rebasan el marco de la disciplina concreta y que son indispensables en cualquier formación que aspire a ser integral. Utilizan datos de una investigación extraídos de una muestra de 2.556 estudiantes pertenecientes a diez universidades españolas, los cuales reflejan en un autoinforme su nivel de competencia percibida para el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo. Precisamente una de las finalidades de los nuevos estudios es la de potenciar el aprendizaje autónomo como un medio para el aprendizaje a lo largo de la vida, indispensable en una sociedad cambiante y que pretende basarse en estructuras democráticas. El artículo concluye con las implicaciones que esto tiene para la evaluación y la necesidad de que el profesorado aprenda a evaluar utilizando estrategias de carácter participativo como la coevaluación, la evaluación entre iguales o la autoevaluación de los estudiantes.

La educación universitaria, como otros servicios públicos, ha pasado de la esfera de la ciudadanía a la esfera del consumo. Desde ese punto de vista, que es a la vez una señal de alarma, enfoca Pedro López, miembro del Equipo de Educación en Derechos Humanos de Amnistía Internacional, un artículo en el que recurre a declaraciones y estrategias puestas en marcha por la UNESCO, el Consejo de Europa e incluso a los estatutos de las propias universidades para afirmar que es misión de la Educación Superior educar en los derechos humanos. Nos ofrece, a continuación, los datos de un estudio en el que se ha analizado la presencia de asignaturas de derechos humanos en los Grados de nuestro país y en el que se constata la casi total ausencia de asignaturas dedicadas a la formación en esta materia, circunstancia especialmente grave en el caso de la formación inicial del profesorado.

Los dos artículos siguientes se centran en los estudiantes de las titulaciones de Grado. En el de Almudena Ocaña y M^a Luisa Reyes se expone una evaluación paralela a la oficialmente establecida en la titulación en el sistema de garantía de la calidad para conocer la opinión de las estudiantes –es una titulación con un alumnado casi exclusivamente femenino– en el Grado en Maestro de Educación Infantil. En efecto, las autoras se sirven del grupo de discusión para recoger la voz de las alumnas, que exponen su valoración de la implantación de la titulación y señalan, entre otras cuestiones, que se sienten como *conejillos de indias*, califican de improvisado y precipitado el primer año de académico de implantación del nuevo plan de estudios, indican que la ratio –reducida respecto a las diplomaturas–, sigue siendo elevada y que es preciso generar mecanismos o espacios donde se fomente la expresión de las opiniones del alumnado.

El artículo de Héctor Monarca muestra los resultados de un proceso de investigación desarrollado en la materia de Teoría y Política de la Educación de 1^o de Grado de Educación Primaria sobre la participación de los estudiantes. La observación participante y el diario de campo sirven a este profesor para estudiar la orientación y el contenido de las interacciones comunicativas y el tipo de interacciones que se ponen en marcha en clase, además de evaluar también la participación en las trayectorias escolares previas a la Universidad, ciertamente escasa y con amplias deficiencias en cuanto a su calidad. En la aportación de Monarca se pone de manifiesto que la participación es un proceso complejo y, como tal, requiere de un tiempo prolongado para su desarrollo y consolidación y que es incompatible con planes de estudio en los que se acumulan materias aisladas e inconexas. Por el

contrario, si se quiere formar un profesional docente reflexivo es preciso colocar la formación de los procesos de participación en el centro del pensamiento didáctico.

A continuación esta monografía se detiene en la metodología docente, uno de los factores en los que debería ser evidente una profunda renovación, si se cumplieren las declaraciones de intenciones expuestas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Podremos hacer un balance del grado de cumplimiento de la renovación metodológica a través de tres artículos: en el primero de ellos, Francisco Javier Castejón y M^a Luisa Santos analizan las percepciones y dificultades que tiene el profesorado y el alumnado respecto a la puesta en práctica de metodologías participativas y sistemas de evaluación formativa. Para ello se sirven de datos procedentes del análisis documental de las guías didácticas de las asignaturas y recurren a entrevistas con el profesorado y los estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Encuentran que las guías docentes no siempre contienen una información precisa de aquello que luego se pretende en la práctica y que tampoco es frecuente una coherencia entre lo que se pretende y se ha hecho público y lo que se está poniendo en práctica en las clases. Los estudiantes, por su parte, necesitan conocer de forma más exacta qué es lo que se espera de ellos en la participación, y además reclaman claridad en la forma en la que van a ser evaluados y calificados.

Mari Cruz Dulce, Beatriz Tarancón y María Pascual exponen su experiencia como profesoras de la asignatura *Lengua extranjera: Inglés B1* en el primer año de implantación del Grado en los estudios de Educación. Se describen modificaciones sustanciales en los contenidos de la asignatura y especialmente en la metodología empleada. La valoración positiva de los estudiantes enfatiza el papel preponderante que ha obtenido su participación en las clases y el uso de la lengua extranjera no sólo como fin del proceso de aprendizaje, sino también como instrumento en el mismo.

Silvia Martínez de Miguel y Andrés Escarbajal brindan ejemplos concretos de lo que denominan estrategias de trabajo grupal cualitativo, empleadas en el Grado de Educación Social, con el doble propósito de que los estudiantes aprendan de manera práctica estrategias de intervención socioeducativa y de que se motiven para empatizar con los futuros colectivos destinatarios de su intervención. Enmarcan, además, la exposición de esta metodología en una reflexión sobre la función de la Universidad, que, en su opinión, actualmente busca adaptarse al mercado de trabajo de tal manera que este objetivo prima sobre cualesquiera otros.

El monográfico se cierra con un artículo no centrado directamente en la docencia en los Grados, pero referido a un tema que afecta a la misma de una manera innegable: las evaluaciones que se realizan de la investigación llevada a cabo por el profesorado universitario. Su autor, Francisco Imbernón, con una amplísima experiencia en ese ámbito, señala cómo las políticas sobre evaluación de la investigación han hecho aparecer la *obsesión JCR*, que tiene consecuencias negativas para nuestra investigación, pues nos lleva a unas limitaciones geográficas, culturales y temáticas o a una colonización cultural e investigadora. Imbernón propone la utilización de otras bases de datos, además de JCR (*Journal Citation Reports*), la consideración de la difusión de lo publicado y no únicamente del impacto de las citas o la comprobación de la incidencia en las prácticas profesionales, entre otras alternativas, para lograr que las políticas públicas se acerquen en mayor medida al objetivo de lograr una investigación más orientada a la mejora de procesos económicos, sociales, políticos o culturales que al hecho de evaluar para obtener méritos académicos.

Repasando las aportaciones recogidas en este monográfico aparece un balance que genera desasosiego: la concreción del proceso de Bolonia en las universidades españolas y su plasmación en titulaciones de Grado parece escorarse a la interpretación burocrática, a la puesta en práctica de cambios superficiales y no significativamente relevantes y, en algunas ocasiones, a la implantación y al desarrollo caótico de las nuevas titulaciones, también constreñidas por el principio rector de la estrategia política del supuesto coste cero de esta reforma. Si no se evita esa deriva (PÉREZ GÓMEZ, 2010), Bolonia será, simplemente, una oportunidad perdida.

Referencias bibliográficas

- DÍEZ GUTIÉRREZ, ENRIQUE JAVIER (2010). “La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 23–38. (Enlace web: <http://www.aufop.com/> – Consultada el 23-06-2011).
- FEIXAS, MÓNICA (2004). “De Bolonia a Berlín”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 49, 149–164.

PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL I. (2010). “Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 17–36.

La implantación de las titulaciones de Grado de los estudios de Educación: algunas reflexiones y constataciones desde las miradas de docentes y estudiantes

José Manuel OSORO

Javier ARGOS

Laurentino SALVADOR

Pilar EZQUERRA

Ana CASTRO

Correspondencia:

José Manuel Osoro Sierra

Correo electrónico:
osorojm@unican.es

Teléfono:
+34 942201150

Departamento de Educación
Universidad de Cantabria
Avda. de los Castros s/n
39.005 - Santander

Recibido: 16/09/2011
Aceptado: 18/10/2011

RESUMEN

El presente trabajo pretende aportar, en clave de claroscuro y de forma sucinta, un conjunto de reflexiones y de constataciones en relación con algunos elementos que se propugnan desde el planteamiento formativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En concreto, sometemos a consideración aspectos como las metodologías docentes, los recursos materiales, la tutoría y la evaluación, y la perspectiva que, en relación con ellos, mantienen tanto docentes como estudiantes.

PALABRAS CLAVE: *Enseñanza, Aprendizaje, EEES, Metodologías docentes.*

The Implementation of the New Degrees in Education Studies: Some Reflections and Findings from the Perspective of Lecturers and Students

ABSTRACT

The present study aims at highlighting in a concise way some thoughts and observations on certain elements proposed in training schemes by the European Higher Education Area (EHEA). In particular we focus on aspects such as teaching methodologies, teaching materials, tutorials and evaluation, and on the outlooks and opinions which are held on these by both lecturers and students.

KEY WORDS: *Teaching, Learning, EEHA, Teaching methodologies.*

Introducción

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el contexto universitario español, y de forma más específica en los centros que imparten titulaciones de Educación, demandaba (al menos potencialmente) una serie de cambios que, a su vez, inducían y remitían a replanteamientos y reestructuraciones de diferente índole (filosófico-formativa, infraestructural y didáctico-organizativa) y alcance (macro-sistémico, referido al sistema universitario en su conjunto; meso-sistémico de centro y micro-sistémico de aula).

Como señalábamos recientemente (ARGOS *ET AL.*, 2011A), la producción de trabajos que se han desarrollado en los últimos años en relación con este nuevo escenario universitario ha sido ingente. Se han simultaneado estudios de carácter teórico-reflexivo con otros muchos de corte más empírico. Unos y otros, desde sus peculiares aproximaciones, han aportado elementos valiosos para acotar y definir sus principales postulados y para efectuar diagnósticos de diferente naturaleza, captados desde perspectivas diversas vinculadas a las distintas instancias y personas implicadas en el marco formativo universitario.

Recientemente indicábamos que, en el marco del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la implementación en la Universidad española de los títulos de Grado y de Posgrado y más allá de la definición de los elementos formales que comporta esta reforma (créditos ECTS, competencias, guías didácticas, etc.) planteaba importantes retos a las universidades y a sus docentes y, en concreto, una de las preocupaciones clave es la relacionada con las metodologías docentes y con su ámbito de influencia: el diseño y la programación de las asignaturas, las prácticas docentes, los procedimientos evaluadores y, desde un nivel de análisis más profundo, la vinculación entre el aprendizaje del alumnado y las metodologías docentes (SALVADOR *ET AL.*, 2011).

Como ha ocurrido en otros momentos de cambio, el profesorado universitario necesita ajustar su formación para adaptar su docencia a las necesidades del EEES. Así, en esta línea, se desarrollan investigaciones como la de Álvarez-Rojo *et al.* (2011) que contemplan esa formación vinculándola a las siguientes dimensiones: planificación y desarrollo de la docencia, evaluación, tutoría, gestión y formación continua. Además, ofrecen un espacio interuniversitario de intercambio y autoevaluación de competencias del profesorado.

La pretensión del presente trabajo no es otra que la de poder aportar, en clave de clarooscuro y de forma sucinta, un conjunto de reflexiones y de constataciones en relación con algunos elementos que se propugnan desde el nuevo modelo formativo, así como la forma en que éstos se están concibiendo e implementando en el marco de los centros que imparten titulaciones de Educación. Para ello se ha considerado el marco teórico actual y, sobre todo, se ha tratado de *poner voz* a los estudiantes del Grado de Magisterio, al finalizar el curso, mediante cuestionarios de opinión y de *dar voz* a los profesores implicados en la docencia del Grado que también habían sido docentes en las diplomaturas¹.

A continuación, sometemos a consideración aspectos relacionados con las metodologías docentes, los recursos materiales, la tutoría y la evaluación.

Metodologías docentes

Quizás, uno de los aspectos que ha creado más expectativas y que ha generado más cambios en nuestras prácticas docentes durante el proceso de implantación del EEES es el relacionado con los planteamientos metodológicos.

Alrededor de la perspectiva de un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje se han articulado otros que han alterado sustancialmente la vida universitaria. Así, junto a las propuestas de innovación metodológica, se han ido configurando necesariamente otros elementos como la modificación de las ratios, los espacios (aulas, seminarios y la incorporación de otros denominados *espacios sociales de aprendizaje*), los horarios, la contabilidad del crédito, etc.

Entendemos que el profesorado ya venía contemplando en su práctica docente habitual, en particular en las titulaciones de Educación, buena parte de las demandas del EEES. Como apuntan Gil *et al.* (2009: 140), “*ya sabemos hacer razonablemente nuestro trabajo*”.

¹ Proyecto interuniversitario de I+D+i “*Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodologías docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de carrera en el marco de implantación de los nuevos títulos*”. EDU2009-13195-Subprograma EDUC. Universidades de Oviedo, País Vasco y Cantabria.

Junto a los cambios pedagógico–estructurales, las innovaciones metodológicas del EEES plantean una nueva forma de concebir el proceso de enseñanza–aprendizaje y, por consiguiente, de los roles de docentes y estudiantes (ARGOS, 2007). Como señalan Romero & Pérez (2009), los cambios en la metodología suponen un gran esfuerzo tanto para el profesorado como para el alumnado. Asumiendo esta premisa, entendemos que el tránsito desde planteamientos docentes más tradicionales a otros más flexibles y adaptados debería de ser progresivo y asumible.

Lloret & Mir (2007) consideran que el nuevo escenario demanda al alumnado una mayor implicación y dedicación, y al profesorado una mayor preparación para la docencia y una atención y seguimiento más estrecho del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Como ya señalamos en otro momento (ARGOS *ET AL.*, 2007), las citadas demandas afectarían al diseño de las materias, a la orientación y supervisión de los procesos por parte del profesorado, al incremento del trabajo autónomo del alumno y a una concepción disciplinar radicalmente distinta. Pero, sobre todo, debemos considerar, como señalan Pozo *et al.* (2006) y Pérez (2004), que cualquier cambio en las prácticas del profesorado y el alumnado pasan irremediamente por un cambio en las concepciones que ellos tengan acerca de lo que es enseñar y aprender. O, como indican García & Maquillón (2011), la transformación de más relevancia sería la relativa a la forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este mismo sentido, López (2007) plantea que el EEES nos ha llevado a una reconversión cualitativa de nuestra práctica docente que afecta a la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y a la lógica desde la que afrontamos estas acciones. Hablar de métodos docentes supone acercarnos a uno de los objetivos básicos del EEES, como es el de promover el cambio metodológico desde un planteamiento centrado en la actividad del profesor a otro orientado hacia el aprendizaje del alumno. En este sentido, nos parece interesante la aportación de Lloret & Mir (2007) en lo referido a la caracterización que efectúan acerca de los aspectos metodológicos. En concreto, señalan la idea del *learning by doing* propia de la enseñanza anglosajona, un nuevo planteamiento de la enseñanza magistral, el surgimiento de los seminarios como mecanismos de evaluación y seguimiento del alumnado, la preeminencia de la evaluación continua o la dotación de mayor espacio para la individualización.

Quien quiera hoy acercarse al análisis de las metodologías puede encontrarse, como apunta Rodríguez (2004), con múltiples e interesantes clasificaciones de métodos didácticos que, aunque ya conocidos, han vuelto a resurgir en la literatura pedagógica. Aunque no hay acuerdo en la utilización de los términos (métodos, metodologías, modalidades, estrategias o técnicas docentes se usan indistintamente), las distintas propuestas nos llevan a la consideración de un cambio de enfoque en los procesos de enseñanza–aprendizaje y al modo de organizarlos, desarrollarlos y evaluarlos. En definitiva, se trataría de buscar alternativas metodológicas que vayan más allá de la diferenciación entre las clases prácticas y teóricas.

Desde la perspectiva de los estudiantes, se constata una clara preferencia por las propuestas y actividades prácticas. Sin embargo, un alto porcentaje de ellos indica que el profesorado no siempre hace uso de las mismas en su tarea docente. Aunque sabemos que los datos que aportamos están sujetos a las características de las materias, si podemos avanzar algunas demandas claras del alumnado como la referida a la introducción de organizadores previos y mapas conceptuales que les sitúen y proporcionen una panorámica general del contenido que se les presenta. Ahora bien, este aspecto, a juicio de una gran mayoría de los estudiantes, es utilizado escasamente por el profesorado (ARGOS *ET AL.*, 2011B). Así mismo, los métodos de resolución de problemas, las simulaciones o los ejercicios individuales durante las clases, pese a ser ampliamente demandados, son muy poco empleados por los docentes a juicio del alumnado.

Hay una correspondencia clara entre las preferencias de los alumnos y el uso que, siempre en opinión éstos, hace el profesorado de los ejercicios en grupo durante las clases y, en menor medida, de la utilización de dinámicas grupales que, si bien son muy demandadas por parte del alumnado, no son excesivamente utilizadas por los docentes.

Por otra parte, el estudiante de Grado tiene una percepción positiva del modo en que las metodologías docentes mejoran aspectos como la coherencia entre los contenidos teóricos y prácticos y aquellos otros que tienen que ver con las dinámicas participativas y de comunicación realizadas en el aula.

En definitiva, los estudiantes consideran que la docencia no debería basarse tanto en el método expositivo, aun cuando éste se agilice con presentaciones, y que debería apoyarse más, durante la

explicación, en esquemas y organizadores previos, en la realización de ejercicios individuales o grupales y en el estudio de casos (SALVADOR *ET AL.*, 2011).

Por lo que respecta a la perspectiva del profesorado, y como ya se ha señalado anteriormente, su percepción del cambio exigido por el nuevo escenario formativo no es tan elevada como podría esperarse, tal vez debido a que los docentes ya aplicaban algunas de estas metodologías antes de su incorporación al EEES. El principal cambio expresado por el profesorado es el relativo a la disminución de las clases magistrales y al incremento de otras actividades que requieren más participación y dedicación por parte del alumnado. En este sentido, los docentes están cumpliendo claramente con el objetivo de centrar la enseñanza más en la actividad del estudiante que en la suya. Si bien es cierto que la enseñanza magistral debe de tener menos protagonismo, entendemos que, en el nuevo contexto de enseñanza, ésta debe de cuidarse especialmente porque representa una forma coherente de organización y relación de los contenidos, así como de transmisión de información.

Junto a la disminución de la metodología expositiva, el profesorado manifiesta una clara predisposición a la utilización de las TIC en sus diferentes modalidades, algunas veces como apoyo a la docencia magistral o a la utilización por parte del alumnado en las presentaciones de sus trabajos y, en otras, como plataformas didácticas (tipo *Moodle*) vinculadas a diversas actividades docentes que irían desde la presentación de contenidos, la incorporación de los materiales básicos y de apoyo a las asignaturas, la tutorización virtual del alumnado, las relaciones y debates en torno a contenidos significativos o la evaluación. Todo ello representa para el profesorado la asunción de nuevas funciones que ya no están ligadas exclusivamente al dominio del contenido de la materia sino a otras competencias y estrategias virtuales, pasando a un segundo plano la planificación de la materia centrada exclusivamente en las clases teóricas y prácticas.

La distribución temporal de la actividad docente en el aula es otro de los elementos de análisis en el cambio metodológico, modificándose claramente los tiempos dedicados a cada actividad. Para los docentes el tiempo de enseñanza magistral es muy corto en beneficio de la participación del alumnado en las distintas actividades propuestas. Esto exige al profesorado una mayor dedicación a la preparación de las actividades y materiales, así como una exigencia mayor en la coordinación de las propuestas realizadas. En este sentido, los docentes perciben una cierta descompensación en la actividad de los alumnos, existiendo *picos de trabajo* fácilmente subsanables con una mayor coordinación entre el profesorado.

Otro de los elementos ligados con los procedimientos metodológicos es el relativo a las actividades y a los materiales. Podemos decir que una mayor diversidad metodológica demanda una mayor diversidad de actividades y materiales. La exigencia de tener que dar respuesta a capacidades de diversa índole lleva al profesorado a incrementar el tipo de actividades ligadas a las mismas, algunas de ellas de carácter transversal y otras específicas de la materia. Los materiales de apoyo a la docencia, a juicio del profesorado, se han modificado sustancialmente. Así, junto al uso del texto o de los apuntes como materiales tradicionales, se introducen otros de carácter virtual o de trabajo y organización personal (portafolio) que, en ocasiones, tienen incidencia en los procesos de evaluación.

Una última consideración en relación con la perspectiva de los docentes es la sobrecarga de trabajo que les supone el nuevo escenario formativo, fundamentalmente en lo que se refiere a la corrección de las actividades y trabajos del alumnado.

Recursos materiales

Para conseguir una adecuada implementación del cambio metodológico subyacente al nuevo escenario en el que nos encontramos, hemos de considerar la importancia que cobran los materiales de aprendizaje, que son fundamentales para el desarrollo de la actividad cotidiana en el aula y que tienen una especial relevancia al incrementarse el trabajo del alumno fuera de ella. En el nuevo marco formativo, como apuntan Lloret & Mir (2007), el estudiante necesita disponer de recursos de información para el aprendizaje y de materiales que guíen el proceso de resolución de las numerosas actividades a las que ha de enfrentarse.

Desde la perspectiva de los estudiantes, como ya hemos indicado, se pone de manifiesto su preferencia por las presentaciones del profesorado mediante PowerPoint, así como por el uso de esquemas, mapas conceptuales y organizadores previos. También destacan como interesantes la utilización de vídeos y de otros recursos de Internet. Aunque indican que el profesorado utiliza poco los manuales o libros de texto básicos, les parece que éstos serían de gran utilidad para su aprendizaje.

Por su parte, el profesorado manifiesta haber realizado algunos cambios en los recursos que ahora utiliza, aunque sostiene, como ya hemos apuntado anteriormente, que algunos de ellos ya habían sido incorporados a su práctica cotidiana. Así, las presentaciones mediante PowerPoint venían siendo aprovechadas como un recurso clave para algunos docentes (*“me considero un hijo del PowerPoint, no veo otra manera de dar clase”*, afirma un profesor), y los vídeos también se han ido introduciendo en los últimos años. Sin embargo, otros recursos novedosos, como el uso de la plataforma Moodle han sido recientemente incorporados. A través de ella se promueve una mayor participación del alumnado y una construcción más activa en relación con las diferentes tareas planteadas por el profesor.

Trabajar con grupos más reducidos de estudiantes es valorado por los docentes como altamente positivo en la medida en que facilita el uso de recursos, así como la incorporación de metodologías y estrategias de evaluación innovadoras. Incluso así, los docentes aspiran a que descienda aún más el número de estudiantes por grupo.

Por último, la utilización del ordenador portátil por parte de los alumnos es otro elemento que puede cambiar sustancialmente el trabajo en el aula. En este sentido, los docentes valoran positivamente su uso, aunque también manifiestan sus reservas en cuanto al peligro que supone su utilización en actividades ajenas a las que se promueven en el aula. No obstante, su uso masivo plantea, en la actualidad, problemas de potencia energética que deberán ser contemplados en la gestión universitaria.

Evaluación

En términos generales, podemos afirmar que otro de los pilares en los que se sustentan los cambios promovidos por el proceso de convergencia es el de la evaluación, que debe de plantearse y llevarse a efecto en consonancia con las metodologías establecidas por los docentes y con la concepción predominante del proceso de E-A.

Todo ello hace que la evaluación tenga que diversificarse en sus métodos y técnicas, en sus funciones (más formativa y menos sumativa), en sus momentos (preeminencia de la continua frente a la puntual), en sus agentes (autoevaluación y heteroevaluación) y en sus objetos (estudiantes, proceso de E-A, profesorado...). Las universidades apuestan decidida y explícitamente por la evaluación continua y, en concreto, la Universidad de Cantabria (2008) establece en el art. 14, 1 y 2 que la evaluación será continua y que el peso del examen final no podrá ser superior al 60% de la calificación global.

Si consideramos la diversificación de las técnicas de evaluación, nuestra postura es clara (ARGOS *ET AL.* 2007): tiene que haber coherencia entre las competencias a adquirir, la metodología empleada, las modalidades organizativas y las estrategias de evaluación utilizadas. Esta misma idea es reflejada por De Miguel (2006) donde, en base a la opinión de expertos, se cruzan estrategias evaluativas y métodos de enseñanza, pudiéndose apreciar que las pruebas más clásicas (objetivas, de respuesta corta y de desarrollo) están más vinculadas con la lección magistral. Por su parte, los trabajos y proyectos están más relacionados con los métodos de aprendizaje basado en problemas, resolución de problemas, cooperativo, etc. y, finalmente, los sistemas de autoevaluación y el portafolio guardan una relación más estrecha con el contrato de aprendizaje. En este mismo sentido, si consideramos las estrategias evaluativas desde la óptica de las modalidades organizativas, podemos observar cómo las pruebas más clásicas, antes referidas, se asocian más con las clases teóricas y con el trabajo individual y que, por contra, los trabajos y proyectos como forma de evaluación se asocian con el trabajo en grupo. Los informes y las pruebas de ejecución se vinculan más a las clases prácticas y a las prácticas externas. Finalmente, el portafolio se relaciona más con la tutoría.

Entre las trece competencias que García & Maquilón (2011) señalan que debería desarrollar el profesorado universitario para el desempeño de su profesión, contemplan dos relacionadas con la evaluación. En concreto, una de ellas se centra en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la orientación de la evaluación de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias, la elaboración de diferentes instrumentos de recogida de información, la formulación de criterios de calidad para la evaluación, etc.

Analizando la perspectiva de los estudiantes en relación con la evaluación, se constata que la gran mayoría de ellos prefiere una evaluación continua mientras que, por contra, la mitad de los alumnos piensa que sus profesores la usan poco o muy poco. Por otra parte, el trabajo en grupo, como procedimiento de evaluación, es utilizado por los docentes con mayor frecuencia que la deseada por el alumnado. La evaluación mediante preguntas abiertas es utilizada con frecuencia, todo lo contrario a lo

que ocurre con los exámenes orales que se usan muy escasamente (en ambos casos, las cotas de uso están en consonancia con las preferencias que muestran los estudiantes) (SALVADOR *ET AL.*, 2011).

Centrándonos en la óptica del profesorado podemos decir, sin miedo a equivocarnos, que la evaluación formativa–continua ha ganado terreno a la sumativa–final. En unos casos debido a los cambios metodológicos y, en otros, a las exigencias normativas, siendo relativamente frecuente el hecho de que se reparta el peso atribuido a las diversas modalidades de evaluación (por ejemplo, 40% teoría/examen, 30% a trabajos grupales y 30% a la práctica y exposiciones) en la valoración final del trabajo del estudiante.

Como ya nos indicaban los alumnos, se ha incrementado igualmente el peso del trabajo grupal. Esto implica, a juicio de los profesores, que hay que establecer criterios de evaluación claros, rigurosos y objetivos para evitar los agravios comparativos entre los grupos. El tema de la evaluación entre iguales y la autoevaluación de la participación en el trabajo grupal sigue siendo un tema pendiente, aunque algún profesor indica que las calificaciones que se asignan los alumnos no difieren mucho de las suyas.

Para concluir este apartado, estamos de acuerdo con la impresión que tienen algunos docentes de que ahora hay menos sobresalientes y suspensos y más alumnos aprobados. Además el trabajo se ha multiplicado al tener que revisar más actividades y aportar a los alumnos el *feedback* oportuno. Es patente el aumento de la carga de trabajo para el profesorado y para el alumnado, haciéndose necesaria una secuenciación adecuada de la misma para los alumnos y una coordinación entre las materias. No cabe ninguna duda de que la evaluación de las actividades que deben de realizar los alumnos marca el ritmo de trabajo de las asignaturas.

Tutoría

La tutoría universitaria entendida, tal como lo hace Ferrer (2003), como una actividad formativa que incide en el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal, se ha convertido en los últimos años para la práctica totalidad de las universidades españolas en un indicador relevante a considerar a la hora de valorar la calidad de sus servicios (LORENZO *ET AL.*, 2010). Este hecho se ha constatado en la proliferación de estructuras y servicios que, desde éstas, se brindan a los estudiantes tratando de mejorar su proceso de integración y sus logros académicos y en los abundantes trabajos desarrollados en relación con esta temática (ÁLVAREZ & JIMÉNEZ, 2003; RODRÍGUEZ, 2004; CANO, 2008).

Dentro del nuevo contexto universitario, la tutoría académica se convierte en un importante referente dentro del proceso formativo. Así, el docente debe de integrarla dentro de su actividad, planificando en este marco espacio–temporal acciones, estrategias o actividades que potencien el aprendizaje y el desarrollo de capacidades en su alumnado (MARTÍN & BOBB, 2011). Ahora bien, como afirman Lloret & Mir (2007), esta tutorización cobra sentido cuando el profesor dispone de suficiente información relevante sobre la progresión de cada uno de sus estudiantes para, a partir de ella, construir las orientaciones pertinentes.

La perspectiva de los estudiantes en relación con este tipo de tutoría, tal como se constata en el estudio de Vallejo & Molina (2011), pone de manifiesto la clara discrepancia existente entre el escaso grado de utilización que de ella hacen los docentes y el elevado grado de preferencia que los alumnos manifiestan. De otra parte, cuando los profesores no les convocan específicamente, la gran mayoría de los estudiantes utilizan de forma escasa o nula la actividad tutorial y, cuando lo hacen, suele estar vinculada a la resolución de dudas.

Por lo que respecta al formato o tipología en que se concreta la tutoría, los estudiantes manifiestan una mayor preferencia por la tutoría presencial individual frente a la colectiva o a la mantenida por correo electrónico.

De otra parte, la perspectiva de los docentes es variada, dependiendo de variables como edad, experiencia docente, concepciones pedagógicas–formativas o familiarización y dominio de las tecnologías de la información y comunicación. En general, reconocen que la acción tutorial se ha potenciado, tanto la individual como la grupal, y que se ha producido una cierta *desestacionalización* a la hora de acudir a ellas (ahora se acude más frecuentemente a ellas a lo largo del curso y no, como anteriormente solía ocurrir, unos días antes de los exámenes). Además, vinculan la acción tutorial con la proporción de *feedback* en relación con el diseño y la realización de trabajos y exposiciones y la *ensanchan* más allá del despacho del docente, tanto cuando desarrollan procesos de acompañamiento

de los estudiantes dentro del aula, como cuando incorporan la virtualidad tutorial vía *Moodle* o *email*, lo que viene a denominar un docente como una *redefinición del concepto de tutoría*.

Desde las anteriores constataciones empíricas, un reto importante sería reflexionar sobre el sentido de la acción tutorial en el actual marco universitario. Para ello, a nuestro entender y como premisa fundamental, se precisaría de un convencimiento acerca de su valor, por parte de los principales actores de ese escenario formativo (docentes y estudiantes), más allá de las respuestas de carácter institucional porque, como en otro momento se apuntó (LORENZO *ET AL.*, 2010), estas últimas carecerían de sentido y de funcionalidad si no cuentan con la convicción de los principales protagonistas pudiéndose convertir, muchas veces sin pretenderlo, en verdaderas operaciones de *maquillaje* ocultadoras de carencias y disfunciones en el complejo proceso de acompañamiento del estudiante.

A modo de conclusión

Para finalizar nuestra aportación nos gustaría señalar que el debate sigue abierto. Parece claro que ha descendido el uso de la lección magistral, que la utilización del PowerPoint es, en ocasiones, excesiva a inadecuada, que se precisa de una mayor coordinación entre las asignaturas y una distribución más racional de la carga de trabajo de estudiantes y profesorado a lo largo del curso, que la evaluación formativa y continua gana terreno a la sumativa y final y, por último, que la tutoría académica se desestacionaliza haciéndose un uso más regular de la misma y adoptando formatos más variados.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, P. & JIMÉNEZ, H. (comp.) (2003). *Tutoría universitaria*. La Laguna: Servicio de Publicaciones. Universidad de la Laguna.
- ÁLVAREZ ROJO, V. *ET AL.* (2011). “Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”. *RELIEVE*, v. 17, n. 1, art. 1, 1–22. http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm (19–11–2011).
- ARGOS, J. (2007). “Los nuevos roles del profesor universitario: entre la morfología y la semántica”. *Universitas Tarraconensis: Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 23–32.
- ARGOS, J., GÁRATE, M., MONGE, J.J., OSORO, J. & SALVADOR, L. (2007). *El espacio europeo de Educación Superior (EEES). Análisis y reflexión desde la Facultad de Educación*. Santander. TGD Universidad de Cantabria. http://centros.unican.es/ficheducacion/planificacion/EEES_Educacion.pdf. (19–11–2011).
- ARGOS, J., CASTRO, A., EZQUERRA, M.P., OSORO, J.M. & SALVADOR, L. (2011A): “Percepción de los estudiantes universitarios sobre los contextos de enseñanza y aprendizaje en las nuevas titulaciones de Grado”. En J. ROMÁN, M.A. CARBONERO & J. DONOSO (comp.), *Educación y desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid: Asociación de Psicología y Educación. 2665–2681.
- ARGOS, J., CASTRO, A., EZQUERRA, M.P., OSORO, J.M. & SALVADOR, L. (2011B): “Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: avance de resultados de la percepción de los estudiantes”. En J.J. MAQUILÓN *ET AL.* (coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal*. Murcia: Editum, 795–804.
- CANO, R. (coord.) (2008). “La tutoría universitaria en el marco de la convergencia”. Monográfico de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1).
- DE MIGUEL, M. (coord.) (2006), *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo. Universidad de Oviedo. http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf (19–11–2011).
- FERRER, J. (2003). “La acción tutorial en la universidad”. En F. MICHAVILA & J. GARCÍA (eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO/Comunidad de Madrid, 67–84.

- GARCÍA, M.P. & MAQUILÓN, J.J. (2011). “El futuro de la formación del profesorado universitario”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 17–26. <http://www.aufop.com/> (19–11–2011).
- GIL, P., ELIZALDE, L.M., AMIAMA, J.F., BERNARÁS, E. & MONZÓN, J. (2009). “El profesorado universitario ante las propuestas de cambio: Cuatro equipos docentes del campus de Guipúzcoa ante los retos del EEES”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 139–152.
- LÓPEZ, M.C. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza–aprendizaje en la universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*. Granada: Universidad de Granada.
- LORENZO, M.M., ARGOS, J., HERNÁNDEZ, J. & VERA, J. (2010). “Itinerarios de formación del estudiante universitario”. Ponencia presentada al *XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Madrid: Universidad Complutense.
- LLORET, T. & MIR, A. (2007). “¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la Universidad Pompeu Fabra (UPF) en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza–aprendizaje”. *RED U: Revista de Docencia Universitaria*, 1, 43–61. <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/48> (19–11–2011).
- MARTÍN, P. & BOBB, L. (2011). “La implantación de los nuevos grados: Propuestas de mejora”. *Revista de Educación*, 356, 703–715.
- MARTÍNEZ, M. (2009). “La orientación y la tutoría en la universidad en el marco del espacio europeo de educación superior (EEES)”. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 9, 78–97.
- PÉREZ, A. (2004): “La construcción del sujeto en la escuela educativa. El aprendizaje relevante”. En *Políticas y prácticas educativas para la sociedad del conocimiento*. Santander: UIMP.
- POZO J.I. ET AL. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona. Graó.
- RODRÍGUEZ, S. (coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- ROMERO, M. & PÉREZ, M. (2009). “Cómo motivar a aprender en la universidad: Una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 87–105.
- SALVADOR, L., ARGOS, J., EZQUERRA, M.P., OSORO, J.M. & CASTRO, A. (2011). “Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes”. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (2), 41–52.
- UNIVERSIDAD DE CANTABRIA (2008). *Reglamento de los procesos de evaluación en la Universidad de Cantabria*. Consejo de Gobierno de 16/12/2008. http://www.unican.es/NR/rdonlyres/C1073516–65A1–4F52–9BF8–270B06112905/0/Reglamento_Evaluación_CG.pdf (19–11–11).
- VALLEJO, M. & MOLINA, J. (2011). “Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 207–217.

La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado

Luis TORREGO EGIDO

Cecilia RUIZ ESTEBAN

Correspondencia:

Luis Torrego Egido

Correo electrónico:
ltorrego@pdg.uva.es

Teléfono:
+34 921 11 22 94

Dirección postal:
Departamento de Pedagogía
Escuela Universitaria de Magisterio
Universidad de Valladolid
Plaza Colmenares, 1
40.001 - Segovia

Recibido: 14/09/2011
Aceptado: 25/10/2011

RESUMEN

El propósito de este artículo es proporcionar un análisis reflexivo acerca del papel de la coordinación docente en la implantación de los nuevos grados. Asumir la necesidad de coordinación docente supone un cambio de cultura universitaria: pasar de una cultura anclada en el individualismo a una cultura basada en la coordinación de la docencia como responsabilidad compartida. Nos servimos de entrevistas realizadas a personas responsables de la coordinación de los grados en diferentes universidades para analizar la problemática que se ha producido para los coordinadores en la implantación de los grados. Se concluye con una serie de recomendaciones para mejorar la coordinación de los títulos.

PALABRAS CLAVE: *Coordinación, Competencias docentes, Profesorado universitario, EEES.*

Coordination of Teaching in the Implementation of the New Degrees

ABSTRACT

The purpose of this paper is to provide a thoughtful analysis of the role of teaching coordination in the implementation of the new degrees. Assuming the need for coordination involves a change in university culture: moving from a culture rooted in individualism to a culture based on the coordination of teaching as a shared responsibility. We use interviews with degree coordinators at different universities to analyze the problems that occurred to them in the implementation of the degrees. It concludes with some recommendations to improve the coordination of university degrees.

KEY WORDS: *Coordination, Teaching skills, University teacher, EHEA.*

Exigencias y retos docentes en el EEES: entre las oportunidades y las amenazas

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está trayendo consigo cambios sustanciales en la forma de abordar el proceso de enseñanza. En las declaraciones que avalan dicho proceso se acentúa el trabajo autónomo del estudiante o, en otras palabras, la carga de trabajo no presencial (DÍEZ, GARCÍA, & IPDDA, 2010; TOUS & AMORÓS, 2007). También se pone de manifiesto la importancia de enfatizar la adquisición de competencias (PALMER, MONTAÑO & PALOU, 2009). Las competencias se entienden como la capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol relacionada con el ámbito particular de trabajo que integra conocimientos, habilidades y actitudes (CARRERAS & FERRENOUD, 2005). En esta línea, como señalan Palmer y col. (PALMER *ET AL.*, 2009), el aprendizaje por competencias no se orienta al mero desempeño inmediato de habilidades, sino que contempla la educación integral del estudiante, pues aborda tanto los conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos, así como las actitudes o compromisos personales, que van del saber y saber hacer al saber ser o estar (MORIN, 1999).

Estamos sirviéndonos del concepto de *competencias* en la acepción holística que se recoge en el documento DeSeCo (OCDE, 2003), pues las plantea como un conocimiento activo, aplicado, no meramente acumulado, que atiende a las implicaciones que pueden tener las herramientas cognitivas para entender mejor la complejidad del mundo en que vivimos en todas sus manifestaciones desde las ciencias a las humanidades pasando por el arte.

Desde ese punto de vista, como señala Perrenoud (2004), el enfoque por competencias es un camino para retomar con seriedad una problemática antigua: la de la *transferencia de conocimientos*. Por eso, Pérez Gómez (2010) afirma que el verdadero objetivo de la intervención educativa ha de ser la construcción del pensamiento práctico, de las competencias o cualidades humanas, que orienta y gobierna la interpretación que se realiza sobre la realidad y los modos de intervenir sobre la misma. En la sociedad contemporánea, los individuos crecen y viven saturados de información y rodeados de incertidumbre. Esto provoca que el reto de la formación sea superar la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento o, dicho en otras palabras, en cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a comprender mejor la realidad y a transformar ese conocimiento en una capacidad práctica para elaborar y desarrollar el proyecto vital, personal, social y profesional.

Como antes señaláramos, la necesidad de adaptar los estudios al EEES ha supuesto un acicate para experimentar con nuevas formas de enseñanza y aprendizaje (DE LA FUENTE, MARTÍNEZ, PERALTA & GARCÍA, 2010). Estos cambios en los enfoques de aprendizaje se relacionan a su vez con cambios en la percepción de dicha enseñanza. Para añadir complejidad al tema, es conocido el efecto diferencial que tienen diferentes enfoques en distinta tipología de estudiantes y sus efectos igualmente distintos en los resultados (satisfacción y rendimiento) (BERBEN, PICHARDO & DE LA FUENTE, 2007; DE LA FUENTE *ET AL.*, 2010; NAVARIDAS, 2002; PICHARDO, BERBÉN, DE LA FUENTE & JUSTICIA, 2007).

Además, el desarrollo del EEES pasa por un cambio sustancial en el enfoque dado a la actividad docente. El profesorado ha de centrarse en el entrenamiento y adquisición de competencias; los estudiantes deben incidir en el trabajo continuado, en respuesta a un proceso de evaluación también de carácter continuo. Todo cambio requiere un reajuste. En algunos casos, sus repercusiones son positivas y se derivan de aspectos como la mayor interacción con los estudiantes, la posibilidad de plantear tareas más prácticas e innovadoras, la utilización de las TIC... Sin embargo, otros efectos no parecen tan positivos: incremento sustancial en la carga de trabajo de los estudiantes, incremento igualmente importante de la carga de trabajo del profesorado o carencia de recursos humanos, técnicos y de espacios para dar respuesta a las demandas de unas titulaciones adaptadas a Bolonia.

Podría resumirse, pues, que el proceso de Bolonia se debate entre unas oportunidades de mejora representadas por la preocupación por el aprendizaje del estudiante, el fomento de la naturaleza tutorial de la docencia, la insistencia en la diversificación de los métodos de enseñanza frente a la tradicional omnipresencia de la lección magistral, la apuesta por la evaluación formativa, la exigencia de grupos más reducidos de docencia o el énfasis en el componente práctico de los aprendizajes... y, frente a estas posibilidades, unas amenazas a las que puede sucumbir esta reforma: la interpretación burocrática de cambios superficiales, la mera declaración de principios desligados de la práctica y la aplicación de criterios economicistas a la dinámica universitaria, que queda así subordinada a las orientaciones de rentabilidad y mercantilización (FERNÁNDEZ, RODRÍGUEZ & RODRÍGUEZ, 2010).

Para resolver ese dilema, esencial para nuestro futuro no sólo universitario, sino también social, es fundamental la configuración de la docencia. El papel dinamizador del proceso formativo, que debe

asumir el profesor, es puesto de manifiesto en numerosos estudios (FANDOS & GONZÁLEZ, 2007). En términos negativos se expresaba hace décadas Benedito, quien indicaba que uno de los motivos del fracaso escolar a nivel universitario es la decepción de los estudiantes ante la calidad de la docencia y por la nula relación interpersonal con el docente (BENEDITO, 1983). Abundando en esta idea, es importante tener en cuenta que la actitud del profesor tiene un impacto significativo en el proceso de aprendizaje del estudiante, puesto que dicho agente educativo no sólo controla lo que hace el estudiante en clase (escuchar, hacer un ejercicio, etc.), sino también cómo estudia y trabaja en su casa o en otros lugares cuando prepara exámenes y tareas. Así pues, la evaluación tiene un impacto directo como estrategia docente para conseguir aprendizajes de calidad (NAVARIDAS, 2002).

La coordinación, una necesidad para una tarea colectiva

Por lo dicho podemos afirmar que la construcción del EEES comporta grandes transformaciones que hay que asumir tanto desde el punto de vista de la gestión académica como de la intervención docente en las aulas. Los cambios necesarios en la docencia no son posibles sin la acción coordinada del equipo docente implicado. Desde esta perspectiva, surge la figura de los *equipos docentes* como órganos de coordinación que permitirían el éxito de la reforma universitaria que se está llevando a cabo en España. Éstos deben ser capaces de institucionalizar la coordinación docente como estándar de calidad de las nuevas titulaciones y, en este contexto, promover a éstas como proyectos colectivos globales que forman nuevos profesionales, capaces de responder a las exigencias laborales actuales (RUÉ & LODEIRO, 2010). En definitiva, las tareas de coordinación asumen en este escenario una dimensión muy importante.

No tenemos tradición en la Universidad española de coordinación más allá de aspectos puramente formales, como la secuenciación de las asignaturas o el establecimiento de los horarios. Nuestras licenciaturas y diplomaturas se constituían como una sucesión de asignaturas independientes y estancas entre sí, que provocaban fragmentación artificial de los campos de estudio, programaciones desiguales, solapamientos de contenidos y lagunas en las enseñanzas, sin contar con que se dejaba al estudiante la difícil tarea de integrar todo el conocimiento adquirido y aplicarlo a una realidad laboral a veces muy distante de los contenidos impartidos en la Universidad. Y, sin embargo, el rumbo que exige el EEES al definir los *perfiles profesionales* de cada título o de cada especialidad obliga a que el profesorado de cada curso, de cada titulación, tenga que coordinarse con sus colegas para diseñar un proyecto formativo común (DE LA CALLE, 2004).

La imprescindible organización de los estudios universitarios en conjuntos de enseñanzas conectadas entre sí conducentes en su conjunto a la adquisición de unas competencias (genéricas y específicas) exige la coordinación de la docencia a varios niveles. El primer nivel sería la coordinación de una asignatura impartida por varios profesores (o equipo docente). La escala asciende en los siguientes niveles: materia, cursos, ciclos, titulaciones, facultades y universidad (VILLA, 2006).

Las razones fundamentales de la importancia de la coordinación son muchas. Entre ellas, aportamos las siguientes:

- Es un elemento clave del proceso de enseñanza–aprendizaje por competencias ya que, para la adquisición de las mismas por parte de todos los estudiantes, es imprescindible la colaboración de todo el profesorado.
- La implantación de los ECTS requiere una relación coherente y fructífera del profesorado de toda titulación para unificar y coordinar criterios en el volumen total de trabajo exigido al estudiante y en la adecuada distribución temporal del mismo.
- La implantación de los ECTS exige una colaboración entre todos los profesores, ya que la enseñanza debe entenderse como una tarea colectiva. Por otra parte, cuando se crea la cultura de colaboración en los centros, a través del trabajo en un proyecto colectivo, aumenta el grado de satisfacción personal del profesorado y disminuye la preocupación de abordar el cambio individualmente.

Por todo ello, coordinar debe entenderse como armonizar, no igualar; es decir, no todos los docentes debemos hacer lo mismo, sino que cada uno debe contribuir, desde su aportación, a que el resultado global sea el mejor posible. Además, la coordinación exige que todo el profesorado de una titulación sea y actúe como un equipo docente, es decir, como un grupo de profesores que tienen un objetivo común: formar titulados en las condiciones exigidas en el Proyecto de Título, por el que van a trabajar conjunta, colaborativa y armónicamente, a fin de conseguir una docencia de calidad.

Con el objeto de lograr la mayor eficacia en la labor de coordinación, debemos distinguir ámbitos de coordinación: verticales, que harán posible que se sigan las directrices de las instancias coordinadoras (aunque éstas deben tomar acuerdos de manera consensuada) y horizontales, en las que el objetivo es la cooperación entre los docentes y la puesta en marcha del máximo intercambio de información para permitir el ajuste de la docencia a las necesidades detectadas y a las finalidades marcadas.

Los modelos y estrategias de coordinación han de atender a procesos formales de toma de decisiones, lo que conduciría a un tipo de coordinación planificada y con un cierto carácter de prescripción. La coordinación también ha de tener en cuenta los contactos informales y la comunicación cotidiana del profesorado. Ambos procedimientos parecen necesarios para abordar la complejidad de la docencia. En todo caso hay que tener en cuenta lo que señalan los estudios al respecto: es muy difícil modificar la tendencia al individualismo de los docentes, sobre todo en lo que se refiere a la concreción de las prácticas de enseñanza–aprendizaje, convertidas en un baluarte de la autonomía y discrecionalidad del profesorado (ZABALZA, 2000).

Análisis de las opiniones y valoraciones de coordinadores y coordinadoras

Con el fin de poder llevar a cabo un análisis de la situación real de nuestras universidades, hemos realizado entrevistas a coordinadores de varias universidades. Nuestra intención no es desarrollar un estudio sistemático, sino más bien corroborar la percepción de los autores sobre la coordinación docente en la Universidad española actualmente. En concreto, se ha entrevistado a doce coordinadores y coordinadoras de titulación y de curso, de cuatro universidades diferentes: Universidad de Murcia, Universidad de Valladolid, Universidad de Granada y Universidad Autónoma de Madrid.

Nos servimos de lo que McKernan (2001: 149–150) denomina entrevista estructurada, pues hemos dispuesto de una lista de preguntas específicas, aunque junto a las preguntas que se hacen a todas las personas entrevistadas, se permite a éstas plantear problemas y preguntas que pueden surgir.

Con el fin de determinar la percepción de los responsables a distintos niveles, recogimos su opinión sobre la coordinación de curso y de titulación, estructurando la información en torno a once aspectos que nos parecieron clave en la implantación de los Grados y el posterior desarrollo de los mismos:

1. Aspectos positivos y negativos de la implantación del título

La valoración global de la implantación de los títulos por parte de los coordinadores es moderadamente positiva. Entre los factores positivos las personas entrevistadas destacan, precisamente, la mayor coordinación por curso y por materias, así como una mayor transparencia de las actividades de enseñanza para el alumnado y el profesorado. En las respuestas aparece también el reconocimiento del aumento de la implicación del profesorado en la mejora de la enseñanza. En particular, en los títulos de Maestro, se señalan como positivas:

“La posibilidad de ver realizadas algunas aspiraciones–reivindicaciones, tantas veces planteadas, en relación con esta titulación: duración de los estudios, ampliación del período de Prácticum, presencia de determinadas materias, etc.”

Por otro lado, los factores negativos de la implantación de los nuevos títulos que más aparecen en las respuestas son la inercia de parte del profesorado para seguir con el modelo de enseñanza anterior, lo que ha generado problemas y enfrentamientos entre colegas, la inadaptación de las normas universitarias al EEES, las dificultades para la evaluación de algunas competencias, la imagen negativa de los nuevos títulos de Grado (no en el caso de las diplomaturas que han pasado a ser estudios de Grado) y las condiciones de implantación de las nuevas titulaciones, que dificultan la realización del proyecto (demasiados estudiantes, demasiado profesorado no vinculado, infraestructuras no del todo adaptadas, rigidez organizativa, etc.).

2. Implicación del profesorado

En opinión de las personas entrevistadas el profesorado de los primeros cursos se ha implicado mayoritariamente; sin embargo, en cursos superiores la implicación es menor. Resulta destacable la inclusión de un nuevo nivel educativo, los másters, con una larga trayectoria acumulada en el resto de los países europeos pero con escasa tradición en España.

Las valoraciones han de realizarse en función de cada centro, pues frente a respuestas positivas, encontramos otras que no lo son tanto. Puede comprobarse en estas dos opiniones diferentes sobre la implicación del profesorado:

“Alta. En general, el profesorado se esfuerza, intenta hacer las cosas bien, llevar a la práctica las decisiones que se toman...”

“Básica. Excepto los tutores de grupo.”

3. Los cambios en la estructura y planificación de los estudios que han supuesto los Grados y su incidencia en la mejora de la formación de los futuros egresados

A juicio de las personas responsables de la coordinación, la estructura y planificación de los estudios ha mejorado de forma sensible. Ello significa que la formación integral de los futuros egresados mejorará, aunque es probable que el nivel de conocimientos disminuya. Pero en las respuestas también se refleja la percepción de que para sectores importantes de profesorado estos cambios van a producir una disminución generalizada en el nivel de conocimientos de los egresados. Además, se teme a las imposiciones económicas que puedan realizarse en el proceso de implantación de las nuevas titulaciones:

“Yo creo que hay una mejoría en la estructura del plan de estudios y estoy convencido de que se traducirá en una mejor formación, si no lo impide la política del coste cero y de los recortes.”

4. Cambios metodológicos (el número de estudiantes en el aula, el número de sesiones prácticas, la aplicabilidad de las enseñanzas, la enseñanza por competencias...)

Los cambios más importantes se han dado en actividades prácticas de tutorías y seminarios (en ambos casos con menos estudiantes por aula). Las prácticas de laboratorio o en salas de ordenadores son similares a las anteriores pero más coordinadas. El número de estudiantes por aula se ha reducido en algunas universidades y las clases son más prácticas. Se hacen más trabajos interdisciplinares. Sin embargo, en esta cuestión, como en todas, hay que tener en cuenta las situaciones diferentes que se generan en los distintos contextos (universidad y centro). Como señala una coordinadora interrogada por la presencia de cambios metodológicos:

“Sí los ha habido. La organización académica que distribuye los tiempos presenciales en agrupamientos de teoría, práctica y seminario ha facilitado, en algunos casos, y obligado en otros, a plantear estrategias metodológicas diferentes a las que tradicionalmente se venían empleando. De hecho, se constata que la lección magistral ha dejado de tener la exclusividad que tenía hasta no hace mucho tiempo, incluso cuando se trabaja con grupos numerosos.”

5. Cambios en los sistemas de evaluación

La evaluación tiende a realizarse de forma continua y se muestra una predisposición evaluar a través de las diferentes actividades de enseñanza. Según manifiesta alguna coordinadora, este cambio es lento, pues la ponderación del examen tradicional tiene un peso relativo que varía entre el 60 y el 80% de la calificación final. Siguen existiendo problemas para hacer una evaluación basada en competencias. Este progreso hacia una evaluación continua no deja de encontrar resistencias, aunque se acompañen de inevitables avances, pues, como señala una de las respuestas:

“Justificado desde múltiples razonamientos, el examen escrito tradicional sigue siendo el instrumento de evaluación predominante, lo que pone de manifiesto, a veces, algunos desajustes entre la forma de enseñar y la forma de evaluar. Si ha cambiado, para bien, la concreción, publicidad y explicitud de los criterios de evaluación de aprendizajes de las diferentes materias.”

6. Mecanismos de coordinación entre el profesorado

De momento no existe cultura de coordinación. Siguen produciéndose solapamientos y las actividades interdisciplinares son casi siempre inexistentes.

Puede afirmarse que este es un punto débil en la implantación de los nuevos títulos. A pesar de los esfuerzos que puedan hacer los coordinadores y coordinadoras, el hecho de no tener una estructura que respalde las comisiones de coordinación hace difícil aplicar soluciones. La estructura departamental y de áreas de conocimiento actúa como un lastre e impide al sistema aplicar medidas. Sería necesaria una reestructuración organizativa y normativa para que el sistema funcione.

Existen mecanismos de coordinación horizontal (por cursos) que funcionan en la mayor parte de los casos. No se ha resuelto la coordinación vertical, aunque en los departamentos se está avanzando dentro de las materias que son de su competencia.

Lo precario e inestable de la situación se manifiesta en estas palabras:

“Existe la intención de coordinarse y de establecer determinados mecanismos. Pero en realidad no funcionan con efectividad más allá de algunas iniciativas personales de carácter puntual y no generalizables. ¿Razones? Varias: la mal entendida libertad de cátedra, la falta de tiempo, las dificultades para trabajar en equipo en algunos casos, la inconcreción normativa...”

7. *Satisfacción con el desarrollo del Grado de los siguientes agentes: el profesorado, los estudiantes, el personal de administración y servicios (PAS) y los responsables académicos*

Esta cuestión refleja otra vez que los escenarios son diferentes en función de la universidad y el centro de que se trate. Para algunas personas encargadas de la coordinación, el profesorado y los responsables académicos son más escépticos con el desarrollo de los grados por razones, en muchos casos, diferentes; para otras, son precisamente los responsables académicos los que muestran un mayor grado de satisfacción. En las respuestas se dice que el profesorado, en general, está agotado por los continuos cambios y también desmotivado y agobiado por la burocracia, pero también se argumenta que hay una mayor satisfacción en los docentes por la cercanía a los estudiantes y por los cambios introducidos en la enseñanza.

Los estudiantes están más satisfechos en la medida que conocen bien los cambios respecto al modelo anterior y por el hecho de que aumenten las interacciones entre ellos, y se quejan de la falta de coordinación del profesorado y del aumento de los trabajos prácticos que han de realizar. El PAS no muestra cambios significativos, pero quizás ese estado estático sea sólo una apariencia, pues como dice uno de las coordinadoras:

“Desconozco el grado de satisfacción del PAS en general. Algunos de ellos me han manifestado su descontento con la escasa información que les transmitimos. Además, no hemos sabido implicar adecuadamente a este colectivo en el desarrollo de los grados.”

8. *Resultados académicos y Sistema de Garantía Interno de la Calidad (SGIC)*

Las respuestas indican que estamos obteniendo mejores resultados académicos que con las licenciaturas, y que en el caso de las diplomaturas hay muchas diferencias entre unas asignaturas y otras. Casi todas las personas implicadas en la coordinación afirman que es todavía pronto para hacer una valoración definitiva sobre los resultados académicos en los Grados.

Con respecto a la implantación del SGIC, se afirma que va con retraso respecto de la implantación de los Grados (se indica que faltan medios) aunque tiene una influencia positiva en la mejora de los resultados. No obstante, hay un adjetivo que aparece en las valoraciones de los coordinadores para caracterizar los SGIC diseñados en los Grados: son burocráticos.

“El sistema de Calidad es muy burocrático y ayuda poco. Son mejores las reuniones de coordinación que hacemos por nuestra cuenta.”

9. *¿Cómo valoras el reconocimiento de tu tarea por parte de la administración universitaria? ¿Cómo valoras el apoyo a tu gestión como coordinador o coordinadora?*

Algunas respuestas a estas preguntas así planteadas señalan que el reconocimiento por la administración universitaria es limitado. La falta de recursos económicos para reconocer el trabajo de coordinación en los diferentes niveles puede ser una de las razones. Otras respuestas son más contundentes, como estas dos:

“Por parte de la Universidad, esta tarea está poco reconocida y valorada. Creo que se deberían delimitar mejor las funciones que corresponden a las comisiones de grado, que deben ser las unidades gestoras de los grados, que lideren el cambio y se aproximen al profesorado.”

“No existe reconocimiento; la tarea se hace por implicación personal.”

10. *Valoración global del desarrollo del título*

Se puede hacer un balance global y el resultado del mismo es que coordinadores y coordinadoras valoran positivamente el desarrollo de sus títulos. Sin embargo, si se profundiza en las valoraciones nos encontraremos con referencias a la complejidad y dificultad de la puesta en marcha de los grados, características presentes no sólo en su implantación, sino durante todo el proceso de elaboración de los mismos. También se alude a la implicación del profesorado en la elaboración de las guías docentes y, como factores negativos, a la dedicación a tiempo parcial de buena parte del profesorado, lo que genera cambios de horario y dificultades para la necesaria coordinación y también a la presencia de numerosos grupos del mismo título (una de las personas afirma que en su centro hay siete grupos por curso en el título de Maestro en Educación Primaria). Una respuesta bastante completa es que la emite uno de los coordinadores:

“Mi nivel de satisfacción es únicamente “Regular”.

“Positivo: el cambio de asignaturas en el plan de estudios, la duración de cuatro años que ahora tiene la titulación, la mayor relación con la práctica, los cambios en la evaluación.”

“Negativo: el alto grado de improvisación existente, la cuantía excesiva de profesorado asociado, las instalaciones y recursos poco adecuados, la falta de reconocimiento y de regulación de las instancias de coordinación.”

11. Motivos que llevan a asumir la coordinación

La explicación de los motivos genera, en primer lugar, un muestrario de los diversos caminos que llevan a asumir la coordinación de una titulación, entre los que pueden citarse los siguientes: a) en algunas facultades estas tareas de coordinación son asumidas por los integrantes de los equipos directivos o decanales; b) en otras ocasiones, es la confianza de ese equipo decanal o directivo la que lleva a la persona a asumir la coordinación; c) en ciertos casos, profesorado novel asume estas funciones porque es importante para conseguir la acreditación a profesor titular, y d) hay otras razones que se asientan siempre en la implicación del profesional que asume esta responsabilidad en la propia titulación anterior o en alguno de sus aspectos: la coordinación del Practicum, la participación en un grupo de innovación docente...

Alguna respuesta es más indeterminada, pese a su sencillez:

“Diría que por ingenuidad o por amor al arte, o quizás porque siento un compromiso que otras personas no sienten.”

En general, se ha percibido en las entrevistas que la puesta en marcha de los nuevos Grados ha tenido muchos problemas de coherencia y coordinación docente, aspectos que aún no se han resuelto en muchas universidades. Hay una sensación frecuente de fragmentación y descoordinación de las distintas áreas y profesorado interviniente. Ya durante el proceso de verificación de títulos, muchas memorias de los planes de estudio recibieron la siguiente recomendación: *“Se recomienda especificar los mecanismos de coordinación docente”*.

Se han encontrado escasísimos ejemplos de actividades interdisciplinares, realizadas mediante la colaboración de profesorado de distintas asignaturas. Sin embargo, es evidente que se producen muchos solapamientos de contenidos entre las diferentes asignaturas de un mismo y de distinto módulo.

Un factor que debe tenerse en cuenta es el número de profesores que imparte una asignatura: cuando en una misma asignatura intervienen varios profesores, los problemas de solapamiento y de falta de coordinación tienden a aumentar.

También se ha constatado que, en los planes de estudio organizados en módulos, la coordinación dentro de cada módulo es mejor que la existente entre los distintos módulos y de éstos con el Practicum. Esta última coordinación es muy importante dada la necesaria interacción teoría-práctica para la formación de los futuros docentes.

Conclusiones y propuestas para mejorar la coordinación

La Universidad es una organización docente y en ella se valoran especialmente la iniciativa y la creatividad, pero esta valoración ha de extenderse también a otras dimensiones que no han sido apreciadas del mismo modo, pero que son muy relevantes en el momento actual: la capacidad de trabajar en equipo y de responsabilizarse de los asuntos comunes. La responsabilidad compartida, la construcción de la confianza entre colegas, la exigencia y la cooperación son rasgos que deberían

definir a los equipos docentes, pero la realidad muestra un claro contraste con esas características, pues la observación de nuestros centros universitarios nos dice que hay una presencia importante del individualismo, de las relaciones burocratizadas, de la inconexión entre instancias diversas.

La situación que hemos descrito exige un cambio en nuestras universidades. Ese cambio ha de ser muy amplio, pues tiene que referirse a la estructura, al contexto, a los procesos formales y también a los procesos informales. Señalamos, a continuación, algunos rasgos que han de tenerse en cuenta en las modificaciones que se realicen.

La coordinación ha de abarcar a toda la institución universitaria. Hemos visto, por ejemplo, que hay responsables de la coordinación que se lamentan de la inexistencia de una normativa flexible y actualizada a la nueva situación generada por la implantación de los Grados. Por eso es necesario que exista alguna comisión o que se organice la estructura de tal modo que no se descuiden aspectos que afectan a toda la Universidad, como la consecución de las competencias transversales de universidad en todos los títulos o la revisión y aplicación de la normativa propia adecuada a la realidad generada por la implantación de los títulos (normas de permanencia, reglamento de exámenes...). También hay que cuidar la coordinación en los centros con más de una titulación, de modo que existan mecanismos y se generen procesos que ayuden a la coherencia en las actuaciones dentro de cada uno de los estudios.

Hemos comprobado que existe una necesidad de reconocimiento efectivo de las tareas de coordinación para el profesorado que asume esa responsabilidad. La coordinación docente no puede ser una tarea más que recae, sin ningún otro tipo de consideración, en las espaldas del profesorado, máxime si tenemos en cuenta quiénes son los coordinadores y coordinadoras: mayoritariamente personas que muestran una gran implicación en sus titulaciones, que asumen un compromiso con los asuntos colectivos o que ya desempeñan otras tareas académicas.

La coordinación sólo puede realizarse en unas condiciones determinadas. No puede funcionar la coordinación docente allá donde tampoco puede hacerlo la docencia. La masificación es un enemigo determinante de la enseñanza de calidad que se propugna y es, en tiempos de esta denominada crisis, una tentación muy fácil que debe ser evitada. Se observa también la presencia creciente en los centros universitarios de una mayor proporción de profesorado con dedicación a tiempo parcial. Este crecimiento, que deriva en una precarización del trabajo en la Universidad, puede dificultar muy seriamente los procesos de coordinación.

La coordinación tiene que ser apoyada por la formación del profesorado. No existe tradición en la que sujetar el funcionamiento de auténticos equipos docentes en los centros universitarios y la constitución y el desarrollo de los mismos exige un apoyo que se base en procesos de formación que, dadas las necesidades de coordinación docente, en muchas ocasiones han de ser no sólo individuales, sino también colectivos.

La coordinación interna, paradójicamente, puede ser apoyada mediante la conexión externa a través de la participación en redes de intercambio. Las redes pueden tener objetivos muy variados y ser de muy diversos tipos: redes de información, de innovación, de evaluación o de colaboración. Estas redes, que se basan en la voluntariedad, tienen la ventaja de hacer posible el intercambio de experiencias, iniciativas o datos que enriquecen la marcha de las titulaciones y ayudan a descubrir caminos para la mejora de los Grados.

La estructura departamental de la Universidad no facilita la coordinación docente, por tanto resulta imprescindible generar otra estructura –llámese Comisión Académica o Comisión de Coordinación– (dotada de funciones orgánicamente) que al menos se ocupe de las siguientes funciones:

- Coordinar los contenidos de las diferentes materias, de manera que no se produzcan solapamientos ni grandes lagunas que impidan el correcto desarrollo de competencias por parte del estudiante.
- Velar por el cumplimiento de las guías docentes.
- Coordinar todas las actividades docentes de las asignaturas y la carga de trabajo del estudiante.

Los coordinadores y coordinadoras de curso han de velar especialmente por el intercambio de información entre todo el profesorado que imparta docencia en un curso de una titulación; además, ha de potenciar la realización de actividades interdisciplinares que faciliten la integración de conocimientos por parte de los estudiantes.

Finalmente, en el caso de una materia concreta, recae en la coordinación la responsabilidad de procurar la actuación coherente del equipo docente, comenzando por el diseño de la guía docente. Podemos avanzar en la concreción:

- Debe evitarse la atomización que se produce cuando varios docentes imparten una misma asignatura sin la coordinación suficiente.
- Es recomendable la formación de equipos estables de profesorado para asegurar la coordinación, coherencia e integración de las materias. Con equipos estables no nos referimos únicamente a la permanencia en sucesivas ediciones del mismo profesorado, sino también a un trabajo conjunto para identificar metodologías y criterios de evaluación que contribuyan a la más adecuada y coherente formación inicial de los estudiantes y que eviten el solapamiento entre materias y garanticen que se cubre el abanico de competencias propias del título.
- Es preciso diseñar y garantizar el funcionamiento de estructuras de coordinación. Para ello son importantes las figuras de los coordinadores y las sesiones de coordinación. En esta estructura de coordinación y en las sesiones que se lleven a cabo es conveniente garantizar la presencia de representantes de los estudiantes, así como de los tutores profesionales de prácticas. Ha de evitarse que las estructuras y sesiones de coordinación se conviertan en meros procesos rutinarios o burocráticos.
- Parece adecuado fomentar el diseño, desarrollo y evaluación de actividades de carácter transversal y multidisciplinar que, válidas para asignaturas distintas, desplieguen experiencias de aprendizaje que permitan, por parte de los estudiantes, la adquisición de competencias de carácter transversal. Del mismo modo, es preciso fomentar la relación teoría-práctica para lo que resulta muy importante la relación con los centros de prácticas.
- La coordinación resulta fundamental incluso en la distribución temporal de actividades. Se debe cuidar la sobrecarga de trabajos o actividades demandadas a los estudiantes.

Nuestros centros universitarios deberían encaminarse hacia la conversión en comunidades de aprendizaje, que se caractericen por la centralidad del aprendizaje y por la participación. Es preciso que el clima general del centro y la organización del mismo estén orientados de tal manera que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, convertido en el eje del centro universitario. La participación facilita evitar incoherencias y asumir un proyecto como propio, con la implicación de todas las personas a las que afecta, de tal manera que todo el profesorado comparta la meta global de la formación.

¿Cómo puede llegarse a este cambio que hemos descrito? ¿Qué es preciso poner en marcha para evitar la tradicional situación de individualismo docente, de solapamiento de enseñanzas, de discordancias en la formación de los estudiantes, de desconexión con la práctica? Para dar una respuesta quizás tendríamos que tener en cuenta lo señalado por Noam Chomsky:

“No tengo una gran simpatía por la idea de que debería ponerse fin a las cosas por la fuerza; preferiría con mucho ver que se les pone fin a través de la persuasión [...] Si alguna vez debe producirse un verdadero cambio en las universidades, tendrá que ser porque la inmensa mayoría de los estudiantes y el profesorado deciden hacer las cosas de otro modo; no existe otro camino para alcanzar el cambio. El único método consiste en el esfuerzo continuado en lo relativo a la enseñanza, partiendo de que la educación en gran medida no es sino autodidáctica” (CHOMSKY, 2006: 104).

Referencias bibliográficas

- BENEDITO, V. (1983). “La docencia en la Universidad. Cualidades, formación y evaluación del profesor universitario”. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 24, 143–162.
- BERBEN, A.B.G., PICHARDO, M.C. & DE LA FUENTE, J. (2007). “Relationships between teaching preferences and undergraduates' learning approaches”. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 30(4), 537–550.

- CARRERAS, J. & PERRENOUD, P. (2005). *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CHOMSKY, N. (2006). *Sobre Democracia y Educación. Volumen 2: Escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- DE LA CALLE, M.J. (2004). “El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 251–258.
- DE LA FUENTE, J., MARTÍNEZ, J.M., PERALTA, F.J. & GARCÍA, A.B. (2010). “Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior”. *Psicothema*, 22 (4), 806–812.
- DÍEZ, M.C., GARCÍA, J.N. & IPDDA (2010). “Percepción de metodologías docentes y desarrollo de competencias al EEES”. *Boletín de Psicología*, 99, 45–69.
- FANDOS, M. & GONZÁLEZ, Á.P. (2007). “Evaluación de la formación y calidad de la actividad universitaria”. *Universitas Tarraconensis, Revista de Ciencias de la Educación*, 32 (3), 19–32.
- FERNÁNDEZ, E., RODRÍGUEZ, H. & RODRÍGUEZ, M. (2010). “La formación inicial de profesionales de la educación. Un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del ‘capitalismo académico’”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 151–174.
- MORIN, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. Paris: Editions du Seuil.
- NAVARIDAS, F. (2002). “La evaluación del aprendizaje en el comportamiento estratégico del estudiante universitario”. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 141–156.
- OCDE (2003). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. (Enlace web. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index>. Consultada el 23-06-2011).
- PALMER, A., MONTAÑO, J.J. & PALOU, M. (2009). “Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos”. *Psicothema*, 21 (3), 433–438.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2010). “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 37–60.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PICHARDO, M.C., BERBÉN, A.B.G., DE LA FUENTE, J. & JUSTICIA, F. (2007). “El estudio de las expectativas en la Universidad: Evidencias empíricas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1), 1–16.
- RUÉ, J. & LODEIRO, L. (eds.) (2010). *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas*. Madrid: Narcea.
- TOUS, C.M. & AMORÓS, M.M. (2007). “Motivation in university students”. *Anales de psicología*, 23 (1), 17–24.
- ZABALZA, M. (2000). “El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47–66.

Un estudio acerca de la dedicación docente del profesorado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

Ignacio Javier ALFARO ROCHER

Alfredo PÉREZ BOULLOSA

Correspondencia:

Ignacio Javier Alfaro Rocher

Correo electrónico:
alfaro@uv.es

Dirección postal:
Facultad de Filosofía y
Ciencias de la Educación
Avda. Blasco Ibáñez, 30
46.020 - Valencia

Recibido: 14/05/2011
Aceptado: 07/07/2011

RESUMEN

Las universidades españolas están en un proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Durante un periodo temporal determinado han coexistido dos modelos de enseñanza: uno convencional, basado en la enseñanza del profesor y otro, en fase experimental, adaptado al EEES, basado en el aprendizaje de los estudiantes. El objetivo del estudio es evaluar las diferencias entre ambos modelos de enseñanza a partir de una encuesta administrada a 310 profesores. Los resultados indican que existen diferencias significativas entre ambos modelos de enseñanza. Estos resultados coinciden y se completan con un estudio cualitativo paralelo.

PALABRAS CLAVE: *Competencias del profesorado, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Innovación educativa, Métodos de enseñanza, Dedicación docente.*

A Study on the University Lecturers' Teaching Tasks within the Framework of the European Higher Education Area

ABSTRACT

Spanish universities are currently in the process of implementing the European Higher Education Area (EHEA). For a set time period, two models of education have been running alongside one another: a conventional model, based on the lecturers' teaching, and another model, currently in an experimental phase, adapted to the EHEA and based on the students' learning. The aim of the study is to study the differences between these models of education using a survey administered to 310 lecturers. The results show that there are significant differences between these two models of education. These results coincide with and are complemented by those obtained from a parallel qualitative study.

KEY WORDS: *Teacher competencies; European Higher Education Area (EHEA); Educational innovation; Teaching methods; Teaching tasks.*

Introducción

El trabajo de los profesores de las universidades públicas españolas viene regulado por normativas estatales que lo estructuran en tres componentes: la investigación, la docencia y la gestión, siguiendo normalmente este orden de importancia con relación a su evaluación, su promoción profesional y a su responsabilidad institucional. En consecuencia, existe un mayor esfuerzo de los profesores por buscar la excelencia más en la investigación que en la docencia y, por supuesto, en mucho menor grado en las tareas de gestión. En nuestra opinión continúa vigente el sesgo positivo en la excelencia docente hacia la función investigadora (DE MIGUEL, 2003; VILLA, 2008). Del mismo modo, existen algunas variaciones entre estos tres componentes en función de la categoría del profesorado, del margen de autonomía de las universidades y de las responsabilidades asignadas en las mismas. El poco reconocimiento de la docencia es uno de los mayores inconvenientes a la hora de realizar un cambio en las costumbres docentes de los profesores. Adicionalmente, la innovación docente tampoco es suficientemente reconocida en la carrera profesional, a pesar de los tímidos esfuerzos que se realizan por valorarla desde las propias universidades y desde las agencias responsables de la acreditación, evaluación y contratación del profesorado.

La incorporación al EEES supone, entre otras cuestiones, un cambio profundo en las prácticas docentes del profesorado universitario, cambio que, paradójicamente, no es valorado ni reconocido social e institucionalmente. Por otra parte, para los gestores académicos es difícil tomar decisiones para fomentar o exigir una mayor implicación de los profesores en la docencia, ya que, entre otras cuestiones, la gobernanza de las universidades públicas españolas se encuentra contextualizada por la propia legislación estatal, que la define como una estructura jerárquica elegida democráticamente por los propios miembros de la institución. En otras palabras, los profesores que ocupan cargos directivos en una universidad pública española saben que, en primer lugar, deben defender los derechos de sus compañeros que los han elegido democráticamente para estos cargos y, consecuentemente, deben poner los medios a su alcance para que sus electores puedan consolidar su carrera profesional, o en su caso promocionar, dentro de las normativas estatales vigentes y, a la vez, deben procurar que funcione la institución universitaria dentro de unos parámetros de calidad exigibles nacional e internacionalmente. El equilibrio en el que se encuentran estos gestores es complejo. Ocurre como en otros países, donde existen paradojas entre el corporativismo y la participación, entre el control y el compañerismo (BAIRD, 2006). En este sentido, los incentivos para el cambio y la innovación docente se suelen buscar en motivos de prestigio personal, acompañados débilmente por otros contextuales, por ejemplo la pertenencia a equipos docentes reconocidos, las gratificaciones económicas personales o al equipo docente que intenta presentar cambios, los premios institucionales obtenidos a partir de las evaluaciones del profesorado, la facilidad para publicar sus experiencias docentes en editoriales universitarias locales, la obtención de pequeñas ayudas económicas para desarrollar proyectos docentes, etc. En cierto modo, son incentivos colaterales que intentan paliar el problema estructural, normativo y de gobernanza de nuestras universidades españolas. Uno de los cinco elementos fundamentales para mejorar el desarrollo profesional del profesorado que resaltaba De Miguel (2003) es vincular las políticas de promoción y retribución a criterios de calidad docente, objetivo que *“no será posible mientras no se efectúe una profunda revisión del concepto de “excelencia académica” y exista un serio compromiso de los responsables académicos con la mejora de la función docente”* (DE MIGUEL, 2003: 13).

La creación del EEES debería significar un cambio en los escenarios de desarrollo docente de las propias universidades y una redefinición de los roles y de las funciones docentes. Cada vez más, existe un amplio consenso en distintos foros universitarios sobre la necesidad de revisar desde una perspectiva integral y comprensiva el conjunto de tareas académicas que realiza el profesorado, así como su reconocimiento en su carrera profesional (ESCUADERO *ET AL.*, 2010; GINÉS MORA, 2004; GIMENO, 2010; TROYANO *ET AL.*, 2006; VALCÁRCEL, 2003). Dicho de otra manera, la adaptación de las funciones del profesorado al EEES implica, en cierto modo, una visión comprensiva de la evaluación docente acompañada de otras metas y objetivos estratégicos de las propias universidades, que deberían desarrollarse en sus propios estatutos, normativas y políticas autónomas de desarrollo. Y estas transformaciones en la dedicación del profesorado, motor de cualquier cambio en la enseñanza, parece que cuestan de arrancar, al menos, a tenor de los resultados de este estudio.

En principio, la dedicación docente debería ser superior en el contexto de la enseñanza dentro del EEES que en contextos anteriores: la docencia en el EEES está centrada en la actividad de los estudiantes, mientras que la docencia convencional, en la actividad del profesor. Somos conscientes de que esta burda diferenciación reúne excepciones; sin embargo, es una forma de resaltar lo que están

reclamando los profesores dentro del EEES y de contrastar si existen diferencias entre ambos contextos docentes.

Contexto del estudio y objetivos¹

Durante un periodo aproximado de cinco años hasta la implantación oficial en el curso 2009/2010 de los primeros estudios de Grado adaptados al EEES, la mayoría de universidades españolas han ido experimentando con los planes de estudio antiguos nuevas metodologías docentes. En este periodo de transición, gracias a los grupos de experimentación/innovación, se han ido evaluando distintos aspectos: la aplicación real de los créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, RD. 2003), el establecimiento de su cálculo en horas de dedicación de trabajo para el estudiante (y también para el profesor), el coste en la adaptación en infraestructuras, la comparación en resultados de aprendizaje de los estudiantes, los sistemas organizativos más apropiados para la docencia con la utilización de diferentes metodologías, el establecimiento de sistemas de coordinación y sus responsables, la adaptación de sistemas de tutorías académicas y a lo largo de los estudios, etc. (CATALÁ ET AL., 2007; DASÍ ET AL., 2007; PASCUAL ET AL., 2008).

Este estudio se enmarca en este proceso de transición en el que se ha podido contrastar, dentro de una misma titulación y en un mismo periodo temporal, grupos semejantes del mismo nivel de estudios y de materias, en los que los estudiantes tenían la libertad de cursar sus estudios en un grupo tradicional o en un grupo de innovación. Esta situación ha facilitado el contraste de sistemas educativos paralelos a la vez que podría haber ayudado a las universidades a prever necesidades docentes futuras y, especialmente, en cuanto a la dedicación del profesorado. A partir del curso académico del 2009/2010, se implantan oficialmente los nuevos planes de estudio, coexistiendo con planes de estudio a extinguir. No existe la posibilidad de grupos semejantes; unos planes de estudio empiezan y otros se extinguen. La habitual fase de experimentación ha acabado.

En este contexto experimental, la Oficina de Convergencia Europea (OCE) de la Universidad de Valencia planteó, entre otros, un amplio estudio sobre las repercusiones en el trabajo del profesor y su dedicación docente en los planes de estudio adaptados al proceso de Bolonia.

En este trabajo se presentan sólo los datos relacionados con los siguientes objetivos:

1. Medir el tiempo real de trabajo docente del profesorado en el nuevo contexto de enseñanza–aprendizaje en el EEES y la implantación de los créditos ECTS.
2. Comparar la dedicación docente del modelo convencional con la dedicación adaptada al EEES, estableciendo analogías y diferencias con relación al número de horas dedicadas a la docencia así como su distribución entre los diferentes tipos de tareas, y
3. Conocer las necesidades docentes reales del profesorado ante la adecuación de las universidades a los parámetros del EEES con relación a su desarrollo profesional.

Metodología, población y muestra

Para los dos primeros objetivos se ha utilizado una *metodología cuantitativa* por encuesta. Se administró un cuestionario paralelo (Anexo 1) a dos grupos de profesores: uno, correspondiente a profesores de grupos de innovación con metodologías adaptadas al EEES, y otro a profesores de grupos de enseñanza convencional, todos ellos de un nivel y materia comparables. El cuestionario sufrió diferentes transformaciones después de un estudio piloto y del contraste con las cinco universidades participantes en el proyecto general. La gestión de la administración de los cuestionarios corrió a cargo

¹ Esta investigación con el título “*Elaboración de un modelo de Reconocimiento Integral de la Dedicación Académica del profesorado en el contexto de la enseñanza–aprendizaje y la implantación del crédito ECTS, que tenga capacidad de incentivar los procesos de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*” ha sido financiada por la Conselleria de Empresa, Universidad y Ciencia, a través de un contrato–programa de la Dirección General de Universidad y Formación Superior, de la Generalitat Valenciana (2007), a las cinco universidades públicas valencianas. La coordinación del proyecto correspondió a la Universidad de Valencia, siendo responsables la Oficina de Convergencia Europea (OCE) y el Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo (GADE) de esta Universidad. Los datos que se presentan corresponden a los obtenidos en la Universidad de Valencia.

de los coordinadores de las titulaciones, garantizando en todo momento los protocolos de anonimato y criterios de comparabilidad establecidos: estudios, niveles y materias. El procesamiento estadístico corrió a cargo de la OCE. Los datos de este trabajo se refieren únicamente a la Universidad de Valencia.

Para el estudio cuantitativo la muestra queda reflejada en la Tabla 1. El número total de encuestas realizadas fue de 310, de las cuales 157 corresponden a profesorado de los grupos innovación y 153 al grupo de control. Hay que tener presente que el objetivo del estudio es comparar la *carga* docente del profesor en dos contextos metodológicos paralelos, con lo cual estamos delimitando ya la *población objetivo* y la *población implícitamente excluida* (GAVIRIA, 2000). Esto supone una serie de limitaciones: la primera, que el techo de la población total son los 386 profesores de la Universidad de Valencia (UV) que están impartiendo materias adaptadas y, la segunda, que el grupo de control había que buscarlo en la existencia de materias semejantes que actuaran como referente en otro contexto metodológico sin adaptar, excluyendo a aquellos que no se ajustaran a este criterio. En estas condiciones, la muestra es altamente representativa.

Categoría	Total UV		Total Innovación UV		Muestra Innovación		Muestra Control	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Catedrático U	333	11	35	9	17	10,8	13	8,4
Profesor TU	1.433	46	255	66	112	71,3	100	65,0
Catedrático EU	96	3	8	2	3	1,8	2	1,4
Profesor TEU	360	11	36	9	10	6,6	11	7,0
Asociado	751	24	41	11	7	4,8	11	7,0
Ayudantes	111	4	0	0	3	1,8	6	4,2
Otros	59	2	11	3	3	1,8	7	4,9
NS/NC					2	1,2	3	2,1
TOTAL	3.143	100	386	100	157	100	153	100

TABLA 1: *Distribución del profesorado por categoría profesional y muestras.*

En todo caso, la complejidad en la selección de la muestra, así como el reducido tamaño para abordar otro tipo de análisis, aconsejan aplicar el principio de la parsimonia resaltando sólo los resultados relacionados con los dos primeros objetivos de este estudio.

Con el objetivo de comprobar que las dos muestras son comparables se incluyeron en la encuesta unas cuestiones relativas a la tipología del profesorado: categoría, dedicación, antigüedad, cargos académicos, área de conocimiento y créditos impartidos durante el curso. No se encontraron diferencias significativas en estas características, por lo que es posible la comparación entre ambos, liberándonos de una presentación exhaustiva de datos estadísticos descriptivos que no aportan resultados prácticos. En síntesis, el profesorado de ambos grupos está formado mayoritariamente por profesorado permanente (más del 80%), con una dedicación a la universidad a tiempo completo (más del 90%), sin ocupar ningún cargo académico (más del 70%), con una antigüedad de más de diez años en la institución (más del 70%) y que imparte algo más de 17 créditos durante el curso. La muestra recoge una buena representación de todas las áreas de conocimiento excepto en las Ingenierías, que no participaron en ningún grupo de innovación.

Para el tercer objetivo del estudio se utilizó una *metodología cualitativa*, en la que se discutieron, a través de reuniones con el profesorado de los grupos de innovación, los resultados obtenidos de la encuesta así como otras valoraciones relacionadas con variables vinculadas con la dedicación docente profesional: tipología de estudios, materias, metodología, etc. Las sesiones de debate se agruparon en torno a diferentes temas y la metodología fue variando en cada una de las sesiones en función del tema tratado, siguiendo principalmente la técnica de recogida de información a través de grupos focales (MORGAN, 1997). Normalmente se desarrollaron en sesiones de jornada única en las que los representantes de cada uno de los grupos de innovación intercambiaron información, debatieron sobre los problemas planteados, disfrutaron de un *lunch* y elaboraron sus conclusiones. En ocasiones fueron invitados expertos externos a la Universidad de Valencia para introducir alguna conferencia relacionada con esta temática, como responsables gestores de otras universidades o representantes del

gobierno local de la región valenciana con competencias en temas de financiación económica institucional o relacionados con la evaluación y promoción del profesorado. El elemento en común de todas las sesiones de debate fue que se registraron todas las intervenciones a cargo de dos técnicos de la OCE, y que las diferentes aportaciones y conclusiones de cada una de las sesiones fueron consensuadas por los asistentes al final de cada sesión.

Resultados

Análisis cuantitativo: el cálculo de la dedicación docente del profesorado

Un dato importante, origen del presente trabajo, está relacionado con la distribución de la dedicación académica entre docencia, investigación y gestión. En este estudio se observa que la actividad docente es significativamente mayor que el resto de actividades de investigación y gestión. Adicionalmente, los profesores de innovación con materias adaptadas al proceso de Bolonia dedican significativamente más tiempo a la docencia que el resto de profesores con grupos convencionales (Tabla 2). Es uno de los principales resultados de este estudio.

Dedicación académica de todo el curso.	Control (%)	Innovación (%)	Nivel de significación ²
% Actividad Docente	43.89	50.96	0.000*
% Actividad Investigadora	37.51	33.47	0.077
% Actividad de Gestión	18.60	15.57	0.332

TABLA 2: *Dedicación académica del profesorado.*

En cuanto al tipo de asignatura, teórica o práctica, no hay diferencias significativas entre los dos grupos (Tabla 3). En cierto modo, la respuesta de los profesores encuestados refleja una característica común en los estudios universitarios del momento: la tendencia hacia una mayor presencia de créditos teóricos que prácticos.

Créditos de la asignatura encuestada	Control	Innovación
Créditos teóricos	6.20	5.47
Créditos prácticos	3.73	4.55
Total	9.93	10.02

TABLA 3: *Créditos de la asignatura escogida por el profesorado.*

Tocante al tamaño de los grupos, en términos de número de estudiantes, la Tabla 4 muestra que los estudiantes matriculados en los grupos de control son más que en los grupos de innovación. Sin embargo, no existen diferencias en el *tamaño real* de los estudiantes que acuden a clase. Es decir, el porcentaje de estudiantes que asisten a las clases es significativamente mayor en los grupos de innovación. Son datos que revelan el elevado absentismo en los grupos de control. En cierto modo, la mayor asistencia a las clases en los grupos de innovación es una consecuencia lógica de la utilización de metodologías más activas y participativas, frente a un modelo convencional más pasivo del estudiante, en el que el trabajo de clase se basa fundamentalmente en las explicaciones del profesor, a menudo recogidas en manuales o libros de texto, quedando la evaluación limitada a una prueba o examen final. Los resultados confirman que el tamaño de los grupos entre ambos sectores queda equilibrado en la práctica docente por la mayor asistencia a las clases en los experimentales.

² Se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney.

Estudiantes de la asignatura escogida	Control	Innovación	Nivel de significación ²
Número de estudiantes matriculados	89.93	56.76	0.000*
Número de estudiantes en clase	51.01	39.99	0.003*
Asistencia a clases (<i>en porcentajes</i>)	56.72%	70.45%	0.000*

TABLA 4: Número de estudiantes de la asignatura escogida por el profesorado.

Otro aspecto importante en la organización docente son las horas dedicadas por el profesorado a la asignatura escogida. El Gráfico 1 recoge las horas totales dedicadas a cada actividad por crédito asignado a una materia.

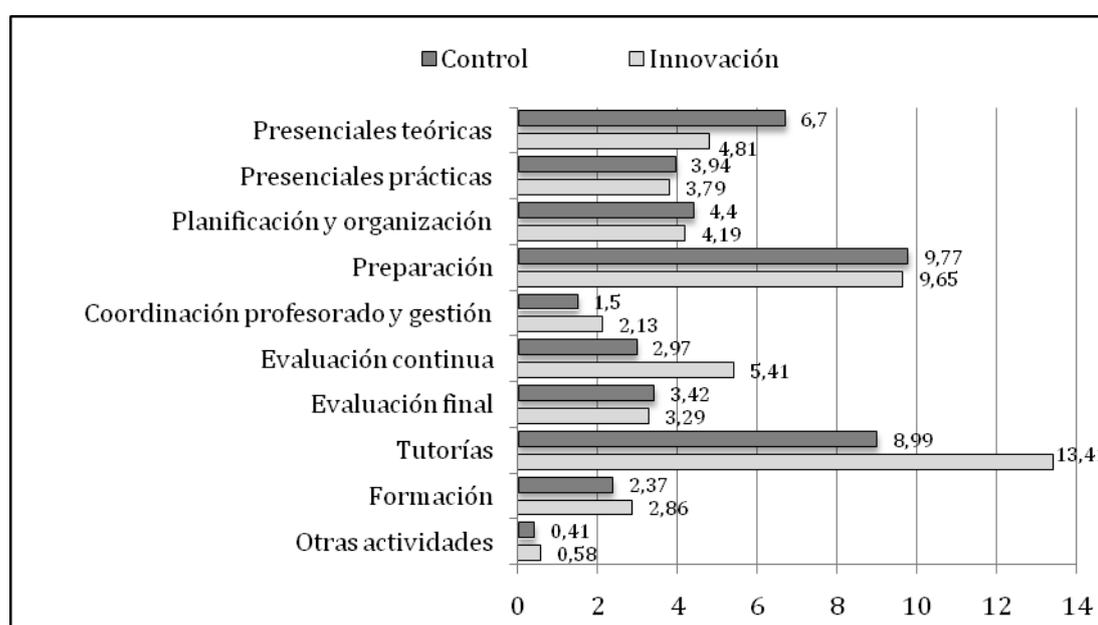


GRÁFICO 1: Distribución del número de horas en actividades por crédito.

Los datos indican que existe una mayor dedicación a la docencia de los grupos de innovación (Tabla 2) y que además el tipo de actividades que en ella se realizan es diferente (Gráfico 1). Aparentemente, en una visión conjunta de las distintas actividades docentes que desarrollan los profesores, no aparecen diferencias importantes. Sin embargo, los datos demuestran unas diferencias significativas entre ambos modelos de enseñanza, con un valor de $p < 0.000$ (U de Mann-Whitney) en cuatro aspectos sustanciales: los grupos de innovación dan menos *horas presenciales teóricas*, dedican mayor tiempo a la *evaluación continua*, a las *tutorías* y a la *coordinación* entre el profesorado. Es decir, la enseñanza convencional se fundamenta en mayor medida en las explicaciones del profesor y en una evaluación final de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes. Se trata básicamente de una enseñanza parcelada y muy acotada para cada asignatura. Por el contrario, el modelo EEES adaptado en los grupos de innovación procura una mayor coordinación entre las diferentes asignaturas y se constata una progresión en los aprendizajes confirmada por una evaluación más continuada en el tiempo, una menor dedicación del profesor en las explicaciones de las clases teóricas y un mayor contacto con los estudiantes y sus aprendizajes en las tutorías. Algunas de estas diferencias se complementarán en el siguiente apartado de resultados del análisis cualitativo.

Análisis cualitativo: nuevos parámetros en la docencia universitaria

Tan importante como los resultados del cuestionario anterior son las conclusiones generales de las distintas sesiones de debate realizadas con los grupos de innovación educativa para conocer las

necesidades del profesorado ante la adecuación de las universidades a los parámetros del EEES con relación a la carrera profesional. Todos los datos que se exponen a continuación proceden exclusivamente de los análisis realizados por los grupos de innovación educativa de la Universidad de Valencia.

Evidentemente, estas sesiones abordaron otros problemas relacionados con la docencia de calidad, agrupados en los siguientes apartados: recursos humanos, recursos materiales, recursos didácticos, formación en nuevas tecnologías, formación didáctica, infraestructuras y actividades externas para los estudiantes. Todos estos aspectos están involucrados sistémicamente, de forma que unos influyen interactivamente con otros y todos, a su vez, determinan el desarrollo profesional del docente universitario. Algunos aspectos se pudieron atender adecuadamente por parte de la Universidad; en cambio, otros quedaron fuera de su responsabilidad, como son las cuestiones derivadas de la financiación pública de las universidades y de sus profesores, que repercuten indirectamente en la motivación intrínseca y extrínseca de los profesores a la hora de involucrarse en una renovación de las enseñanzas universitarias.

Probablemente en nuestro contexto español, el apartado que más influye en la renovación docente está relacionado directamente con los incentivos de reconocimiento de los esfuerzos docentes en la carrera profesional. Muchos profesores experimentales de este estudio no estaban dispuestos a ocupar tanto tiempo en su docencia si no era recompensada de alguna manera. Ese ha sido uno de los motivos de invitar a las discusiones a gestores académicos y a políticos locales. Los resultados que se presentan a continuación responden a los debates e iniciativas desarrolladas en las mencionadas sesiones por los grupos de innovación educativa. Representan un resumen de las principales conclusiones consensuadas en las sesiones de discusión realizadas en el marco de la metodología cualitativa descrita anteriormente y están referidas únicamente a los aspectos relacionados con la mayor dedicación docente del profesor y su reconocimiento en su carrera profesional.

Prácticamente todos los equipos de innovación declararon un incremento considerable de las horas de dedicación docente, tanto presenciales como no presenciales, debido al desarrollo de nuevas tareas docentes, cambios en las competencias docentes exigidas al profesor y aumento de coordinación entre el profesorado:

Nuevas tareas docentes

- a) Los profesores de los grupos de innovación han declarado el incremento de nuevas tareas en la enseñanza centradas en la relación con el estudiante. El proceso de implantación del EEES se ha caracterizado por proponer un nuevo modelo de enseñanza en el que el estudiante adquiere el protagonismo y la responsabilidad de su propio aprendizaje. Ello requiere introducir *nuevas metodologías activas de aprendizaje* en las que el profesor ya no solo puede preocuparse de *transmitir* adecuadamente unas enseñanzas a través de las clases teóricas y prácticas, sino que debe preocuparse también por introducir nuevas actividades docentes que faciliten el aprendizaje autónomo del estudiante. Es frecuente que se contemplen en el nuevo marco actividades como los seminarios, los grupos de trabajo, la realización de trabajos en grupo, la realización de proyectos, enseñanza basada en resolución de problemas, supervisión de trabajos, sesiones de tutorías en grupos reducidos, etc. En todos los casos existe un mayor tiempo de contacto con el estudiante.

Mención especial adquieren las *tutorías*, pero no como un espacio y momento en el que se pueden atender dudas académicas, sino como el elemento central y aglutinador de todo el proceso formativo del estudiante. Resulta curioso observar que, al inicio, los profesores de los grupos de innovación concebían las tutorías personalizadas como una carga extra de trabajo para el profesor. Es decir, en el modelo tradicional de enseñanza, la tutoría era concebida como un espacio de atención al estudiante en el que el profesor estaba disponible para que el estudiante acudiera a su despacho a hacer consultas, algo que no solía ocurrir si recibían instrucciones claras y precisas en las clases teóricas. En este contexto, los grupos de innovación, al inicio, no contemplaban otras modalidades de la tutoría que no fuera la tradicional; por ello, suponía un trabajo extra. Sin embargo, al incorporar las tutorías académicas como modalidad organizativa de enseñanza tuvieron que aprender a programarlas, a darles contenido y a evaluarlas. Es uno de los motivos fundamentales de las diferencias en la actividad de tutorías entre los grupos de control y experimentales (Gráfico 1).

- b) Por otra parte, hay otras tareas docentes *centradas en la relación con el resto de profesores*. El profesor universitario ya no se puede parapetarse en su materia, desconociendo, cuando no despreciando, las aportaciones de otras materias en la formación académica y profesional del estudiante. Resulta fundamental que cualquier profesor tenga una visión integral del programa formativo, coordinándose eficazmente con el resto de profesores para lograr una coherencia en el perfil formativo del estudiante, a la vez que los esfuerzos y exigencias que se le pidan al estudiante sean adecuados, secuenciados y coordinados en cada momento. La coordinación no puede reducirse a la elaboración de un plan de estudios coherente y sensato. Debe extenderse a la programación de cada curso, a la realización de un seguimiento común del estudiante, a la colaboración en el planteamiento de actividades docentes comunes para un mismo nivel de estudiantes (visitas, trabajos, evaluaciones...).

Nuevas competencias exigidas al profesor universitario respecto a la enseñanza

El aumento de metodologías centradas en el trabajo activo y continuado del estudiante implica la adquisición por parte del profesor de nuevas competencias, a las que no estaba acostumbrado, y la necesidad de poderlas asumir con cierto dominio y eficacia. Familiarizarse con ellas supone un esfuerzo formativo importante para muchos profesores. Podemos centrarlas en tres grandes ámbitos:

- a) *Competencias metodológicas para facilitar el aprendizaje autónomo y colaborativo del estudiante*. Son las habilidades y destrezas que el profesor debe poseer para poder desarrollar metodologías activas de enseñanza-aprendizaje. Los profesores de los grupos experimentales relatan una mayor dedicación docente debido no sólo a la implementación de tales metodologías sino también a las tareas asociadas que conllevan, como por ejemplo, la elaboración de materiales nuevos, el tiempo dedicado a la corrección de trabajos y a la evaluación continuada de los estudiantes, etc. Asimismo, los profesores solicitaron un apoyo formativo en metodologías específicas de sus titulaciones y mayores recursos para el desarrollo y mantenimiento de las plataformas virtuales de apoyo a la docencia. Algunos de estos problemas fueron subsanados recurriendo a servicios especializados de la propia universidad y con estrategias complementarias que, en ningún caso, reducían la mayor dedicación docente de los grupos de innovación.
- b) *Competencias vinculadas a la programación y coordinación*. En los grupos de innovación el resultado de la enseñanza de una materia y de un profesor no era visto como algo aislado e independiente, sino como un elemento nuclear del programa formativo global. Impulsar un programa formativo común suponía para los profesores un valor añadido a la docencia habitual, que venía reflejada en innumerables aspectos, por ejemplo, el establecimiento de un conjunto de habilidades sociales cuya consecución por parte de los alumnos se consideraba un objetivo común formativo; el análisis de conjunto del volumen de trabajo total exigido al estudiante para buscar un mejor ajuste; la elaboración de un cronograma conjunto de evaluaciones en función de las estrategias evaluadoras utilizadas; la puesta en marcha de actividades compartidas por varios profesores; el uso de unos mismos textos en algunas asignaturas; la identificación de posibles conexiones entre los distintos temarios y programas de las asignaturas; la creación de un espacio común en Internet para todo el equipo, independiente de la plataforma virtual de cada asignatura, etc. Estos profesores abandonaron visiones parceladas e individualistas de las materias, dejando paso a una continua disposición y actividad de colaboración con el resto del profesorado. La interdisciplinariedad se podía conseguir con el trabajo en equipo.
- c) *Competencias de dominio de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)*. Es fundamental la adaptación de las enseñanzas a las potencialidades y enormes posibilidades que abren ambas tecnologías. Su dominio técnico debe ayudar a plantear nuevos retos metodológicos que faciliten tanto el propio trabajo del profesor como el aprendizaje autónomo y significativo del estudiante. Se pudo comprobar que los profesores de innovación se iniciaron en el desarrollo de estas tareas con una dedicación de tiempo superior a los grupos de control, y con un esfuerzo en su formación, así como en la estructuración del grupo de clase y su organización.

Nuevos roles de coordinación en la gestión de la enseñanza

La introducción del ECTS en nuestro sistema universitario está conformando un nuevo panorama en la actividad docente del profesorado, implicando nuevas tareas y roles del profesorado y exigiendo

un dominio de nuevas competencias para el desarrollo de un eficaz proceso de enseñanza–aprendizaje. Esta dedicación exige una reformulación de la gestión de la enseñanza, contemplándose la necesidad de arbitrar nuevos cargos y órganos de gestión de la enseñanza que posibiliten una adecuada coordinación de todos los esfuerzos docentes que intervienen en un programa formativo. Las labores de coordinación en sus diferentes niveles demandan un tiempo dedicado a la gestión docente muy poco frecuente hasta el momento. La necesaria coordinación entre los profesores de un curso y de una titulación debe arbitrarse y facilitarse a través de nuevos órganos colegiados y unipersonales, los cuales deberán ser asumidos por los correspondientes responsables. En los grupos de innovación de este estudio se valoraron muy positivamente las funciones de dos nuevos cargos remunerados económicamente:

- a) *El coordinador de la titulación.* En un futuro es preciso que las distintas materias que componen un plan de estudios respondan coordinadamente al perfil formativo pretendido. Esta coordinación no se puede limitar a la fase de elaboración del plan de estudios. Los departamentos y los profesores implicados en la docencia deben implicarse directamente en la coordinación que exige el desarrollo continuo de un programa formativo.
- b) *El coordinador de curso.* Asimismo, coordinar los planteamientos que se realizan desde las diferentes asignaturas de un mismo curso se ha revelado como un elemento clave en las experiencias de innovación de este estudio. Poder compartir actividades entre diferentes materias (seminarios, visitas, proyectos, evaluaciones...) de un mismo curso exige que el profesorado implicado dedique un mayor tiempo. Dinamizar y coordinar las voluntades de todos los profesores aconseja la figura de un responsable de la coordinación académica de curso.

Los tres grandes apartados anteriores de conclusiones del estudio cualitativo, por una parte, refuerzan los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo y, por otra, reafirman la conclusión más consensuada de todo el estudio: *el establecimiento de un sistema de evaluación de la docencia de calidad* que tenga en consideración las siguientes variables:

Sistemas de evaluación y de reconocimiento de la calidad de la docencia

Después de muchos meses de debate, el mayor consenso alcanzado fue realizar una propuesta de redefinición de la dedicación docente del profesor, debido a que la intervención y responsabilidad de los profesores de innovación iba más allá de la tradicional clase presencial, implementando nuevas estrategias de enseñanza (seminarios, talleres, tutorías...), realizando evaluaciones continuadas de los estudiantes, etc. En este trabajo sólo presentamos las bases de dicha propuesta, que se reducen a *vincular la actividad docente con procesos de evaluación y de reconocimiento en la carrera profesional*. El diseño, desarrollo, estructuración y puesta en práctica de la propuesta no es objeto de este estudio, sino que es competencia de los gestores académicos, comités universitarios y gobiernos locales, a los que se les envió otro informe técnico.

Los esfuerzos docentes que se van a realizar en el proceso de implantación del EEES deben ser valorados y reconocidos por las instituciones universitarias. El mero hecho de participar en una titulación adaptada al EEES no garantiza su buena práctica. Mucho menos cuando el proceso de implantación es generalizado y normalizado para todas las enseñanzas y todo el profesorado. La evaluación docente no puede contemplar la docencia como una actividad individual, sino vinculada a proyectos de curso y de titulación en un espacio de colaboración y coordinación con el resto de profesores de un programa formativo.

Básicamente, los profesores involucrados en la innovación educativa entienden que su dedicación a la docencia es mayor y estiman que se requiere una visión comprensiva de la tarea del profesorado que, a su vez, suponga la implementación de un *modelo de evaluación de la docencia diferenciada*, desde una triple perspectiva, habida cuenta de que se han encontrado diferencias cualitativas en los siguientes tres aspectos:

- a) En cuanto a la *tipología del profesorado*, cualquier observación básica sobre las tareas que desarrolla el profesorado en la Universidad muestra la existencia de regímenes de dedicación o combinaciones de tareas (docencia, investigación y gestión) muy diferentes. También existen diferencias relativas al tamaño de los grupos, al tipo de docencia (teórica, laboratorio, etc.).

- b) En cuanto a su *trayectoria*, el profesorado va pasando por responsabilidades muy diferentes, desde el momento de la incorporación a la Universidad hasta la jubilación, cuestiones que el modelo de evaluación debe contemplar.
- c) En cuanto al modelo de *desarrollo* de la enseñanza, se aprecian diferencias en función de los procesos de coordinación y de la opción utilizada en la enseñanza: individual o en equipo. Convendría que el modelo de evaluación contemplase la potenciación de la dimensión grupal, ya que las nuevas metodologías tienden a enfatizar el carácter colegial o cooperativo.

De acuerdo con ello, los profesores entienden que la evaluación del profesorado debe vincularse a los objetivos de la institución y a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, no pudiendo quedar descontextualizada de este marco mediante una simple enumeración de *criterios de acumulación* (puntos adquiridos cuantitativamente por años y tipos de gestión, por tipos de tareas, por niveles de corte en evaluaciones, por participación en tareas de innovación o formación, etc.). Por otra parte se insiste en que las universidades y otros órganos responsables deben ligar la evaluación de la docencia a planes del desarrollo profesional del profesorado.

El modelo debe centrarse en el desempeño de las tareas, para lo cual debe eludir los planteamientos lineales y acumulativos. Los indicadores que sean objeto de financiación (gratificación individual y/o colectiva) han de contemplar el impacto de las publicaciones relacionadas con la propia docencia, la generación de herramientas, la transferencia de los proyectos docentes, etc. No se trata de evaluar años acumulados de participación, sino de identificar y evaluar con criterios el valor y sentido del *contrato docente* de unas personas por las que una institución contrata sus servicios.

Adicionalmente, los profesores valoraron la importancia de generar un modelo consensuado entre las universidades públicas valencianas, homogéneo, externo, económico y claro, por cuanto debe basarse en criterios públicos, que el profesorado debe conocer con antelación y, consecuentemente, puede ajustar su práctica docente a las dimensiones e indicadores a evaluar, y a los conceptos retributivos asociados.

Discusión

Paul Rodaway (2007) comenta que el concepto de profesional de la enseñanza en Higher Education (HE) no es tan fácilmente definible como el de otras profesiones tan tradicionales como la medicina. Es un concepto problemático que se debate entre dos frentes: la noción tradicional de lo académico, y el impacto de los rápidos y amplios cambios en el sector en estos últimos años. En lo académico, porque combina dos identidades, de investigador en una disciplina y de profesor de la misma, y desde el segundo aspecto, por la creciente significación de los cambios económicos, sociales y tecnológicos que afectan el alcance, la estructura y funcionamiento del sector terciario. Acierta en sus matizaciones al caracterizar la profesión del docente en HE como algo impreciso, complejo, vinculado a la investigación y a los constantes cambios contemporáneos. Desde un enfoque más crítico, otros autores analizan las ansiedades y luchas políticas que rodean la profesionalización del desarrollo pedagógico en las universidades contemporáneas y en su profesorado, que se desenvuelve en una lucha importante por su auto-definición en un ambiente de tensión, de complejidad reciente y de demandas competitivas (LEE & MCWILLIAM, 2008). En cualquier caso, desde ambos enfoques, el trabajo docente del profesor universitario necesita reconocimiento y atención para implicarse en la renovación de la enseñanza. Los resultados de este estudio inciden en la necesidad de precisar la profesión docente del profesor universitario respondiendo a la actualización que la sociedad contemporánea exige.

A todo ello hay que añadir un matiz importante en esta profesión: la inclusión de procesos de innovación docente para dar respuesta no sólo a los avances de la disciplina, sino a las necesidades que requiere la sociedad, incorporando nuevas metodologías más efectivas y acordes con los cambios, con las necesidades sociales y con los resultados de aprendizaje esperados de las enseñanzas universitarias. La motivación para este cambio puede ser intrínseca o extrínseca; en ambos casos debe estar reforzada positivamente para que funcione. En cierto modo, el interés del profesor por su propio desarrollo profesional y por la innovación dependerá del grado de satisfacción y confianza que tenga con su enseñanza, de su conocimiento y habilidades, en términos de extensión y uso de materiales didácticos y repertorio de estrategias de enseñanza, y de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (ÅKERLIND, 2007). En nuestra opinión, esta motivación debe ir acompañada necesariamente por un reconocimiento profesional del profesor.

A tenor de los resultados de este estudio es un hecho incontestable que el profesorado involucrado en la adaptación al EEES dedica significativamente más tiempo a la docencia que el resto y

que su dedicación a la investigación es ligeramente menor, aunque no de forma significativa (Tabla 2). Los datos de Nieto & Rodríguez (2005) confirman que la dedicación del profesorado a la actividad docente es, en general, mayor que a la actividad investigadora, apuntando algo más: que esta última no se realiza en detrimento de la actividad docente y que existe una tendencia mayoritaria a valorar de forma positiva las interrelaciones entre ambas actividades. Nuestro estudio, sencillamente, añade que este incremento de la actividad docente es mayor en el contexto del proceso de Bolonia. En un trabajo anterior detectamos que el profesorado *desea* siempre dedicar más tiempo a la actividad investigadora que a la actividad docente, independientemente del nivel de investigación en el que se clasifique: alto, medio o bajo (PÉREZ BOULLOSA & ALFARO, 1999). Si conjugamos estas variables, es decir, el mayor esfuerzo en la docencia, la mayor deseabilidad social del profesorado hacia la investigación, y la falta de sistemas de evaluación y de reconocimiento de la calidad en la docencia, que se ha denunciado en este estudio, nos podemos encontrar con que la motivación para el cambio hacia un contexto docente dentro del EEES por parte del principal motor, el profesorado, es prácticamente nula.

El trabajo de Hannan *et al.* (1999) analiza la motivación para la innovación en distintas universidades inglesas y localiza las razones de los profesores para la innovación en varias categorías: la necesidad de incrementar el aprendizaje del estudiante, los cambios en el perfil de ingreso de los estudiantes, las demandas de las agencias externas y de los empleadores, y el cambio en el curriculum y la reorganización interna. Observamos que entre las categorías no figura una motivación extrínseca, por ejemplo, los incentivos profesionales personales. En sus entrevistas se enfatizan otras motivaciones como la competencia con la investigación, las demandas políticas de una docencia de excelencia o la necesidad de una dación de cuentas (*accountability*) de los departamentos o instituciones en sus respectivos contextos. En sus conclusiones mencionan que el cambio en la HE está dirigido generalmente por un número de fuerzas en las que se incluyen las demandas de los empleadores, las iniciativas políticas de los gobiernos y las tentativas de los profesores para cubrir las necesidades cambiantes de los estudiantes y reflejar la naturaleza cambiante de sus materias. Probablemente, el hecho de no aparecer motivaciones extrínsecas relacionadas con la profesionalización (*professionalisation*) o con la recepción de incentivos (*encouragement*) obedezca a razones estructurales de las propias universidades exploradas o de la leyes estatales que las rigen. En nuestro estudio se matiza que el cambio en la docencia debe ir acompañado de un reconocimiento integral que repercuta en el desarrollo profesional del profesor, aunque es probable que nuestras matizaciones estén determinadas por las propias normativas estatales del régimen de dedicación del profesorado, por la estructura de gobierno de las universidades públicas españolas y por las perspectivas de desarrollo profesional de los profesores. En cualquier caso, se ha resaltado en otros países que los retos actuales de las universidades están en la mejor preparación del profesorado, los resultados académicos y cuestionarse si las estructuras de gobierno resultan adecuadas (NOVAK & MAC TAGGART, 2008).

Nuestras matizaciones apuntan, como ocurre en otros contextos, a la necesidad de una transformación de los modelos de gobernanza, haciéndolos más flexibles y preocupados por combinar la calidad y la eficiencia en la toma de decisiones (CORCORAN, 2004). Los cambios deben ser estructurales y sistémicos. En este sentido, las universidades e instituciones europeas están adoptando estrategias para impulsar su modernización y actualización en la enseñanza, en la investigación y en la innovación (DALE, 2007). Las estructuras de organización, la gobernanza y sistemas de gestión, los planes de estudios y métodos de enseñanza, y los mecanismos de financiación y de incentivos se consideran elementos imprescindibles para garantizar que las universidades europeas mantengan su competitividad (BIESTA *ET AL.*, 2009). De acuerdo con ello, la situación actual de las universidades españolas ante el proceso de implantación del EEES requiere abordar un mayor reconocimiento e incentivación de la docencia de calidad, acorde con la renovación de las metodologías de enseñanza, la consolidación del ECTS y los cambios estructurales en las propias universidades. De lo contrario, la innovación y la dedicación a la docencia resultará poco atractiva para los profesores. Se considerará tiempo perdido.

Además de estos cambios estructurales, nuestro estudio ha puesto de manifiesto que una actualización de la docencia universitaria se podría concretar en tres grandes apartados relacionados con las *nuevas tareas docentes* vinculadas a la implementación de nuevas metodologías, con las *nuevas competencias docentes* exigidas al profesor y con la *coordinación* entre el profesorado, debiéndose considerar estos componentes dentro de un sistema integrado de evaluación de la docencia que repercuta en un reconocimiento en la carrera profesional. Evidentemente, existe una literatura científica abundante sobre estos temas de competencias docentes del profesorado universitario y sus necesidades de formación (ALFARO, 2009; BAIN, 2007; BOZU & CANTO, 2009; DE LA CALLE, 2004; DE MIGUEL *ET AL.* 2006; 2009; ONRUBIA, 2005; TEJADA, 2009; ZABALZA, 2003). Sin embargo, nuestro estudio

más que relatar o clasificar tales competencias y tareas, aporta un contraste entre dos contextos de enseñanza universitaria. No podemos afirmar que en otros tiempos no se utilizaran metodologías que ahora se clasifican como nuevas, sino que realizando un contraste entre estos dos contextos, en un mismo momento, se demuestra que la innovación docente y el cambio en el contexto del EEES supone una mayor dedicación a la docencia en cantidad y calidad. Y los textos oficiales que acompañan este cambio no pueden olvidar referencias al profesorado (TORREGO, 2004).

A partir de los análisis cuantitativos y cualitativos de este estudio se han presentado evidencias y resultados que inciden en la necesidad de abordar una revisión de la dedicación académica del profesorado que potencie el desarrollo docente de calidad combinando políticas e incentivos conjuntos desde las propias instituciones educativas y de los gobiernos locales con responsabilidad en estos temas. Estas conclusiones vienen corroboradas por otros trabajos relacionados, que remarcan que los cambios en las costumbres del profesorado deben ir acompañados de medidas estructurales en diferentes ámbitos (YOUNGS & BELL, 2009). Del mismo modo, Knight, Tait & Yorke (2006) resaltaron que el desarrollo profesional de los profesores debe considerarse como una acción estratégica que involucre a los departamentos, equipos de profesores, directores de departamento y a responsables institucionales. Nuestro estudio coincide con otros que valoran la importancia de la promoción de los equipos docentes como mejora de la calidad y elemento de cambio (MARTÍNEZ & VIADER, 2008).

Existe un consenso creciente acerca de que la dedicación académica del profesorado se compone de tres componentes fundamentales que varían en función de criterios: la investigación, la docencia y la gestión académica (ESPÉRET, 2001). La actividad investigadora de calidad cuenta con procesos de reconocimiento oficial en la legislación española en relación con la carrera profesional con evaluaciones externas y en procesos internos de evaluación. En cambio, la dedicación a una docencia de calidad, a la innovación educativa y, muy especialmente, al conjunto de tareas requeridas por el proceso de adaptación de los estudios al contexto del EEES, carecen de todo tipo de reconocimiento. Hoy por hoy, se sustentan en la dedicación generosa y voluntaria de un amplio número de profesoras y profesores.

Lo mismo cabe decir de la dedicación a la gestión académica específicamente vinculada con la docencia y la calidad de las titulaciones. En este estudio se ha puesto de manifiesto que el proceso de implantación de las nuevas metodologías y la gestión académica cobra un papel especialmente relevante y una importancia estratégica indudable relacionada con: a) la elaboración e implementación de los programas formativos desde una perspectiva integral; b) la cooperación y coordinación del profesorado, muy especialmente del profesorado que imparte docencia en un mismo curso; y c) la evaluación continua de la calidad de la docencia y de las titulaciones desde un enfoque institucional.

En cualquier caso, con la implantación y pretendida reforma del EEES siempre estaremos moviéndonos en un contexto de opiniones encontradas. La recopilación de trabajos que editan las profesoras Liesner & Lohman (2009) a raíz de un seminario sobre el proceso de Bolonia y sus consecuencias, muestran una representación acertada acerca de la opinión mayoritaria en las universidades de habla alemana que, de entrada, no se oponen al esquema universitario del EEES. Sin embargo, también presentan suficientes voces que lamentan la destrucción de la universidad humboldtiana, así como otras que resaltan el papel de la evaluación, y de sus agencias evaluadoras, como grandes ganadoras del proceso de Bolonia imponiendo criterios de estandarización del sistema angloamericano (*testing, ranking and rating*) con el coste burocrático inmenso que ello supone. En este trabajo somos conscientes de que los resultados de este estudio concluyen con la necesidad del establecimiento de una evaluación institucional de la docencia de los profesores, argumentando, como elemento de motivación, el desarrollo de su carrera profesional. A la vez que también reconocemos la potencia de algunos argumentos de la citada recopilación acerca del peligro de que el proceso de Bolonia haya iniciado una separación entre los profesores *estrella*, dedicados a la investigación, y los dedicados a la docencia, con una menor implicación en la investigación y con menores emolumentos, aspectos que destruirían los parámetros de la universidad tradicional.

Referencias bibliográficas

- ÁKERLIND, GERLESE S. (2007). "Constraints on academics' potential for developing as a teacher". *Studies in Higher Education*, 32: 1, 21–37.
- ALFARO ROCHER, IGNACIO JAVIER (2009). "Las competencias del profesor universitario: la planificación docente". En Universidad de Jaén, *Encuentros sobre Calidad en la Educación Superior*. 29 de

- Octubre de 2009. Consultado el 12 noviembre de 2009, en <http://viceees.ujaen.es/files_viceees/Ponencia_2_IgnacioAlfaro.pdf>.
- BAIN, KEN (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- BAIRD, JEANETTE (2006). “Beyond professionalisation: Enhancing the governance culture for Australian university governing boards”. *Tertiary Education and Management*, 12: 4, 297–309.
- BIESTA, G., KWIEK, M., LOCKE, G., MARTINS, H., MASSCHELEIN, J., PAPATSIBA, V., SIMONS, M. & ZGAGA, P. (2009). “What is the public role of the university? A proposal for a public research agenda”. *European Educational Research Journal*, 8: 2, 249–254.
- BOZU, ZOIA & CANTO HERRERA, PEDRO JOSÉ (2009). “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 2: 2, 221–231.
- CATALÀ, J.A., CRUSELLES, E., TABANERA, N., CRUSELLES, J.M^a. & GRAU, E. (2007) *Innovación en la Universidad: Historia*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- CORCORAN, SUZANNE (2004). “Duty, Discretion and Conflict. University Governance and the Legal Obligations of University Boards”. *Australian universities' review*, 46: 2, 30–37.
- DALE, ROGER (2007). “Changing Meanings of “the Europe of Knowledge” and “Modernizing the University,” from Bologna to the “New Lisbon””. *European Education*, 39: 4, Winter 2007–8, 27–42.
- DASÍ, À., GARCIA AÑON, J., HUGUET, A., JUAN, R., MONTAGUT, M^a.D. & ROLLNERT, G. (2007). *Innovación en la Universidad: ADE–Derecho*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- DE LA CALLE, MARÍA JESÚS (2004). “El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18: 3, 251–258.
- DE MIGUEL DÍAZ, M., ALFARO ROCHER, I.J., APODACA URQUIJO, P., ARIAS BLANCO, J.M., GARCÍA JIMÉNEZ, E., LOBATO FRAILE, C. & PÉREZ BOULLOSA, A. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- DE MIGUEL DÍAZ, M., ALFARO ROCHER, I.J., APODACA URQUIJO, P., ARIAS BLANCO, J.M., GARCÍA JIMÉNEZ, E., LOBATO FRAILE, C. & PÉREZ BOULLOSA, A. (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- DE MIGUEL DÍAZ, MARIO (2003). “Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado”. *Revista de Educación*, 31, 13–34.
- ESCUADERO, T., PINO, J.L. & RODRÍGUEZ, C. (2010). “Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: Revisión metaevaluativa.” *Revista de Educación*, 351, Enero–Abril 2010, 513–537.
- ESPAÑA, REAL DECRETO 1125/2003 (2003) de 5 de septiembre, *por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. (BOE, número 224 de 18 septiembre de 2003).
- ESPÉRET, ERIC (2001). *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants chercheurs dans l'enseignement supérieur français, Rapport au Ministre de l'éducation nationale*. Consultado el 28 de diciembre de 2009 en <<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/014000710/0000.pdf>>.
- GAVIRIA SOTO, JOSÉ LUIS (2000). “El muestreo y su problemática en las evaluaciones de programas institucionales”. *Revista de Investigación Educativa*, 18:2, 393–404.
- GINÉS MORA, JOSÉ (2004) “Salarios, incentivos y condiciones de trabajo”. *I Foro ANECA sobre el profesorado universitario*. Madrid: 17 de diciembre de 2004, Consultado el 14 de diciembre de 2009 en <http://www.aneca.es/media/21516/publi_1foro_abr05.pdf>.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (2010). “La Carrera profesional para el profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24:2), 243–260.

- HANNAN, A., ENGLISH, S. & SILVER, H. (1999). "Why innovate? Some preliminary findings from a research project on 'innovations in teaching and learning in higher educations'". *Studies in Higher Education*, 24:3, 279–289.
- KNIGHT, P., TAIT, J. & YORKE, M. (2006). "The professional learning of teachers in higher education". *Studies in Higher Education*, 31:3, 319–339.
- LEE, ALISON & MCWILLIAM, ERICA (2008). "What game are we in? Living with academic development". *International Journal for Academic Development*, 13:1, 67–77.
- LIESNER, ANDREA & LOHMANN, INGRID (Hrsg.) (2009). *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- MARTINEZ, MIQUEL & VIADER, MANEL (2008). "Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes". *Revista de Educación, número extraordinario*, 213–234.
- MICHAVIDA, FRANCISCO (2005). "No sin profesores." *Revista de Educación*, 337, 37–49.
- NIETO, SANTIAGO & RODRÍGUEZ, M^a JOSÉ (2005). "Docencia e investigación en la universidad, ¿dos actividades simultáneas y compatibles? Reflexión acerca de unos datos empíricos". *Bordón*, 57: 4, 559–577.
- MORGAN, DAVID L. (1997). *Focus group as qualitative research*. London: SAGE Publications.
- NOVAK, RICHARD J. & MAC TAGGART, TORRENCE J. (2008). "Higher Education Governance in the United States." *La Cuestión Universitaria. Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria*. Consultado el 19 de Octubre de 2010, en <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=18>.
- ONRUBIA, JAVIER (2005). "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED". *Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*. Consultado el 9 Febrero de 2005, en <<http://www.um.es/ead/red/M2/>>.
- PASCUAL, L.F., GARCÍA FERRIS, C., SILVA, F.J. & DEL RAMO, J.J. (2008) *Innovación en la Universidad: Biología*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- PÉREZ BOULLOSA, A. & ALFARO ROCHER, I.J. (1999). *Opinión del profesorado sobre su propia actividad y proyección*. Valencia: Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo (GADE), Universidad de Valencia.
- RODAWAY, PAUL (2007). "Changing perspectives on teaching". *Journal of Further and Higher Education*, 31:1, 1–6.
- TEJADA FERNÁNDEZ, JOSÉ (2009). "Competencias docentes. Profesorado". *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13:2. Consultado el 27 de Diciembre de 2009, en <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>>.
- TORREGO, LUIS (2004). "Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18:3, 259–268.
- TROYANO, Y., GARCIA, A.J. & MARÍN, M. (2006). "¿Cómo afronta el profesorado Universitario la docencia en el Contexto de la convergencia Europea?: hacia un nuevo perfil docente". *Revista de Enseñanza Universitaria*, 28, 77–83.
- VALCÁRCEL, MIGUEL (coord.) (2003). "La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior". Programa de Estudios y Análisis (EA). Proyecto EA–2003–0040. Ministerio de Educación. Consultado de 30 septiembre de 2010, en <http://82.223.160.188/mec/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf>.
- VILLA SÁNCHEZ, AURELIO (2008). "La excelencia docente". *Revista de Educación, número extraordinario*, 177–212.
- YOUNGS, PETER & BELL, COURTNEY (2009). "When policy instruments combine to promote coherence: an analysis of Connecticut's policies related to teacher quality". *Journal of Education Policy*, 24: 4, 435–460.
- ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Annex 1. ENQUESTA FINAL GRUP DE CONTROL.

AVALUACIÓ DE LA DEDICACIÓ ACADÈMICA

ENQUESTA AL PROFESSORAT
Reconeixement integral de la
dedicació acadèmica (RIDA)



Aquesta enquesta pretén fer una estimació de la unitat de dedicació acadèmica que ha de desenvolupar el professorat en termes de càrrega docent. Li demanem que conteste amb la màxima sinceritat les preguntes proposades. Moltes gràcies.

Universitat	_____	Categoria	_____	Dedicació	_____
Antiguitat	_____	Àrea de la titulació en què s'inscriu la Titulació que imparteix	_____		

DEDICACIÓ ACADÈMICA TOTAL, EN CRÈDITS, DURANT EL CURS

00,0	en Teoria (1+2 Cicle) +	00,0	en Pràctica (1+2 Cicle) +	00,0	en Pràcticum (1+2 Cicle) +	00,0	en Tercer Cicle	TOTAL =	00,0
------	-------------------------	------	---------------------------	------	----------------------------	------	-----------------	---------	------

DEDICACIÓ ACADÈMICA SETMANAL DURANT EL CURS

Calcule el percentatge del temps que dedica en la seua activitat universitària a la docència, a la investigació i a la gestió per al primer i segon quadrimestre. Tinga en compte que la suma de cada columna ha de ser 100%.	1er Quad.	2on Quad.
ACTIVITAT DOCENT		
Planificació i organització de les assignatures; classes presencials teòriques; classes presencials pràctiques; seminaris i tallers de caràcter teòric o pràctic; tutories (amb grups i personalitzades); gestió de les assignatures; formació, etc.	00,0%	00,0%
ACTIVITAT INVESTIGADORA		
Treball pròpiament d'investigació: laboratoris, estudi de camp, biblioteques, arxius...; redacció d'articles, informes d'investigació, preparació de comunicacions, pòsters, etc.; gestió de la investigació: preparació de sol·licituds, informes i memòries, etc.	00,0%	00,0%
ACTIVITAT DE GESTIÓ (OCUPEU CAP CÀRREC ACADÈMIC REMUNERAT? _____)		
Gestió departamental, reunions...; gestió del centre i titulació, juntes de centre...; participació en òrgans i serveis de la Universitat (comissions, etc.)...; participació extraordinària en processos d'avaluació (PEMRA, institucional, menció de qualitat, etc.), comissions.	00,0%	00,0%
TOTAL	000,0%	000,0%

HORES DEDICADES A UNA ASSIGNATURA

Aquesta part del qüestionari fa referència exclusivament a la seua experiència en la docència d'una assignatura, més concretament, a la càrrega real de feina que li ha suposat la docència. Li demanem que trie una assignatura i omple els camps pensant única i exclusivament en el treball que ha desenvolupat en la mateixa.

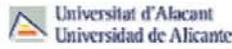
Nombre de crèdits teòrics impartits per vostè en aquesta matèria: Total crèdits: 00,0
 Nombre d'estudiants matriculats:
 Tipus: Durada:

HORES PRESENCIALS DOCENTS EN LA ASSIGNATURA TRIADA		TOTALS
Hores presencials de classes teòriques a la setmana: 00,0 per (inclou seminaris i qualsevol metodologia feta en una classe teòrica)	(0) setmanes = (30 setmanes si és anual, 15 setmanes si és quadrimestral o altres)	00,0
Hores presencials de classes pràctiques a la setmana: 00,0 per (inclou qualsevol metodologia feta en una classe pràctic, així com laboratoris, informàtica, etc.)	(0) setmanes = (30 setmanes si és anual, 15 setmanes si és quadrimestral o altres)	00,0
Hores presencials de tutories de l'assignatura a la setmana: 00,0 per	(0) setmanes = (30 setmanes si és anual, 15 setmanes si és quadrimestral o altres)	00,0
ABANS DE LA DOCÈNCIA:		
Hores totals dedicades a la planificació i organització de l'assignatura (elaboració i difusió del programa –selecció de continguts, etc.–, organització metodològica –temporalització de l'assignatura, recursos, etc.–, establiment de criteris i sistemes d'avaluació.)		00,0
DURANT LA DOCÈNCIA:		
Hores totals dedicades a la preparació de les classes i organització de les assignatures (preparació de les sessions de classes teòriques i/o pràctiques; elaboració del material divers per al desenvolupament de les classes...)		00,0
Hores totals dedicades a la coordinació amb la resta del professorat i gestió de l'assignatura (eines de millora, reflexió i innovació, coordinació docent, altres...)		00,0
Hores totals dedicades a la avaluació contínua (preparació d'exàmens i altres eines d'avaluació dels estudiants durant el curs-treballs, etc- correcció...)		00,0
DESPRÉS LA DOCÈNCIA:		
Hores totals dedicades a l'avaluació final (preparació, realització i correcció d'exàmens)		00,0
ALTRES		
Hores totals dedicades a la formació (assistència a tallers i cursos organitzats per serveis de qualsevol tipus, activitats de formació virtual, jornades, seminaris, etc.)		00,0
Especifiqueu:		00,0
TOTAL		000,0

Annex 1. ENQUESTA FINAL GRUP D'INNOVACIÓ-CONVERGÈNCIA.

AVALUACIÓ DE LA DEDICACIÓ ACADÈMICA EN EL CONTEXT DE LA CONVERGÈNCIA EUROPEA

ENQUESTA AL PROFESSORAT
Reconeixement integral de la dedicació acadèmica (RIDA)



Aquesta enquesta pretén fer una estimació de la unitat de dedicació acadèmica que ha de desenvolupar el professorat en termes de càrrega docent. Li demanem que conteste amb la màxima sinceritat les preguntes proposades. L'enquesta és completament anònima i la seua participació en els projectes d'innovació educativa en convergència europea és molt útil per poder estimar el futur acadèmic que ens espera. Moltes gràcies.

Universitat	_____	Categoria	_____	Dedicació	_____
Antiguitat	_____	Àrea de la titulació en què s'inscriu	_____	Titulació que imparteix	_____

DEDICACIÓ ACADÈMICA TOTAL, EN CRÈDITS, DURANT EL CURS

00,0 en Teoria (1+2 Cicle) +	00,0 en Pràctica (1+2 Cicle) +	00,0 en Pràcticum (1+2 Cicle) +	00,0 en Tercer Cicle	TOTAL =	00,0
-------------------------------------	---------------------------------------	--	-----------------------------	---------	-------------

DEDICACIÓ ACADÈMICA SETMANAL DURANT EL CURS

Calcule el percentatge del temps que dedica en la seua activitat universitària a la docència, a la investigació i a la gestió per al primer i segon quadrimestre. Tinga en compte que la suma de cada columna ha de ser 100%.	1er Quad.	2on Quad.
ACTIVITAT DOCENT		
Planificació i organització de les assignatures; classes presencials teòriques; classes presencials pràctiques; seminaris i tallers de caràcter teòric o pràctic; tutories (amb grups i personalitzades); gestió de les assignatures; formació, etc.	00,0%	00,0%
ACTIVITAT INVESTIGADORA		
Treball pròpiament d'investigació: laboratoris, estudi de camp, biblioteques, arxius...; redacció d'articles, informes d'investigació, preparació de comunicacions, pòsters, etc.; gestió de la investigació: preparació de sol·licituds, informes i memòries, etc.	00,0%	00,0%
ACTIVITAT DE GESTIÓ (OCUPEU CAP CÀRREC ACADÈMIC REMUNERAT? _____)		
Gestió departamental, reunions...; gestió del centre i titulació, juntes de centre...; participació en òrgans i serveis de la Universitat (comissions, etc.)...; participació extraordinària en processos d'avaluació (PEMRA, institucional, menció de qualitat, etc.).	00,0%	00,0%
TOTAL	000,0%	000,0%

CONVERGÈNCIA EUROPEA: PROJECTE D'INNOVACIÓ EDUCATIVA

Aquesta part del qüestionari fa referència exclusivament a la seua experiència en el Projecte d'innovació educativa i, més concretament, a la càrrega real de feina que li ha suposat la docència de l'assignatura que ha experimental amb caràcter pilot. Si té més d'una assignatura en què haja aplicat el sistema experimental europeu ECTS, trie només una.

Es el primer any que participa en projectes de convergència europea? El projecte abraça totes les assignatures d'un mateix curs?
 Nombre de crèdits teòrics impartits per vostè en aquesta matèria Nombre de crèdits pràctics impartits per vostè: Total crèdits:
 Nombre d'estudiants matriculats Nombre d'estudiants que assisteixen a la seua classe
 Tipus: Durada:

HORES PRESENCIALS DOCENTS EN LA ASSIGNATURA TRIADA			TOTALS
Hores presencials de classes teòriques a la setmana: 00,0 per (inclou seminaris i qualsevol metodologia feta en una classe teòrica)	(0) setmanes = (30 setmanes si és anual, 15 setmanes si és quadrimestral o altres)		00,0
Hores presencials de classes pràctiques a la setmana: 00,0 per (inclou qualsevol metodologia feta en una classe pràctic, així com laboratoris, informàtica, etc.)	(0) setmanes = (30 setmanes si és anual, 15 setmanes si és quadrimestral o altres)		00,0
Hores presencials de tutories de l'assignatura a la setmana: 00,0 per	(0) setmanes = (30 setmanes si és anual, 15 setmanes si és quadrimestral o altres)		00,0
ABANS DE LA DOCÈNCIA:			
Hores totals dedicades a la planificació i organització de l'assignatura (elaboració i difusió del programa –selecció de continguts, etc., organització metodològica –temporalització de l'assignatura, recursos, etc., establiment de criteris i sistemes d'avaluació.)			00,0
DURANT LA DOCÈNCIA:			
Hores totals dedicades a la preparació de les classes i organització de les assignatures (preparació de les sessions de classes teòriques i/o pràctiques; elaboració del material divers per al desenvolupament de les classes...)			00,0
Hores totals dedicades a la coordinació amb la resta del professorat i gestió de l'assignatura (cines de millora, reflexió i innovació, coordinació docent, altres...)			00,0
Hores totals dedicades a la avaluació contínua (preparació d'exàmens i altres eines d'avaluació dels estudiants durant el curs -treballs, etc- correcció,...)			00,0
DESPRÉS LA DOCÈNCIA:			
Hores totals dedicades a l'avaluació final (preparació, realització i correcció d'exàmens)			00,0
ALTRES			
Hores totals dedicades a la formació (assistència a tallers i cursos organitzats per serveis de qualsevol tipus, activitats de formació virtual, jornades, seminaris, etc.)			00,0
Especifiqueu:			00,0
TOTAL			000,0

La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado

Víctor LÓPEZ PASTOR

Juan Carlos MANRIQUE ARRIBAS

Cristina VALLÉS RAPP

Correspondencia:

Víctor López Pastor

Correo electrónico:
vlopez@pdg.uva.es

Teléfono:
+34 921 11 22 96

Dirección postal:
Universidad de Valladolid
Escuela Universitaria de
Magisterio
Plaza Colmenares, 1
40.001 - Segovia

Recibido: 02/04/2011
Aceptado: 22/06/2011

RESUMEN

Este artículo analiza cómo se están llevando a cabo los procesos de evaluación del aprendizaje del alumnado en los nuevos planes de Grado, principalmente centrados en la formación inicial del profesorado (FIP), y valora hasta qué punto se están utilizando sistemas de evaluación formativa y si se está produciendo cierta evolución respecto al modelo anterior a la implantación del EEES. Para ello utiliza el análisis de contenido de 19 casos publicados sobre experiencias de implantación de las nuevas asignaturas de Grado en toda España, especialmente en la FIP. Como conclusión, parece importante potenciar una mayor formación en procesos de evaluación formativa para que la implantación de los nuevos estudios de Grado gane en coherencia y calidad.

PALABRAS CLAVE: *Evaluación alternativa, Educación Superior, Formación inicial del profesorado, Sistema ECTS, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).*

Assessing and Grading in the New Degrees. Special Emphasis on Initial Teacher Training

ABSTRACT

This paper discusses how the students' learning is being assessed in the new university degree, focusing primarily on initial teacher training (ITT) and evaluates the extent to which formative assessment procedures are being used and whether some evolution is occurring from the previous model to the implementation of the EHEA. It uses content analysis of 19 published cases of experiences in implementing new undergraduate courses in Spain, especially in ITT. In conclusion, it seems important to promote further training in formative assessment processes for the implementation of new degrees to reach more consistency and higher quality.

KEY WORDS: *Alternative Assessment, Higher Education, Initial Teacher Training (ITT), European Credit Transfer System (ECTS), European Higher Education Area (EHEA).*

La evaluación en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior

Zabalza (2003) considera que la actividad evaluadora es una de las carencias más extendidas en las aulas universitarias y uno de los aspectos que más debe cambiar para ajustarnos al nuevo modelo del EEES y el sistema de crédito ECTS. Dicho autor recopila una serie de estudios que demuestran que, desde hace más de veinte años, en la universidad española la evaluación del alumnado está dirigida, de forma única o principal, a la calificación del alumnado; normalmente a través de la realización de exámenes finales. Ibarra & Rodríguez-Gómez (2010) demuestran que la mayoría de los reglamentos académicos de las universidades españolas también mantienen esta misma tendencia.

En cambio, la literatura internacional especializada lleva muchos años acumulando estudios, experiencias y evidencias sobre la necesidad de utilizar la evaluación como estrategia para mejorar y favorecer los aprendizajes, en vez de como simple calificación. Dichos estudios y experiencias demuestran que es posible desarrollar sistemas de evaluación formativa en la enseñanza universitaria y que dichos sistemas tienen efectos positivos en el aprendizaje del alumnado (BIGGS, 2005; BOUD & FALCHIKOV, 2007; BROWN & GLASNER, 2003; CARLESS, JOUGHIN & MOK, 2006; DOCHY, SEGERS & DIERICK, 2002; FALCHIKOV, 2005; KNIGHT, 2005; IBARRA & RODRÍGUEZ, 2010; LÓPEZ-PASTOR, 2009; WATTS & GARCÍA-CARBONELL, 2006).

En este sentido, Dochy, Segers & Dierick (2002) consideran que el reto más importante de nuestras universidades es pasar de una *cultura del examen* a una *cultura de la evaluación*, entendiéndose por esta última una evaluación formativa, dirigida a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado y a favorecer su implicación en los procesos evaluativos. Por su parte, Boud & Falchikov (2007) defienden que en Educación Superior deberíamos dar más énfasis a la evaluación orientada a fomentar el aprendizaje a largo plazo y que los estudiantes deberían enfrentarse a tipos de aprendizajes muy contextualizados, propios de la vida y el trabajo, en los cuales la evaluación puede jugar un importante papel. También defienden el desarrollo de una evaluación alternativa que prime la implicación del estudiante, a través de tareas auténticas que permitan una retroalimentación eficaz con posibilidad de cambio y mejora. Por su parte, Knight (2005) afirma que la evaluación formativa tiene un gran potencial para mejorar el aprendizaje y que se ha demostrado que las buenas prácticas de evaluación formativa pueden conducir a unos progresos en el aprendizaje mayores que casi cualquier otra innovación educativa. También Black & Williams (1998), en una meta-investigación que revisa 681 publicaciones de investigación sobre evaluación formativa, demuestran de manera concluyente que la evaluación formativa mejora el aprendizaje y que el posible efecto de mejora está entre los mayores que se hubieran registrado nunca con respecto a intervenciones educativas.

La evaluación en la formación inicial del profesorado

Porto (1998) y Trillo & Porto (1999) describen con detalle los sistemas de evaluación que han predominando en nuestro país en la formación inicial del profesorado (FIP) en los últimos 20 años. En estos estudios se constata que porcentajes muy elevados de alumnos perciben:

- a)– Fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A);
- b)– Por evaluar se entiende calificar a los estudiantes mediante un examen y decidir sobre su promoción;
- c)– Para examinar se emplea principalmente el examen escrito sin poder consultar ningún tipo de material;
- d)– En el proceso de evaluación sólo participa el profesor que imparte la materia, sin negociarla, debatirla ni discutirla con los alumnos, ni con los otros profesores con los que comparte la misma materia;
- e)– La mayoría de los profesores no explicitan los criterios que siguen para evaluar;
- f)– La evaluación sólo se hace al final del proceso de E-A;
- g)– Las funciones principales de la evaluación son la selección de alumnos y la certificación de resultados.

En un trabajo de investigación reciente, López & Palacios (2011) comprueban que en FIP sigue predominando esta forma tradicional de evaluación-calificación, pero que comienzan a producirse algunos cambios en años recientes:

- a)- La nota final proviene principalmente del examen, pero suele combinarse con otro tipo de trabajos o actividades;
- b)- Comienzan a aparecer asignaturas en los diferentes centros y planes de estudios que sí utilizan sistemas de evaluación formativa, enfocados a mejorar el aprendizaje del alumnado durante el proceso;
- c)- En menor número, también parecen existir asignaturas que favorecen la participación del alumnado en la evaluación (autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida, autocalificación y/o calificación dialogada).

Estos resultados son doblemente graves y preocupantes. Por un lado, demuestran un escaso uso del potencial formativo de la evaluación y, por otro, suponen una fuerte incoherencia respecto a los discursos que se defienden en los contenidos de muchas asignaturas (en que se dictan apuntes sobre el uso de una evaluación formativa y continua, que luego han de ser estudiados de memoria porque se preguntará en un examen). Estas investigaciones parecen mostrar que en la FIP se están realizando, desde hace décadas, prácticas docentes considerablemente incoherentes con los discursos que se desarrollan en las asignaturas, así como con la legislación educativa de los últimos 40 años, que defiende el uso de la evaluación formativa y continua en Infantil, Primaria y Secundaria.

Existen algunos trabajos (FERNÁNDEZ-PÉREZ, 1989; LÓPEZ-PASTOR, 2009; RED IRES, 2010; TEJEDOR, 1998; TONUCCI, 2010) que denuncian las graves consecuencias que tiene la incoherencia de recibir discursos sobre cómo hacer la evaluación en la práctica educativa y que son completamente contrarios con la evaluación que se lleva a cabo en dichas asignaturas. De modo gráfico, la situación sería la siguiente (figura 1):

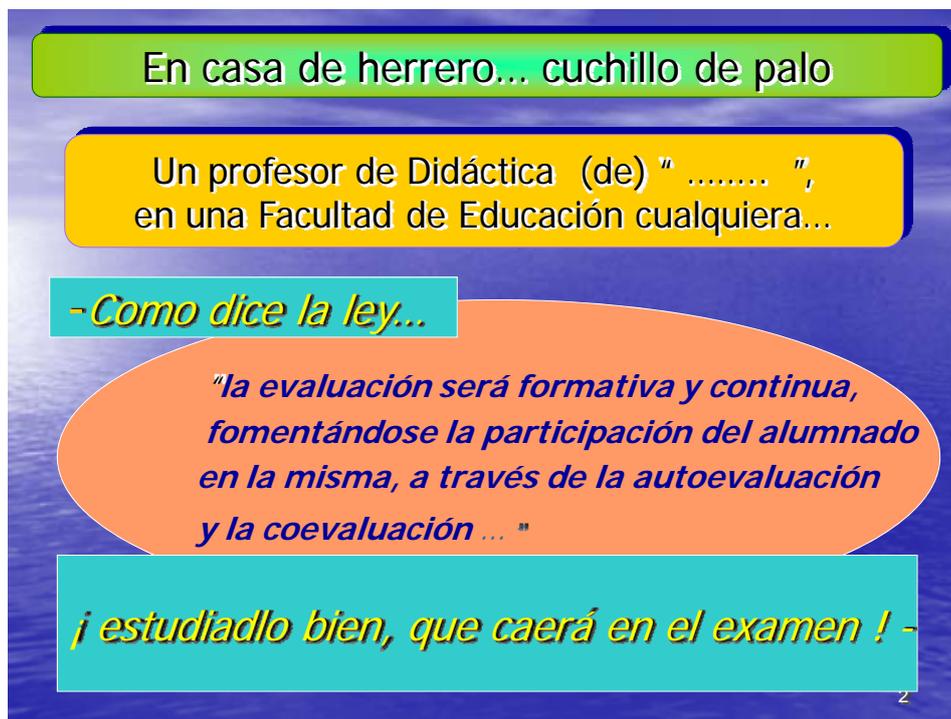


FIGURA 1.- La doble importancia de la evaluación en la Formación Inicial del Profesorado (elaboración propia)

Por ello, Fullan (1991) defiende que en la FIP es fundamental predicar con el ejemplo. En un estudio reciente, Manrique *et al.* (2010) encuentran que un porcentaje relativamente alto del alumnado de FIP considera que el desarrollo de procesos de evaluación formativa en algunas asignaturas a lo largo de su formación inicial les ha ayudado en el desarrollo de sus competencias profesionales. Similares

valoraciones pueden encontrarse en trabajos sobre experiencias piloto de EEES en FIP (LÓPEZ–PASTOR, 2008; SANTOS, MARTÍNEZ & LÓPEZ, 2009).

Consideramos que en FIP es doblemente importante desarrollar sistemas de evaluación formativa del alumnado y potenciar la participación del alumnado en los procesos y sistemas de evaluación. La primera razón es general: este tipo de sistemas suele generar mejores procesos de aprendizaje y el desarrollo de mejores procesos metacognitivos. La segunda es específica de la FIP, y especialmente relevante: es difícil que un maestro pueda poner en práctica en el futuro sistemas y procesos de evaluación formativa y compartida si no los ha vivido y experimentado durante su formación inicial. Esto es aún más importante cuando toda nuestra formación actual está enfocada al desarrollo de competencias profesionales. ¿Cómo es posible que el profesorado en formación inicial desarrolle buenas competencias en evaluación si nunca utiliza y experimenta procesos, técnicas e instrumentos de evaluación formativa durante dicha formación inicial; o si nunca ha tenido que enfrentarse a instrumentos y procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales o evaluación compartida; o nunca ha tenido que elaborar instrumentos de evaluación específicos para situaciones concretas y específicas de aprendizaje?

La evaluación formativa y compartida en la Universidad

Desde hace 15 años pueden encontrarse trabajos en castellano que defienden el desarrollo de sistemas y procesos de evaluación formativa y compartida en la Educación Superior, así como propuestas de aplicación práctica y revisión de experiencias (BIGGS, 2005; BROWN & GLASNER, 2003; FERNÁNDEZ–BALBOA, 2005; FRAILE, 2006; LÓPEZ–PASTOR, 1999, 2008, 2009; MARTÍNEZ, MARTÍN & CAPLLONCH, 2009; SANTOS GUERRA, 1999; SANTOS, MARTÍNEZ & LÓPEZ, 2009; RIVERA & DE LA TORRE, 2006; ZABALZA, 2003). La propuesta denominada *Evaluación Formativa y Compartida* (LÓPEZ–PASTOR, 2009) establece siete criterios que debe cumplir el sistema de evaluación de una asignatura para poder ser denominado así, junto a seis líneas o vías de intervención a la hora de diseñar las técnicas e instrumentos concretos con los que construir el sistema de evaluación formativa de una asignatura.

La Universidad vive un periodo crucial en muchos aspectos. Nuestro trabajo pretende realizar una revisión del funcionamiento de los sistemas de evaluación que se están utilizando en los nuevos planes de Grado, especialmente en la formación inicial del profesorado, justo en el momento en el que se están generalizando los nuevos planes de estudio y se ha hecho realidad el proceso de convergencia hacia el EEES.

Objetivos del estudio

- 1– Analizar cómo se están llevando a cabo los procesos de evaluación del aprendizaje del alumnado en los nuevos planes de Grado, principalmente en la FIP.
- 2– Conocer hasta qué punto se están utilizando sistemas de evaluación formativa y si se diferencia claramente entre el sistema y proceso de evaluación y el sistema de calificación final.
- 3– Estudiar si existe alguna evolución respecto al modelo anterior al EEES, en el que predominaba la realización de exámenes finales como única o principal forma de calificación del alumnado, y en la que era poco habitual encontrarse con procesos de evaluación formativa.

Metodología

Diseño y muestra

Se ha realizado una búsqueda bibliográfica para seleccionar experiencias relativas al desarrollo de asignaturas de los nuevos estudios de Grado, especialmente en la FIP, tanto las experiencias publicadas y difundidas a través de congresos específicos, como los informes de investigación e innovación en revistas especializadas. Se han recopilado 19 documentos que cumplen dichas características, 17 sobre estudios de Grado y 2 sobre Máster ECTS (de FIP secundaria).

Todas las experiencias se han llevado a cabo desde el curso 2006–07 hasta el curso 2009–10 aunque, lógicamente, predominan las llevadas a cabo en los dos últimos cursos. La muestra la

componen 10 experiencias en estudios de Grado de Maestro (5 en Educación Primaria y 5 en Educación Infantil.), 3 de Grado de Actividad Física y Deporte (GAFyD), 4 de otros Grados y 2 casos de Master de FIP de Secundaria

Por tanto podríamos considerar que el diseño es una revisión de estudios de caso sobre sistemas de evaluación utilizados en los nuevos títulos de Grado, especialmente en lo relativo a la FIP. De cada caso se han recogido los siguientes datos: (1)–Titulación, (2)–Asignatura, (3)–Número de alumnos (N), (4)–Curso en que se ha llevado a cabo la experiencia. Se presentan los datos en la Tabla 1.

Profesor (CASO)	Contexto y características de la asignatura			
	Titulación	Asignatura	N	Curso
1–Palomares (2011).	Grado Maestro Educación Primaria	Didáctica general Bases pedagógicas Educación Especial	421	1º 2º
2–Navarro & González (2010).	Grado Maestro Educación Primaria	Psicología del desarrollo	SD	1º
3–Lloret & Mir (2007).	Estudio sobre la implantación de 1º Grado en 7 titulaciones: Administración y Dirección de Empresas, Economía, Humanidades, Publicidad y Relaciones Públicas y Traducción e Interpretación		SD	1º 2005– 2006
4–Fernández <i>et al.</i> (2011).	Grado Enfermería	Habilidades para comunicar y educar en salud	95/171	3º
5–Barba (2010a).	Grado Maestro de Educación Primaria	Organización y planificación escolar	60	1º
6–Barba (2010b).	Grado Maestro de Educación Infantil	Organización y planificación escolar	60	1º
7–Monjas & Torrego (2010).	Grado Maestro de Educación Infantil	Educación para la Paz y la Igualdad	60	1º
8–Vallés & Arranz (2010).	Grado Maestro de Educación Infantil	Infancia y hábitos de vida saludable	109	1º
9–Fontana <i>et al.</i> (2011).	Grado Maestro de Educación Infantil	Historia y corrientes de la Educación	40	
10–Yuste & Otero (2011).	Grado Maestro de Educación Primaria	Organización del centro escolar	89 y 85	1º
11–Carpintero <i>et al.</i> (2011).	Grado de Pedagogía	Teoría de la Educación	46	1º
12–Soler (2011).	Grado Maestro de Educación Primaria	La escuela como espacio educativo	grupo grande SD	
13–Rodríguez & Gil (2011).	Grado de Pedagogía	El conocimiento científico educativo	70	1º
14–Otero <i>et al.</i> (2011).	Grado Maestro Educación Infantil	Didáctica general	77	1º
15–Santos Pastor <i>et al.</i> (2011).	Grado en Ciencias AFyD	Motricidad básica, AF y deporte. Fundamentos deportes individuales	45	
16–Castejón & Santos (2011).	Grado en Ciencias AFyD	Doce asignaturas sin especificar		
17–Tico & Lavega (2011).	Grado en Ciencias AFyD	4 asignaturas (Ex. corp, jueg. mot, didáctica, dep. equipo)	123	1º
MASTER				
M1–Ureña <i>et al.</i> (2010).	Máster de Secundaria	Evaluación y recursos en la enseñanza de la Educación Física	4 cursan+ 30 conv.	Máster
M2–Martínez <i>et al.</i> (2009).	Máster: Las TIC en Educación	Creación de una Intranet para un centro	14	Máster

TABLA 1. Características básicas de los casos estudiados

Instrumentos de obtención y análisis de datos

- Artículos publicados en revistas especializadas y actas de congresos sobre experiencias llevadas a cabo en los nuevos títulos de Grado, especialmente en lo relativo a la FIP.
- Para el volcado y análisis de los datos se ha establecido un sistema de categorías, en función de los diferentes aspectos que pueden poseer los sistemas de evaluación y calificación utilizados, tomando como referente los estudios similares realizados por Busca *et al.* (2010); Santos, Martínez & López (2009); Martínez, Martín & Capllonch (2009); Vallés *et al.* (2011). Las categorías utilizadas son las siguientes:
 - 1) Características de la asignatura;
 - 2) Diferencia del sistema de evaluación respecto al modelo tradicional;
 - 3) Si se da o no de forma explícita un sistema de evaluación formativa;
 - 4) Vías de evaluación propuestas al alumnado y criterios de calificación;
 - 5) Principales instrumentos de evaluación empleados (examen, portafolios, otros);
 - 6) Participación del alumnado en la evaluación;
 - 7) Ventajas e inconvenientes encontrados;
 - 8) Resultados académicos. La naturaleza de los informes nos ha permitido recopilar datos de texto y numéricos.

A partir de las categorías identificadas, se ha realizado un análisis descriptivo de su contenido.

Resultados

Cómo están llevando a cabo los procesos de evaluación del aprendizaje del alumnado en los nuevos planes de Grado, principalmente en la FIP.

En todos los casos analizados sobre el Grado de Maestro (5 de Infantil y 5 de Primaria) aparecen fuertes diferencias con el modelo tradicional de evaluación (examen final o bien examen final con algún trabajo); se suelen proponer al alumnado diferentes vías de evaluación y aprendizaje (ver Tabla 2), desde la *continua*, con la asistencia y seguimiento constante del proceso de aprendizaje, hasta la de *examen final*, para los que no han asistido a clase o no han realizado las actividades en las fechas marcadas. En algunos casos se ofrece también una vía intermedia o *mixta*, para aquellos que han realizado parcialmente el proceso de aprendizaje y evaluación continua. En la vía continua se tienen en cuenta criterios básicos para ser evaluados, como por ejemplo: la asistencia, la entrega de actividades en la fecha marcada, la participación activa en las sesiones, etc.

El examen teórico sigue siendo un instrumento muy utilizado en todos los casos, bien sea como prueba parcial dentro del proceso de evaluación continua, o bien como prueba fundamental o única en la vía de *examen final*. Esta vía debe mantenerse para cumplir los reglamentos de ordenación académica de las universidades, que entienden dichas convocatorias como derecho de todos los estudiantes, y al que se acogen los alumnos que no pueden o no quieren seguir la asignatura de manera presencial. En la mayoría de los casos revisados se recurre al empleo de diferentes instrumentos de evaluación, en los que se manifiesta el interés por que el alumnado participe de una manera más activa en el proceso de aprendizaje. Los más habituales son: fichas de seguimiento diario del aprendizaje, fichas de autoevaluación y coevaluación del trabajo colaborativo, rúbricas (escalas descriptivas), foros de discusión en plataformas digitales, estudios de casos, prácticas de *rol-playing*, proyectos de aprendizaje tutorados, etc. Además, es muy frecuente que la recopilación de evidencias se realice a través de una carpeta final o un portafolio. En cuanto a la calificación, en muchos casos está claramente definido cuál es el porcentaje asignado para cada evidencia o para cada instrumento de evaluación empleado, lo que favorece que el alumno pueda llevar a cabo procesos de autoevaluación y un mejor conocimiento sobre su grado de autoaprendizaje.

La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado.
Especial incidencia en la formación inicial del profesorado

CASO	DIFERENCIA CON EVALUACIÓN TRADICIONAL	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN			DIFERENCIA EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN
		EXAMEN TEÓRICO	PORTAFOLIO/ CARPETA	OTROS INSTRUMENTOS	
1	Sí	No	Sí, digital	–Ficha de seguimiento –Diario de aprendizaje –Estudios de caso –Fichas de Autoevaluación y de Coevaluación del trabajo colaborativo	No
2	Dos vías: continua y final	–Sí. Criterios evaluación acordados con el alumnado	Sí, en las dos vías	–Rúbricas para cada actividad práctica. Los criterios se acuerdan previamente con alumnos (50% examen y 50% trabajos)	No. Mezcla en el mismo proceso evaluación y calificación
3	Sí	SD	SD	SD	
4	Sí	No	SD	–Prácticas de <i>rol playing</i> –Escenificación recreada –Rúbrica específica	
5	Sí. Dos vías: continua y examen final	Sí	Sí	–Portafolio 40% Examen 20% PAT 40% –Dudas sobre <i>feedback</i> y posibilidad mejorar trabajos	No clara
6	Sí. Dos vías: continua y examen fina	Sí	Sí	–Portafolio 40% Examen 20% PAT 40% –Dudas sobre <i>feedback</i> y posibilidad mejorar trabajos	No clara
7	Sí; 3 vías: continua, mixta y examen final	Sí	Sí	–Dossier Prácticas 35% Examen 25% PAT 30 % Autoinforme final 10%	No clara
8	Sí	Sí	Sí, carpeta	–Fichas de evaluac. y autoevaluación –Cuaderno profesoras –PAT	
9					
10	Sí			–Utilización de rúbricas –Coevaluación –Autoevaluación ficha grupal. –Ficha heteroevaluación	
11	Sí			–Escalas de valoración para la autoevaluación y evaluación	
12			Sí, digital en <i>Moodle</i>	–Rejillas de observación para hacer coevaluación formativa	
13		Sí. Pruebas objetivas tipo test.		–Coevaluación en <i>Moodle</i> , muy detallada	
14				–Foro de discusión	
15	Sí		Sí, digital en <i>Moodle</i>	–Fichas –Autoevaluaciones individuales.	
16	Algunos de los 12	Mayoría sí y con % alto			
17	Sí. 25% sobre la nota final cada actividad	No	Sí	–Resolución problema en grupo –Elaboración y defensa de un póster –Mapa conceptual –Auto y coevaluación individual. y grupal	

M1	Sí	Sí	Sí, carpeta individual	<ul style="list-style-type: none"> –Webquest 55% –Carpeta individual 45% – Entrevistas, exposiciones orales. No se aclara si hay <i>feedback</i> y posibilidad mejora	No clara
M2	Sí	No	Sí, individual	<ul style="list-style-type: none"> –Exposición en grupo 20%. –Diseño del modelo evaluación 20% –Participación y asistencia clases clave (10%) –Portafolio 50% 	

TABLA 2. Características de los sistemas de evaluación utilizados en los casos estudiados

Sobre la utilización de sistemas de evaluación formativa y la diferenciación entre los procesos de evaluación y de calificación

Si entendemos la evaluación formativa como un proceso integrado en el proceso de enseñanza–aprendizaje, en el que su finalidad no es calificar sino ayudar a aprender, dar continuamente *feedback* para corregir los posibles errores a tiempo y garantizar así un trabajo de calidad; sólo se especifica claramente que se realiza en los casos 5, 6, 7, 8, 15 y 16. En el resto no se especifican tales procesos de mejora del aprendizaje, aunque se percibe un interés por realizar una evaluación y calificación continua. Del mismo modo, tampoco suele diferenciarse claramente entre los procesos de evaluación y los de calificación. La mayoría de las veces se mezclan en el mismo proceso evaluación y calificación, o se confunde una con la otra, como si se tratara de sinónimos. En la mayoría de los casos parece entenderse que el proceso de evaluación consiste en corregir los trabajos solicitados, ponerles una nota y aplicar los porcentajes establecidos previamente en la planificación de la asignatura, de manera que se sigue reproduciendo un simple proceso de calificación, más diversificado y continuo que el modelo tradicional, pero sólo calificación al fin y al cabo (ver Tabla 2).

Diferencias respecto al modelo tradicional de evaluación–calificación

De acuerdo a lo ya comentado, se aprecian diferencias y evolución respecto al modelo tradicional (entendido como realización de exámenes finales como única o principal forma de calificación del alumnado), aunque sólo aparecen cuatro casos en los que no se utiliza el examen dentro de la vía de evaluación continua. En general, podría decirse que el examen sigue siendo un instrumento muy utilizado, si bien ha perdido mucho peso específico en la calificación final con respecto al resto de instrumentos usados. En general, el porcentaje aplicado al examen es sensiblemente inferior al empleado para el portafolio o la carpeta. En cambio, no parecen existir muchos casos que lleven a cabo auténticos procesos de evaluación formativa durante todo el cuatrimestre, ni que diferencien claramente entre evaluación y calificación.

Un aspecto en que sí se aprecia una fuerte evolución es en la mayor implicación del alumnado en el proceso de evaluación, desde la colaboración en el diseño inicial de criterios de evaluación, hasta la realización de procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales, tanto individual como colaborativa. Este tipo de procesos y técnicas se llevan a cabo en 13 casos, en los que es habitual el uso de escalas descriptivas (rúbricas), rejillas de observación y fichas para garantizar una mayor validez y fiabilidad de estos procesos de participación del alumnado en la evaluación (Tabla 3).

Caso	Autocalificación /Calificación compartida	¿Fomenta el autoaprendizaje?
1		
2	Autoevaluación y coevaluación de cada rúbrica y actividad Evaluación/calificación dialogada final con el profesor sólo si hay disparidad entre eval. profe y eval. alumno	Sí
3		Sí, a través procesos auto y coevaluación
4	Co-calificación, para estudiar fiabilidad con correlación (respecto a calificación profesor)	
5	No	Parece, pero no queda claro
6	No	Parece, pero no queda claro
7	Autocalificación razonada en el informe de evaluación final. Se valora como un 10% de calificación final	Sí
8	Autoevaluación	
9		
10	Coevaluación individual. Autoevaluación grupal	
11	Autoevaluación	Sí
12	Coevaluación grupal (inter-grupos)	
13	Coevaluación	Sí, por participación evaluación
14		Sí, pero se queda en la parte conceptual
15	Autoevaluaciones individuales	Sí
16		
17	Auto y coevaluación individual y grupal	Sí, por participación en evaluación y procesos corrección
M1	Sí, autoevaluación y autocalificación	Sí
M2	No, sólo autoevaluación final	

TABLA 3. *Implicación del alumnado en la evaluación y el aprendizaje*

Ventajas e inconvenientes de los sistemas de evaluación utilizados en la implantación de los nuevos Grados

El análisis de las experiencias nos permite constatar que, en general, los procesos de enseñanza aprendizaje han sido bien valorados por los estudiantes, así como destacar algunos aspectos concretos positivos como se muestra en la Tabla 4.

Principales ventajas	Principales inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción de los estudiantes con el sistema de enseñanza-aprendizaje. - Favorece la adquisición de competencias. - Mayor implicación y motivación del alumnado. - Se consiguen aprendizajes más allá de cuestiones teóricas. - Mayor conocimiento de los alumnos y su aprendizaje. - Gran utilidad de nuevas tecnologías como recurso en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excesiva carga de trabajo alumno y profesor. - Poco conocimiento de los sistemas de evaluación por parte de los alumnos. - Dificultades en los trabajos en grupo tanto en la organización como en su calificación. - Dificultades en el manejo de nuevas tecnologías. - No todo el alumnado tiene acceso ni igual dominio.

TABLA 4: *Principales ventajas e inconvenientes detectados en la implantación de los nuevos Grados en relación con los sistemas de evaluación*

En muchos de los casos analizados, el alumnado expresa su satisfacción general con los siguientes aspectos:

- a)– El sistema de enseñanza.
- b)– Su aprendizaje.
- c)– Las calificaciones obtenidas.
- d)– La adecuación del sistema de evaluación a los objetivos y contenidos de la asignatura.
- e)– Adquisición de las competencias previstas.

En los diferentes casos pueden encontrarse citas literales que así lo explican:

“El alumnado que triunfa en el proceso considera muy positiva la metodología, valorando el aprendizaje sin memorizar, y el dominio de competencias casi sin darse cuenta” (BARBA, 2011A: 239).

“Queda claro que las metodologías activas promueven el desarrollo de competencias básicas de la formación del profesorado, posibilitando una combinación dinámica de atributos en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un programa y que los estudiantes son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (PALOMARES, 2011: 602).

En el caso 1, existen evidencias de la valoración positiva de los alumnos sobre estos sistemas de enseñanza aprendizaje hasta el punto de pedir que se generalice a otras asignaturas:

“...el 87% del alumnado que ha participado en la misma la valora como excelente y muy gratificante, proponiendo que se generalice a otras asignaturas y cursos” (PALOMARES, 2011: 599).

Por otro lado, se resalta la implicación y motivación que los estudiantes participantes han mostrado a lo largo de las experiencias analizadas, lo que permite concebir al alumno como protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje:

“La implicación del alumnado en su proceso de enseñanza–aprendizaje es mayor cuando se utiliza un sistema de evaluación formativa, ya que son protagonistas de su formación y tienen posibilidades de ir avanzando con un grado de autonomía mucho mayor, lo que podemos considerar que constituye un buen indicador relativo a la labor docente que estamos desarrollando” (MONJAS & TORREGO, 2011: 378).

Llama la atención el hecho de conseguir aprendizajes más allá de los contenidos específicos de las asignaturas, pues se destacan aspectos como la habilidad de comunicación, adquisición de aprendizajes de forma cooperativa, formas alternativas de evaluación, aprendizaje autónomo, responsabilidad, capacidad de reflexión, etc. En los nuevos estudios de Grado las nuevas tecnologías se señalan como recurso de gran utilidad, concretamente se hace referencia al uso de plataformas virtuales de enseñanza, como *Moodle*. Por último, las experiencias señalan mayor grado de conocimiento de los alumnos y de su progreso en el aprendizaje, incluso en grupos numerosos, así como de la adaptación de los aprendizajes a las diferentes necesidades de los estudiantes.

Pese a las ventajas encontradas, también aparecen algunos inconvenientes en los nuevos sistemas de evaluación en Grado (Tabla 4). Hemos de ser conscientes de su existencia para tratar de encontrar posibles soluciones a cada uno de ellos. Muchas de las experiencias analizadas señalan la excesiva carga de trabajo que supone para el alumnado y el profesorado:

“Las principales dificultades a la hora de aplicar un sistema de evaluación formativo se centran en la viabilidad, tanto para el profesorado, que ve incrementada su carga de trabajo, como para el alumnado, no solo por exigir una mayor dedicación temporal, también por el cambio de sistema, que en principio, obliga a ser más reflexivo y autónomo” (MONJAS & TORREGO, 2011: 337).

Además, los sistemas de evaluación empleados son poco conocidos o manejados por los alumnos, por lo que requiere un tiempo de aprendizaje y, a veces, genera desconfianza en el sistema. También se han encontrado dificultades en la realización de los trabajos en grupo, tanto en la organización y desarrollo como en la posterior evaluación intragrupo (evaluación de cada miembro del grupo):

“Hay problemas en el trabajo de grupo derivados de la diferente implicación y responsabilidad de los participantes” (MONJAS & TORREGO, 2011: 335).

“La organización de los trabajos en grupo ha causado algunos conflictos que en ocasiones se han resuelto con la intervención de las profesoras, aún así creemos que la supervisión del trabajo en la tutorías y seminarios permite un buen seguimiento del trabajo del grupo por parte de las profesoras, y por otro lado el reparto de roles asegura la implicación de todos los participantes” (VALLÉS & ARRANZ, 2011: 624).

Parte del alumnado y el profesorado indica como inconveniente las dificultades iniciales que supone el manejo de las TIC para las personas que no están acostumbradas a ello, por ejemplo, a la hora de utilizar plataformas virtuales de enseñanza.

Resultados académicos

Sólo se han encontrado comentarios en relación con los resultados académicos en 8 de los casos analizados (Tabla 5). En general, los resultados son buenos. El índice de aprobados está por encima del 70% en todos los casos, incluso superando en ocasiones el 90% de aprobados, como se observa en los casos 17 y M1. En algunos casos los resultados académicos son mejores en los procesos de vía continua que en las otras vías (examen final o mixta). Por ejemplo, en el caso 2 el número de notables es mayor en la vía continua; o en el caso 6, en el que se afirma que los alumnos que participan en la vía formativa obtienen mejores notas. Los mejores resultados parecen darse en los dos casos de Máster. Por el contrario, en el estudio sobre implantación de los nuevos planes de Grado en toda una universidad, apenas se encuentran diferencias en los resultados académicos respecto a los obtenidos con los planes de estudio anteriores (caso 3).

Caso	Rendimiento Académico
2	Mayor número de notables en la vía continua
3	Medias por titulaciones: entre 6.2 y 7.2. Respecto a cursos anteriores en licenciaturas, pocas diferencias. Empeora un poco en humanidades y mejora un poco en el resto
5	Matrícula de Honor: 5%; Sobresaliente: 21,67%; Notable: 43'33%; Aprobado: 0%, Suspenso: 23,33%; No presentado: 6'67%
6	Matrícula de Honor: 3,84%; Sobresaliente: 28,85%; Notable: 36,54%; Aprobado: 0%, Suspenso: 25,00%; No presentado: 5'78%
7	Entre el 87–90% de aptos, en los que predomina el aprobado y el notable. Sólo un 3% de sobresalientes. Suspenso (3%) y no presentados (5–7%)
17	Sólo el 1,63% suspendió.
M1	50% notable, 50% sobresalientes
M2	La media 7,8, predominio de los notables

TABLA 5: *Resultados académicos en los casos analizados.*

Discusión

Los nuevos planes de Grado parecen estar generando cambios significativos en los sistemas de evaluación empleados, especialmente en la FIP. Muchos de estos cambios parecen ser una continuación de líneas de innovación ya desarrolladas previamente a través de experiencias piloto (FRAILE, 2006; LÓPEZ–PASTOR, 2009; SANTOS, MARTÍNEZ & LÓPEZ, 2009; WATTS & GARCÍA–CARBONELL, 2006), ya que los cambios más importantes parecen ser:

- a)– Ofrecer al alumnado diferentes vías de aprendizaje y evaluación, dando prioridad a la vía de evaluación continua;
- b)– Diversificar el sistema de calificación del aprendizaje del alumnado, perdiendo mucho peso el examen (final o parcial), para repartirlo con el resto de evidencias y actividades de aprendizaje realizadas;
- c)– Promover la participación del alumnado en el proceso de evaluación (autoevaluación, evaluación entre iguales y/o evaluación compartida).

En cambio, no parece existir un cambio claro hacia procesos de evaluación claramente formativos y orientados a la mejora, ni una diferenciación clara entre los procesos de evaluación y de calificación. En este sentido, es importante recordar lo indicado por la meta-investigación de Black & Williams (1998), cuyos resultados demuestran que cuando los profesores devuelven sistemáticamente los trabajos con comentarios sobre los éxitos y los aspectos mejorables, sin puntuarlos, los estudiantes mejoran; mientras que cuando se les devuelve el trabajo sólo con una nota, no hay cambio alguno. Es más, si se retornan con comentarios y puntuados, los resultados tampoco mejoran, ya que los estudiantes sólo prestan atención a la nota obtenida. Por tanto, sería importante superar estos modelos de calificación continua que parecen estarse aplicando en los nuevos estudios de Grado, y avanzar hacia modelos de evaluación formativa, más orientados al aprendizaje del alumnado (BOUD & FALCHIKOV, 2007; BROWN & GLASNER, 2003; CARLESS, JOUGHIN & MOK, 2006; DOCHY, SEGERS & DIERICK, 2002; FALCHIKOV, 2005).

Los resultados encontrados en este estudio guardan cierta coherencia con los encontrados por Palacios & López-Pastor (2011), que muestran que en los centros de FIP existe actualmente tres grupos de profesores claramente diferenciados en lo relativo al uso de sistemas de evaluación del alumnado:

- a)– Profesorado Innovador (suele utilizar sistemas y procesos de evaluación formativa y continua);
- b)– Profesorado Tradicional (utiliza sistemas de evaluación sumativa y final);
- c)– Profesorado Ecléctico (suele combinar el examen final con otras actividades de aprendizaje y evaluación, a las que otorga cierto peso en la calificación definitiva).

En función de este estudio, podríamos considerar que los casos estudiados han sido publicados por profesorado perteneciente a las tipologías (a) y (c). Dado que Palacios & López-Pastor (2011) indican que estas tipologías tienen más relación con la formación permanente recibida que con la inicial, sería importante comenzar a generar procesos de formación permanente sobre la temática de la evaluación del alumnado con el profesorado implicado en la implantación de los nuevos estudios de Grado.

En general, el rendimiento académico es alto. En los pocos casos en que se reflejan las diferencias de rendimiento entre las vías de evaluación, puede observarse que existen fuertes diferencias en función de la vía elegida, confirmando los resultados de recientes estudios (CASTEJÓN *ET AL.*, 2011; LÓPEZ-PASTOR, 2009; SANTOS, MARTÍNEZ & LÓPEZ, 2009).

Conclusiones

Los resultados encontrados muestran que la implantación de los nuevos estudios de Grado está generando cambios significativos en los procesos de evaluación del alumnado, principalmente en la FIP. Los principales son:

- a)– Ofrecer al alumnado diferentes vías de aprendizaje y evaluación, dando prioridad a la vía de evaluación continua;
- b)– Diversificar el sistema de calificación del aprendizaje del alumnado, perdiendo mucho peso el examen (final o parcial), para repartirlo con el resto de evidencias y actividades de aprendizaje realizadas;
- c)– Promover la participación del alumnado en el proceso de evaluación (autoevaluación, evaluación entre iguales y/o evaluación compartida).

Estos cambios parecen ser una continuación de líneas de innovación ya desarrolladas previamente a través de experiencias piloto.

En cambio, todavía no parece ser habitual utilizar sistemas de evaluación formativa, ni que se diferencie claramente entre el sistema y proceso de evaluación y el sistema de calificación final. En este sentido, podríamos considerar que sí existe una clara evolución respecto al modelo anterior al EEES, en el que predominaba la realización de exámenes finales como única o principal forma de calificación del alumnado, pero que dicho cambio parece estar más centrado en la realización de procesos de calificación continua y en la implicación del alumnado que en el desarrollo de procesos de evaluación formativa.

En general, parece existir una influencia positiva de estos nuevos sistemas de evaluación en el rendimiento académico y en la disminución de los niveles de fracaso y abandono de estudios.

A partir de los resultados encontrados, parece importante y urgente potenciar la formación permanente sobre la temática de la evaluación del alumnado con el profesorado implicado en la implantación de los nuevos estudios de Grado.

Creemos que este trabajo puede ser de interés para el profesorado universitario, especialmente el implicado en los nuevos estudios de Grado en FIP. También puede ser de interés para las personas que estén llevando a cabo investigaciones sobre docencia universitaria y evaluación del aprendizaje del alumnado. Parece que sería interesante generar más investigación sobre la evolución de esta temática en los próximos 2–3 años, en los que se completará la implantación de los nuevos estudios de Grado, así como realizar un seguimiento de los resultados encontrados por los diferentes proyectos de innovación e investigación docente que se están llevando a cabo dichos procesos de implantación de nuevos estudios.

Referencias bibliográficas

- BARBA, J.J. (2010A) “La evaluación formativa como única vía de evaluación. Primera experiencia de un profesor novel en la impartición de Organización y Planificación Escolar en el Grado de Maestro en Primaria”. En PASTOR, MUROS & LUIS-PASCUAL (eds.), *La Evaluación Formativa en el Contexto Internacional de la Convergencia Europea*. Madrid: Adal, 242–246.
- BARBA, J.J. (2010B) “La experiencia de un profesor novel en la evaluación mediante dos vías en la impartición de Organización y Planificación Escolar en el Grado de Maestro en Infantil”. En PASTOR, MUROS & LUIS-PASCUAL (eds.), *La Evaluación Formativa en el Contexto Internacional de la Convergencia Europea*. Madrid: Adal, 237–241.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BLACK, P. & WILLIAMS, D. (1998). “Assessment and classroom learning”. *Assessment in Education*, 4 (1), 7–71.
- BOUD, D. & FALCHIKOV, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- BROWN, S. & GLASNER, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- BUSCA, F., PINTOR, P., MARTÍNEZ, L. & PEIRE, T. (2010) “Sistemas y procedimientos de evaluación en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007–2008”. *Estudios sobre Educación*, 18, 255–276.
- CARLESS, D., JOUGHIN, G. & MOK, M.M.C. (2006). “Learning-oriented Assessment: Principles and Practice”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395–398.
- CARPINTERO, E., BIENCINTO, C., GIL, F. & REYERO, D. (2011). “Evaluación de competencias a través de evalcomix. Diseño de un caso práctico y análisis teórico de su implementación”. *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 25–3–11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- CASTEJÓN, F.J., LÓPEZ, V.M., JULIÁN J. & ZARAGOZAD, J. (2011). “Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación inicial profesorado de Educación Física”. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 11 (41), 1–15.
- CASTEJÓN, F.J. & SANTOS-PASTOR, M.L. (2011). “Evaluación formativa en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el deporte”. *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 22–3–11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- DOCHY, F., SEGERS, M. & DIERICK, S. (2002). “Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación”. *Revista de Docencia Universitaria*, 2 (2), 13–30.
- FALCHIKOV, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.

- FERNÁNDEZ, M.A., GONZÁLEZ, J.L., LÓPEZ, I. & MANSO, M.A. (2011) “Evaluación participativa en habilidades para comunicar en 3º de grado de enfermería en el curso 2009/10, la escenificación como método docente y de evaluación”. *Revista de Docencia Universitaria* 8 (2), 73–93.
- FERNÁNDEZ–BALBOA, J.M. (2005). “La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad”. En SICILIA & FERNÁNDEZ–BALBOA (eds.), *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.
- FERNÁNDEZ–PÉREZ, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad*. Salamanca: Hispagraphis.
- FONTANA, M., CARBALLO, R., FERNÁNDEZ DÍAZ, M.J. & ZAMORANO, S. (2011). “Influencia de una metodología activa en la satisfacción y aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Educación”. *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 24–3–11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Londres: Cassell.
- IBARRA, M.S. & RODRÍGUEZ–GÓMEZ, G. (2010) “Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad”. *Revista de Educación*, 351, 385–407.
- KNIGHT, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- LÓPEZ–PASTOR, V.M. (2008). “Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching”. *European Journal of Teacher Education*, 31 (3), 293–311.
- LÓPEZ–PASTOR, V.M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ–PASTOR, V.M. & PALACIOS, A. (2011). “Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado”. *Revista de Educación* (en prensa).
- LORET, T. & MIR, A. (2007). “¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la UPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza–aprendizaje”. *Revista de Docencia Universitaria*, 5 (1). Consultado el 20–04–2011, en http://www.redu.um.es/Red_U/1.
- MANRIQUE, J.C., LÓPEZ, V.M., GEA, J.M., BARBA, J. & MONJAS, R. (2010). “La evaluación formativa, las metodologías activas y el desarrollo de competencias profesionales en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: un Proyecto de investigación sobre docencia universitaria”. *Actas V Congreso Internacional de Educación Física. Docencia e investigación en Educación Física. Mesa de Innovaciones Docentes*. Barcelona: Universidad de Barcelona (CD–Rom).
- MARTÍNEZ, F., OLMOS, S. & HERNÁNDEZ, J.P. (2009) “Experiencia docente con metodología adaptada al EEES: Modalidades de enseñanza e instrumentos de evaluación implementados en la asignatura “Creación de una intranet para un centro”. En LÓPEZ PASTOR, VALLÉS & MONJAS (eds.), *La evaluación formativa en el proceso de Convergencia hacia el EEES*. Segovia: Universidad de Valladolid.
- MARTÍNEZ, L., MARTÍN, M. & CAPLLONCH, M. (2009). “Una experiencia de desarrollo profesional docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa”. *Cultura y Educación*, 21 (1), 95–106.
- MONJAS, R. & TORREGO, L. (2010) “Evaluación formativa en la formación del profesorado. La aplicación en los estudios de Grado dentro de la asignatura Educación para la Paz y la Igualdad”. En PASTOR, MUROS & LUIS–PASCUAL (eds.), *La Evaluación Formativa en el Contexto Internacional de la Convergencia Europea*. Madrid: Adal, 321–340.
- NAVARRO, I.J. & GONZÁLEZ, C. (2010). “La autoevaluación y la evaluación entre iguales como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales. Una experiencia docente en el grado de maestro”. *Revista de docencia universitaria*, 8 (1), 181–193.
- OTERO, M., YUSTE, R. & ALZAS, T. (2011). “Co–evaluación en la plataforma virtual moodle: una propuesta practica para la mejora del proceso de enseñanza en Educación Superior”. *Actas del Congreso*

- Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 20-3-11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- PALOMARES RUIZ, A. (2011). “El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación”. *Revista de Educación*, 355, 591-604.
- PORTO, M. (1998). *La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela (Memoria de Licenciatura. Inédito).
- RED IRES (Investigación y Renovación escolar) (2010). “No es verdad. Manifiesto pedagógico”. *Educar(nos)*, 49, 5-8.
- RIVERA, E. & DE LA TORRE, E. (2005). “Democratizar el aula universitaria. Una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado”. *Investigación en la Escuela*, 57, 85-96.
- RODRIGUEZ, J. & GIL, J. (2011). “Las autoevaluaciones y las rubricas como instrumentos reguladores del aprendizaje.” *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 22-3-11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- SANTOS PASTOR, M.L., CASTEJÓN, F.J., MARTINEZ, L.F. & MUÑOZ, R. (2011). “El portafolio digital en la plataforma Moodle como instrumento para la evaluación formativa”. *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 24-3-11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- SANTOS, M., MARTÍNEZ, L.F. & LÓPEZ, V.M. (coords.) (2009). *La Innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Almería: Universidad de Almería.
- SANTOS-GUERRA, M.A. (1999). “20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad Española”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Consultado el 15-04-2005, en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v92n91.htm>.
- SOLER, R. (2011). “The protagonists of the learning by assessing process in the European Higher Education Area: the students”. *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 20-3-11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- TEJEDOR, F.J. (dir.). (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Madrid: CIDE-Informe.
- TICO, J. & LAVEGA, P. (2011). “Experiencia de enseñanza y evaluación de competencias mediante un trabajo transversal en el grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en el INEFC-Lleida”. *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 24-3-11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- TONUCCI, F. (2010). “Apuntes sobre el manifiesto”. *Educar(nos)*, 49, 9-11.
- TRILLO, F. & PORTO, M. (1999). “La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de Educación”. *Revista de Innovación Educativa*, 9 (55-75).
- UREÑA, N., RUIZ, E. & PIÑAR, M. (2010) “Evaluación formativa, metodologías activas y desarrollo de competencias en la asignatura del Máster de Secundaria, Evaluación y Recursos en la enseñanza de la Educación Física”. En PASTOR, MUROS & LUIS-PASCUAL (eds.), *La Evaluación Formativa en el Contexto Internacional de la Convergencia Europea*. Madrid: Adal, 212-224.
- VALVERDE, J., GARRIDO, M.C. & FERNÁNDEZ, M.R. (2011). “Evaluación de Competencias para Profesionales de la Educación (EVACOM-PROEDU)”. *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 22-3-11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- VALLEJO, M. & MOLINA, J. (2011). “Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado”. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 14 (1), 207-217. Consultada el 10-04-11, en: <http://www.aufop.com>.
- VALLÉS, C. & ARRANZ, M. (2010). “Infancia y Hábitos de Vida Saludable, una asignatura en el Grado de Maestro en Educación Infantil”. En ABRIL & QUESADA (eds.), *XXIV Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Jaén: Universidad de Jaén, 620-626.
- VALLÉS, C., UREÑA, N. & RUÍZ, E. (2009). “La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso”. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 135-158.

- WATTS, F. & GARCÍA-CARBONELL, A. (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- YUSTE, R. & OTERO, M. (2011). “Evaluación en grupos de manera colaborativa para fomentar una enseñanza de calidad”. *Actas del Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Consultado el 24-3-11, en <http://evaltrends.uca.es/evaltrends2011/aportaciones.htm>.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios

M^a Soledad IBARRA SÁIZ

Gregorio RODRÍGUEZ GÓMEZ

Correspondencia:

M^a Soledad Ibarra Sáiz

Correo electrónico:
marisol.ibarra@uca.es

Teléfono:
+34 956016481

Dirección postal:
Grupo EVALfor
Universidad de Cádiz
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Río San Pedro
Avda. República Saharaui, s/n
11.519 – Puerto Real (Cádiz)

Recibido: 02/09/2011
Aceptado: 27/10/2011

RESUMEN

Este trabajo está centrado en presentar los principales resultados que sobre el nivel de competencia percibida manifiestan los estudiantes universitarios en dos competencias transversales (aprendizaje autónomo y trabajo en equipo). Los resultados se obtienen sobre una muestra de 2.556 estudiantes pertenecientes a diez universidades españolas. Destaca la necesidad de impulsar en los estudios universitarios estrategias que favorezcan un mayor grado de iniciativa de los estudiantes en un aprendizaje efectivo, estratégico y permanente. En este sentido se hace necesario *educar* a profesorado y estudiantes en su capacidad evaluadora para que puedan poner en práctica procesos de evaluación participativa que favorezcan el aprendizaje a lo largo de la vida.

PALABRAS CLAVE: *Aprendizaje autónomo, Trabajo en equipo, Competencia percibida, Autoeficacia, Autoevaluación, Aprendizaje a lo largo de la vida.*

Autonomous Learning and Teamwork: Reflections from the Perceived Competence of University Students

ABSTRACT

This paper presents the main results of the perceived competence level of university students in two transversal competences, independent learning and teamwork. The results were obtained from a sample of 2,556 undergraduate students from ten Spanish universities. They emphasize the need to promote strategies at universities which foster student initiative in effective, strategic, permanent learning. Furthermore, it is necessary to "educate" lecturers and students in order to improve their assessment abilities to enable them to implement participative assessment processes which promote lifelong learning.

KEY WORDS: *Autonomous learning, Teamwork, Perceived competence, Self-efficacy, Self-assessment, Lifelong Learning.*

Introducción

Una de las consecuencias de la implantación de los nuevos Grados en las universidades ha sido la de centrar el foco de atención del proceso de enseñanza–aprendizaje universitario en las competencias, lo que ha planteado ciertos problemas conceptuales y metodológicos. En primer lugar, desde una perspectiva conceptual, como señalan Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez & Gómez Ruiz (2010: 2), en el Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias “*se cita en 21 ocasiones la palabra competencia*” aunque “*no se especifica qué debemos entender como competencia ni cómo deben definirse o formularse*”. La realidad es que bajo el término competencia existe una gran diversidad de significados, como ha puesto de manifiesto Gijbels (2011: 381) al afirmar que lo que está claro es que los investigadores aún no se han puesto de acuerdo en torno a lo que constituye una competencia, situación ésta que causa un gran desconcierto entre el profesorado universitario. En segundo lugar, desde el foco metodológico, se plantea también la dificultad para poder medir, valorar, analizar o evaluar el grado o nivel en que alguien es competente para algo o tiene un determinado nivel de desarrollo competencial. En este sentido se han utilizado técnicas como tests, observaciones, entrevistas o autopercepciones. Así pues, tanto desde un punto de vista conceptual como metodológico, abordar el estudio y análisis de las competencias y el desarrollo de éstas supone enfrentarse a diversas dificultades.

El presente estudio, que forma parte de una investigación más amplia (Proyecto Re–Evalúa)¹, se centra en dos de las competencias que los estudios más recientes destacan por su gran importancia en el proceso de aprendizaje, como son el trabajo en equipo (TE) y el aprendizaje autónomo (AA).

La evaluación de estas competencias se ha realizado en esta investigación a través de autoinforme de los estudiantes. Por lo tanto los resultados y conclusiones que se presentan se realizan sobre la base de lo que se conoce como competencia percibida, es decir, la percepción que los propios estudiantes manifiestan de su grado de autoeficacia (VAN DINTHER, DOCHY & SEGERS, 2011).

Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo

Baartman & Braun (2011), en su editorial del monográfico de *Assessment & Evaluation in Higher Education*, dedicado a la evaluación de las competencias profesionales, destacan cómo todos los países implicados en el Proceso de Bolonia están definiendo los objetivos de los diferentes Grados en términos de competencia. Sin embargo, las diferencias de significado entre unos países y otros son claramente evidentes. Así, se refieren a los casos de Francia, que mantiene una concepción multidimensional, y de Inglaterra, donde se utiliza el concepto de competencia desde una perspectiva más funcionalista. Además, se hacen eco de los autores que cuestionan el significado y utilidad del concepto de competencia en general ya que poco o nada añade a los conceptos de conocimiento, habilidades y actitudes como medidas separadas. Desde la perspectiva de Baartman & Braun (2011), si se pretende evaluar o medir las competencias es de suma importancia, tanto desde la perspectiva de la investigación como desde la práctica educativa, especificar claramente lo que se entiende por tal. En consecuencia, en este trabajo partimos de una concepción planteada anteriormente (IBARRA SÁIZ & RODRÍGUEZ GÓMEZ, 2010), desde la que concebimos la competencia como un atributo latente, conocimiento, actitud, habilidad, destreza y facultad para el desarrollo de una profesión, puesto de trabajo o actuación académica, ejecutando adecuada y correctamente las actividades y actuaciones laborales o académicas exigidas.

De forma específica en este trabajo se presentan las competencias de Aprendizaje Autónomo (AA) y Trabajo en Equipo (TE). La importancia de estas dos competencias viene avalada por numerosos estudios e investigaciones. En el contexto de la Educación Primaria o Secundaria son clásicas las aportaciones de Slavin (1985) o Johnson, Johnson & Holubec (1999), y en el caso de la educación superior podemos citar revisiones actualizadas de carácter general como la aportada por López Nogueira (2005), o más específicas como las ofrecidas por Gupta (2004) o Andreu Barrachina, Sanz Torrent & Serrat Sellabona (2009). Por último destacar las aportaciones de Falchikov (2001) o las de Boud, Cohen & Sampson (1999; 2001), quienes no sólo avalan la eficacia y utilidad del trabajo en

¹ Proyecto de excelencia Re–Evalúa – Reingeniería de la e–Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios. Financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía (Ref. P08–SEJ–03502) (<http://avanza.uca.es/reevalua>).

equipo sino que presentan toda una serie de sugerencias concretas para la utilización del aprendizaje en grupo, de tal forma que suponga un enriquecimiento del aprendizaje de los alumnos universitarios.

Sobre la importancia del aprendizaje autónomo, aprender a aprender o aprendizaje a lo largo de la vida, son de destacar en este momento, desde una perspectiva global, las aportaciones realizadas por parte de Rué Domingo (2009). Sobre la consideración de los procesos de autorregulación destacamos el trabajo de Nicol & MacFarlane (2006) y Nicol (2010), y desde el campo de la evaluación son remarcables las aportaciones Boud & Falchikov (2007).

De acuerdo con la propuesta de Baartman & Braun (2011) en torno a la necesidad de delimitar lo que se entiende por competencia, en el cuadro I se presentan las definiciones y actuaciones relacionadas de las dos competencias objeto de estudio de este trabajo y que han sido elaboradas por parte del profesorado participante en el Proyecto Re-Evalúa.

Cuadro I: Definición de competencias y actuaciones relacionadas		
<i>Competencias</i>	<i>Definición</i>	<i>Actuaciones</i>
Aprendizaje autónomo	Conocer y autovalorar las propias necesidades formativas, determinar objetivos de aprendizaje y planificar, gestionar y ejecutar las estrategias educativas que faciliten su logro.	a) Identificar las propias necesidades formativas.
		b) Determinar objetivos de aprendizaje y planificar la formación para su desarrollo.
		c) Gestionar y ejecutar estrategias educativas para la formación autónoma.
		d) Adaptar su formación al analizar sus experiencias en el aprendizaje autónomo.
Trabajo en equipo	Integrarse, colaborar y cooperar de forma activa y eficaz con otros en la consecución de objetivos comunes	a) Participar y colaborar activamente en el desarrollo del trabajo en equipo.
		b) Integrar y consensuar las aportaciones del equipo, respetando todas las opiniones.
		c) Alentar e impulsar el trabajo y el bienestar del equipo.

Autoevaluación de competencias

Metodológicamente en este estudio se ha optado por la técnica del autoinforme, por cuanto el mismo nos permite recabar la percepción que el propio estudiante tiene de su nivel competencial, es decir, la competencia percibida, ya que es el propio estudiante quien evalúa o valora su propia competencia. Baartman & Ruijs (2011) se sustentan en las aportaciones de Boud & Falchikov (1989) para mantener que la competencia percibida por los estudiantes se relaciona con la metacognición, en la medida en que los estudiantes deberían tener un sentido realista de sus fortalezas y debilidades para poder orientar y dirigir su propio aprendizaje. Destacan así mismo que en este campo se utilizan toda una serie de conceptos que guardan una gran similitud entre ellos tales como expectativas, autoconcepto, autoestima o autoeficacia, conceptos todos que son utilizados de forma intercambiable.

La importancia de esta forma de evaluar el nivel competencial es puesta de manifiesto por parte de Baartman & Ruijs (2011), quienes analizan la relación entre las valoraciones que los estudiantes hacen de su grado de competencia con las valoraciones realizadas por parte del profesorado, afirmando que los estudiantes realizan esta valoración eficazmente. Otro ejemplo es el planteado por parte de Sundström (2006: 6), quien se hace eco de cómo los sistemas de formación de conductores en países como Suecia, Noruega o Finlandia han empezado a incorporar la competencia percibida como un elemento más para llevar a cabo la evaluación, además de la valoración por parte de jueces externos del conocimiento y las habilidades en la ejecución.

Objetivos e interrogantes

Uno de los objetivos del Proyecto Re-Evalúa consistía en determinar el nivel de desarrollo competencial de los estudiantes universitarios. Específicamente para este estudio que presentamos se pretendía dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué grado de desarrollo perciben los estudiantes universitarios de su nivel de competencia como aprendices autónomos?
- ¿Qué grado de desarrollo perciben los estudiantes universitarios de su nivel de competencia para el trabajo en equipo?
- ¿Qué conclusiones podemos extraer para la práctica a partir de la competencia percibida por los estudiantes?

A lo largo de los siguientes epígrafes presentaremos la metodología que se ha seguido para realizar este estudio, así como los principales resultados y conclusiones que se derivan del mismo.

Método

Como se ha señalado anteriormente, los datos y resultados que aquí se presentan forman parte de una investigación global por lo que la metodología seguida debe considerarse desde el marco de referencia del citado proyecto. Concretamente se diseñó desde la concepción de un estudio cuasi-experimental con grupo control, considerando como variable dependiente el desarrollo competencial de los profesores y estudiantes universitarios, y como variable independiente la puesta en práctica por parte de profesores y estudiantes de los principios de la evaluación orientada al aprendizaje.

Tanto para el pretest como para el postest se recogió información sobre el grado de desarrollo competencial de los profesores y los estudiantes. En el caso del profesorado se realizó a través de la cumplimentación del autoinforme ActEval – *Autoinforme sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario* (QUESADA SERRA, RODRÍGUEZ GÓMEZ & IBARRA SÁIZ, 2013), así como a través de entrevistas individuales a cada uno de los profesores participantes. La información de los estudiantes se recogió a través de la cumplimentación del autoinforme COMPES–*Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios*. Concretamente los datos y resultados que se presentan a continuación se refieren a las percepciones manifestadas por parte de los estudiantes en la primera fase de la investigación (fase pretest).

Participantes

El criterio utilizado para la selección de la muestra vino determinado por la participación del profesorado en el Proyecto Re-Evalúa, de tal forma que la muestra de estudiantes se estableció con los estudiantes que cursaban las asignaturas impartidas por el profesorado participante, constituyendo de esta forma el grupo experimental. El grupo control estuvo formado por los estudiantes de similares características en cuanto a título y curso. Para el fin del estudio que se presenta en este momento no se ha considerado esta diferenciación, máxime cuando se trata de la muestra de sujetos correspondiente al pretest inicial. Concretamente la muestra de sujetos que respondió al autoinforme al comienzo del curso 2010/2011 (ver Tabla I) se constituyó con un total de 2.556 estudiantes universitarios de diez universidades públicas españolas. Del total de la muestra, 853 estudiantes eran hombres (33,4%) y 1.703 mujeres (66,6%). El 90,6% de los sujetos tenían una edad comprendida entre los 17 y los 25 años, con una edad media global de 21,72 años (21,13 en el caso de los estudiantes de Grado y 23,14 los estudiantes de licenciatura/diplomatura).

Atendiendo a la rama de conocimiento de los títulos que estudiaban en ese momento, podemos observar en la Tabla II que la mayoría (68,9%) cursaban estudios en el campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas (Ciencias Económicas y Empresariales, Derecho, Pedagogía, Psicología, etc.) y una minoría estudiaban grados del área de Ciencias (1,4%). El 70,5% eran estudiantes de los nuevos títulos de Grado y el 29,5% estudiaban licenciatura o diplomatura (ver Tabla III).

Tabla I: Distribución de la muestra por universidades			
Universidad	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Universidad Complutense	243	9,5	9,5
Universidad de Cádiz	414	16,2	25,7
Universidad de Granada	795	31,1	56,8
Universidad de La Rioja	91	3,6	60,4
Universidad de Salamanca	219	8,6	68,9
Universidad de Sevilla	206	8,1	77,0
Universidad de Zaragoza	81	3,2	80,2
Universidad del País Vasco	69	2,7	82,9
Universitat de Valencia	249	9,7	92,6
Universitat Rovira i Virgili	189	7,4	100,0
Total	2.556	100,0	

Tabla II: Ramas de conocimiento			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Arte y Humanidades	345	13,5	13,5
Ciencias Sociales y Jurídicas	1.760	68,9	82,4
Ciencias	37	1,4	83,8
Arquitectura e Ingeniería	167	6,5	90,3
Ciencias de la Salud	247	9,7	100,0
Total	2.556	100,0	

Tabla III: Distribución por tipo de títulos			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Grado	1.802	70,5	20,5
Licenciaturas/Diplomaturas	754	29,5	100,0
Total	2.556	100,0	

Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos (*COMPES-Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios*) se diseñó específicamente para el proyecto Re-Evalúa, ya que uno de los objetivos del mismo era el de “diseñar y validar un instrumento para recoger la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de sus competencias básicas”, es decir, conocer la competencia percibida por los estudiantes. A tal fin se llevó a cabo un proceso de validación mediante jueces (GÓMEZ RUIZ, RODRÍGUEZ GÓMEZ & IBARRA SÁIZ, en revisión) y en este momento se está procediendo a su validación empírica.

El autoinforme COMPES se estructuró en diez competencias básicas que, desde la perspectiva de los investigadores, podían ser desarrolladas por los estudiantes a través de su participación activa en los procesos de evaluación. Concretamente se seleccionaron las siguientes: análisis de información, aplicación de conocimientos, aprendizaje autónomo, argumentación, comunicación, creatividad, evaluación, resolución de problemas, sentido ético y trabajo en equipo.

Para cada una de estas competencias se consensuó una definición de las mismas y se describieron un conjunto de actuaciones asociadas a través de las cuales se podría inferir el grado de desarrollo de la competencia. Cada una de las actuaciones se redefinió para ser presentada mediante la técnica del autoinforme, de tal forma que los estudiantes pudieran expresar la frecuencia con la que ellos actuaban de acuerdo a lo que se especificaba en cada ítem. El autoinforme COMPES que se utilizó en este estudio estaba estructurado en treinta y siete afirmaciones referidas a las diez competencias seleccionadas, afirmaciones ante las que el estudiante expresaban su competencia percibida en una escala desde 1 (nunca) a 6 (siempre).

Recogida y análisis de datos

Los datos del estudio se recogieron durante el primer cuatrimestre del curso académico 2010/2011, coordinando la actividad de recogida de información cada uno de los coordinadores del proyecto Re-Evalúa en las diferentes universidades participantes. Posteriormente, una vez cumplimentados los autoinformes, se procedió a su codificación construyendo una matriz de datos que fueron analizados con la ayuda del programa SPSS en su versión 17, centrandó la atención en este momento sólo en los aspectos descriptivos.

Resultados

Con respecto a la primera competencia analizada, *trabajo en equipo*, podemos observar en el Gráfico I cómo los perfiles de respuesta de los estudiantes de Grado y de otras titulaciones (licenciaturas y diplomaturas) son semejantes, no destacándose diferencias entre ambos colectivos. Además, en las tres actuaciones que constituyen esta competencia los niveles de competencia percibida son altos, con puntuaciones medias por encima de 4,7.

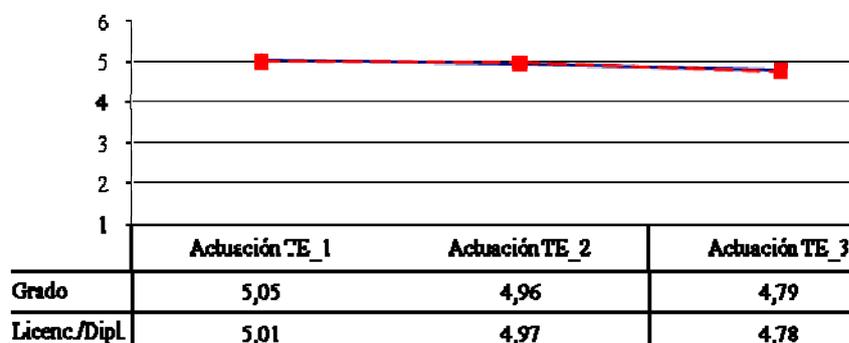


GRÁFICO I: Puntuaciones medias en actuaciones asociadas a la competencia "Trabajo en equipo"

En relación a la competencia *aprendizaje autónomo* podemos comprobar (Gráfico II) que los estudiantes de Grado y de otras titulaciones mantienen un perfil de respuesta común, aunque es de destacar que, a diferencia de la competencia TE, las puntuaciones media en competencia percibida en AA oscilan entre el 3,93 de la actuación 3 y el 4,46 de la actuación 4, por lo que resultan en todos los casos inferiores al TE.

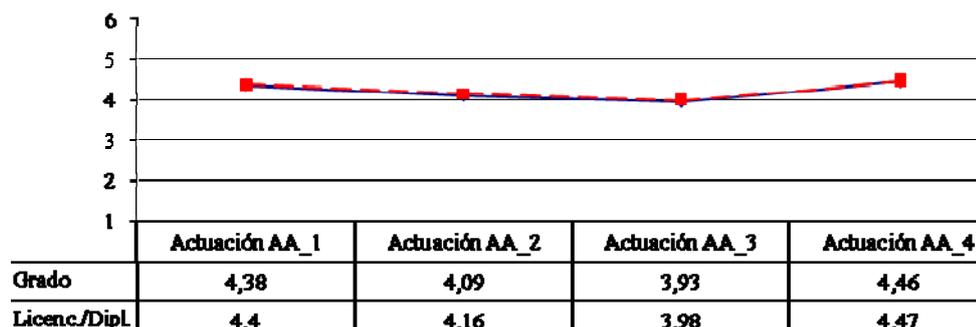


GRÁFICO II: Puntuaciones medias en actuaciones asociadas a la competencia "Aprendizaje autónomo"

De forma más detallada, a continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las actuaciones relacionadas con las dos competencias objeto de análisis. Con respecto al *trabajo en equipo* (TE) comprobamos en el Gráfico III que los estudiantes se sitúan mayoritariamente con un nivel alto (puntuaciones 5 y 6), de tal forma que un 72,2% considera que cuando trabaja en equipo, participa y colabora activamente muchas veces o siempre; un 19,9% considera que actúa de esta forma bastantes veces, y en torno al 7% considera que sólo en algunas o en pocas ocasiones actúa de esa forma, siendo muy residual el número de los sujetos que consideran que nunca participan y colaboran activamente en el trabajo en equipo.

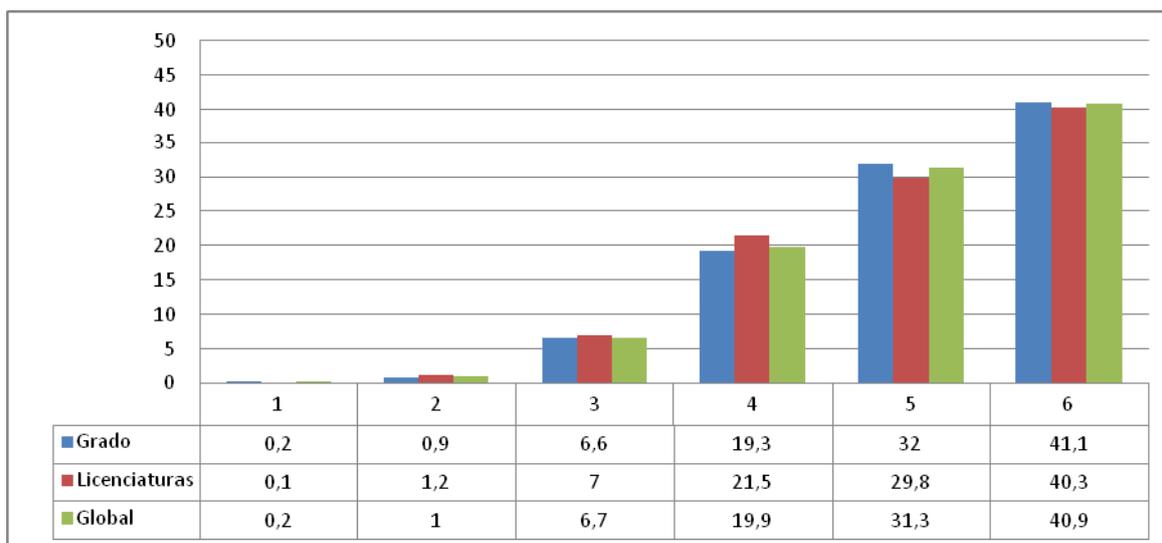


GRÁFICO III: Distribución de respuestas en la actuación "Participación y colaboración activa en el trabajo en equipo"

En el Gráfico IV se presentan los resultados de la actuación *integrar y consensuar las aportaciones del equipo, respetando todas las opiniones*, distribuyéndose de forma similar a la anterior, aunque en este caso el porcentaje de estudiantes que considera que actúa de esta forma sólo en algunas o pocas ocasiones es algo mayor (8,4%).

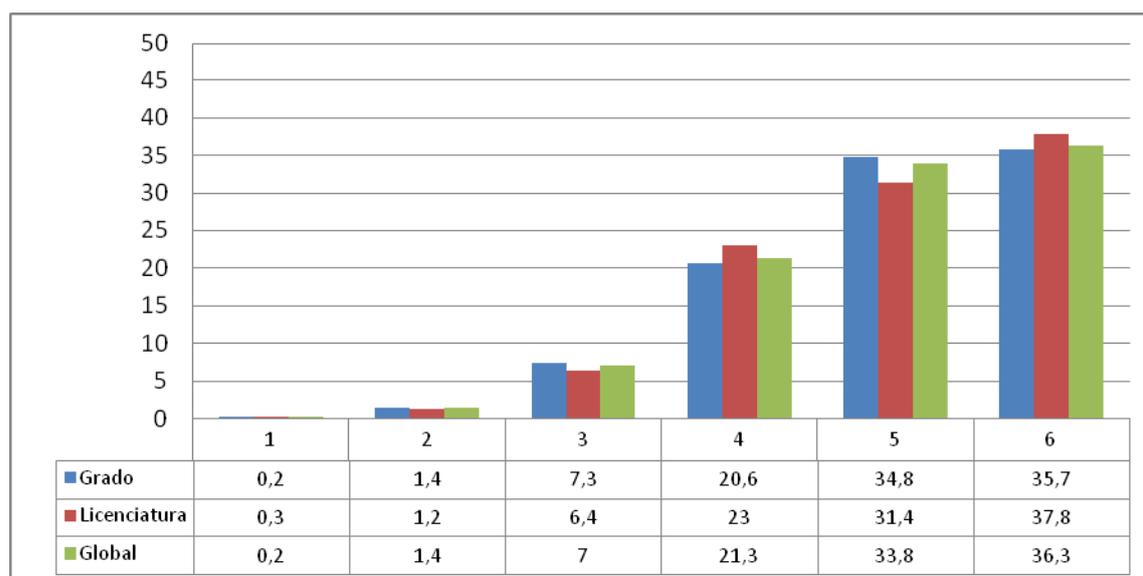


GRÁFICO IV: *Distribución de respuestas en la actuación "Integrar y consensuar las aportaciones del equipo, respetando todas las opiniones"*

Finalmente (Gráfico V), en la última actuación relacionada con TE, un 63,8% de los estudiantes considera que muchas veces o siempre al trabajar en equipo alientan e impulsan el trabajo y el bienestar del grupo. En esta actuación un 13,1% los estudiantes considera que algunas o pocas veces actúan de esta manera.

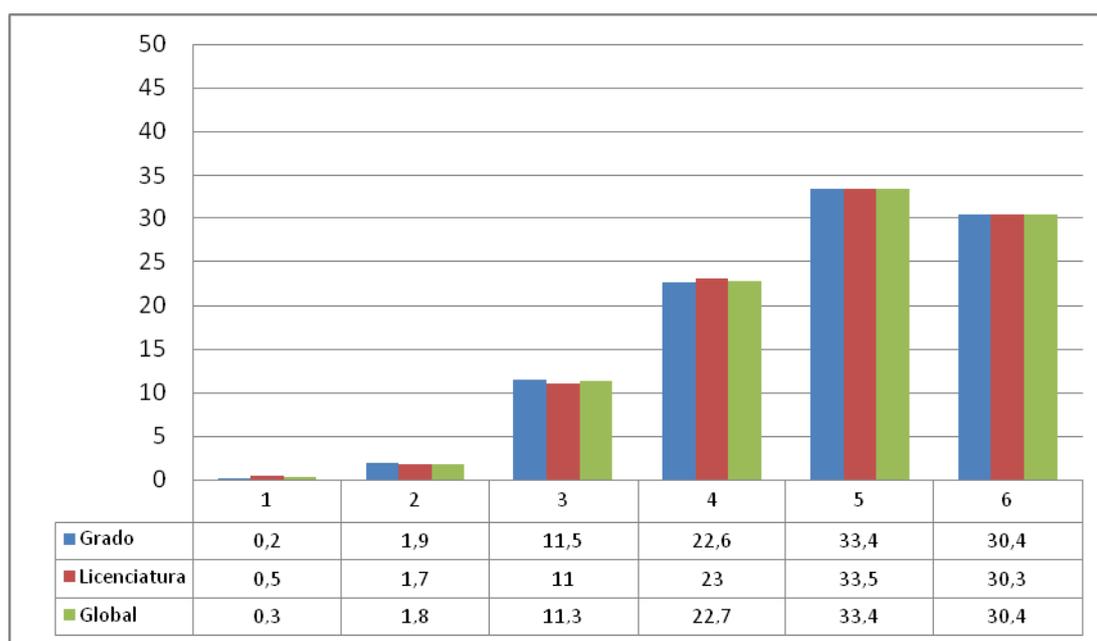


GRÁFICO V: *Distribución de respuestas en la actuación "alentar e impulsar el trabajo y el bienestar del equipo"*

Por lo tanto podemos concluir que, de forma mayoritaria, los estudiantes se perciben como altamente competentes en el trabajo en equipo. No obstante, se advierte que a medida que aumenta el nivel de exigencia requerido por el TE, el porcentaje de estudiantes que se sitúa en un nivel medio-bajo (igual o inferior a 4) aumenta. Es decir, cuanto más compleja es la actuación, menos sujetos se consideran altamente competentes. Así, cuando se trata de *participar y colaborar* hay un 27,8% de estudiantes que se sitúan en un nivel medio-bajo; este porcentaje de sujetos en el nivel medio-bajo sube al 29,9% cuando la actuación requiere la *integración y el consenso* y se sitúa en un 36,1% cuando la tarea requiere además un cierto liderazgo al tener que *alentar e impulsar el trabajo*.

Al inicio de la presentación de los resultados se destacó que, de forma global, los estudiantes manifiestan un menor nivel competencial en *aprendizaje autónomo* (AA), aspecto que podemos constatar en los resultados por actuaciones que se presentan en los Gráficos VI a IX. En primer lugar, sólo un 13,7% de los estudiantes manifiesta que siempre identifican sus propias necesidades formativas, mientras que de forma mayoritaria (68%) manifiestan realizarlo bastante o muchas veces, siendo un 18,4% los que consideran que sólo algunas o pocas veces identifican sus propias necesidades formativas (Gráfico VI).

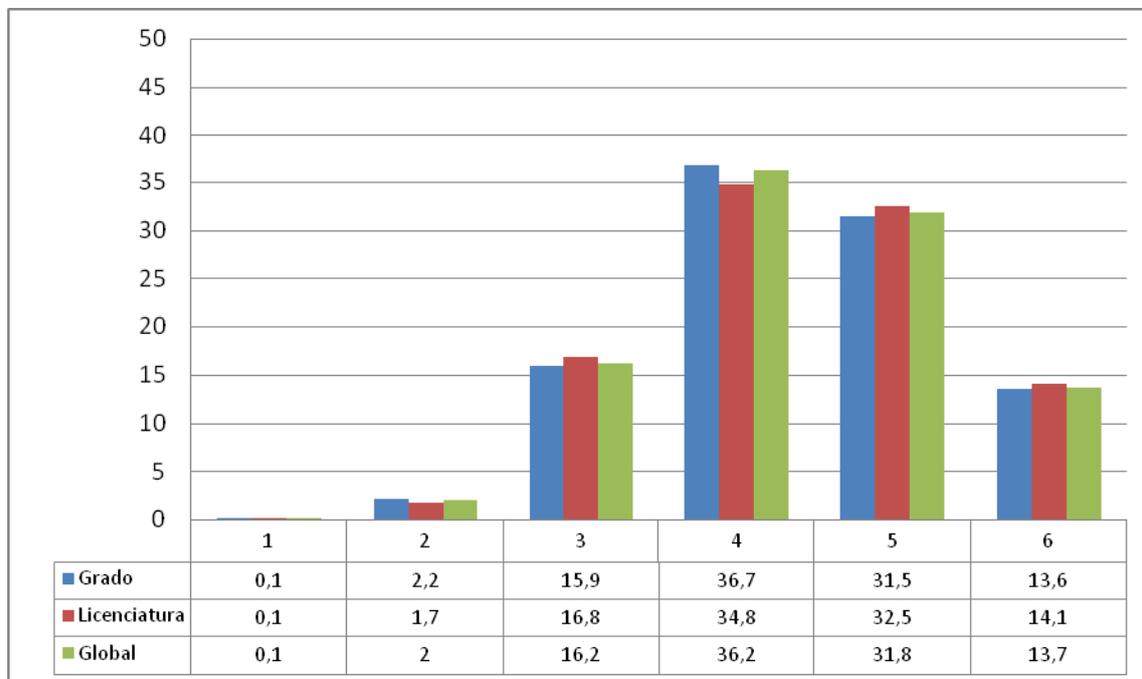


GRÁFICO VI: *Distribución de respuestas en la actuación "identificar las propias necesidades formativas"*

En el caso de la determinación de objetivos y planificación formativa (Gráfico VII) el porcentaje de estudiantes que manifiesta una alta competencia percibida tan sólo es del 11,6%. Mayoritariamente, el 68% señala que bastante o muchas veces actúan de esta forma y el 18,2% destaca que sólo algunas o pocas veces determinan sus objetivos de aprendizaje y planifican su formación.

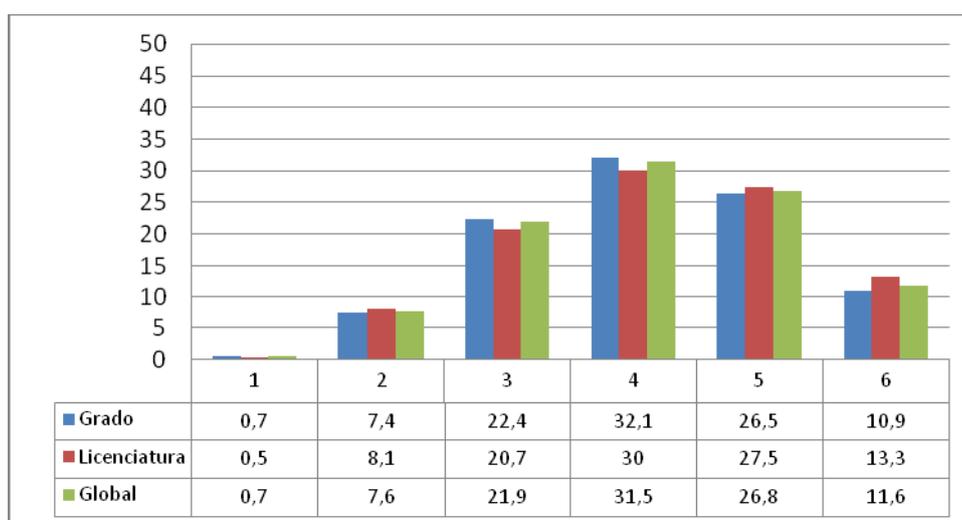


GRÁFICO VII: *Distribución de respuestas en la actuación "determinar objetivos de aprendizaje y planificar la formación para su desarrollo"*

De las cuatro actuaciones asociadas a la competencia de aprendizaje autónomo, la gestión y ejecución de estrategias educativas para la formación autónoma es en la que los estudiantes se consideran con un menor nivel de competencia percibida (Gráfico VIII). De hecho, tan sólo se sitúa en el nivel superior un 9,6% de los estudiantes encuestados. También destaca el elevado porcentaje (34,8%) que manifiesta que algunas o pocas veces realizan esta actuación.

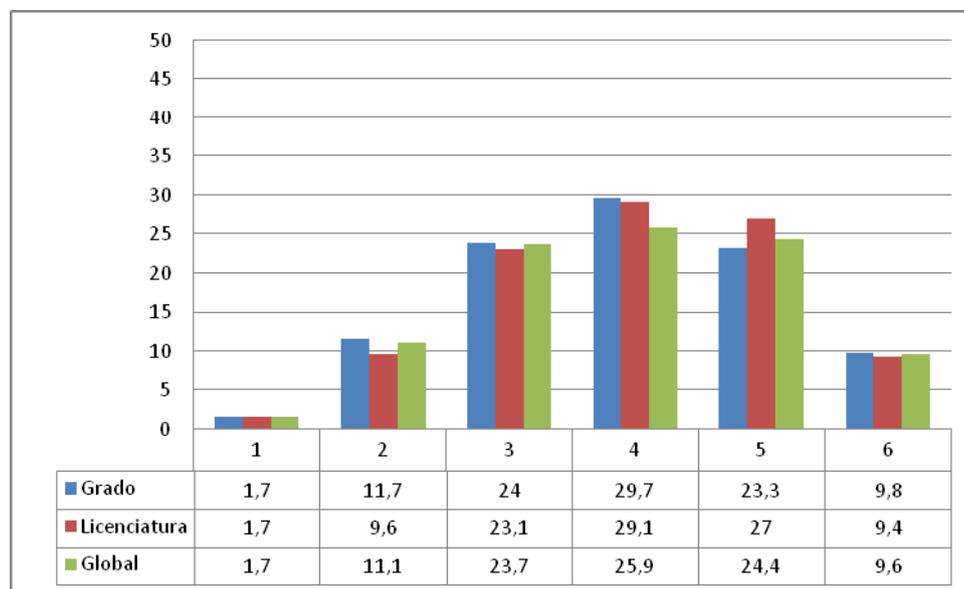


GRÁFICO VIII: *Distribución de respuestas en la actuación "gestionar y ejecutar estrategias educativas para la formación autónoma"*

Por último, con respecto a la adaptación que los estudiantes hacen de su formación sobre la base de experiencias anteriores (Gráfico IX), el porcentaje de estudiantes que se considera con un alto nivel competencial se sitúa en el 16,8%, el 17,7% con un bajo nivel y la mayoría (65,2%) manifiesta situarse en un nivel medio-alto.

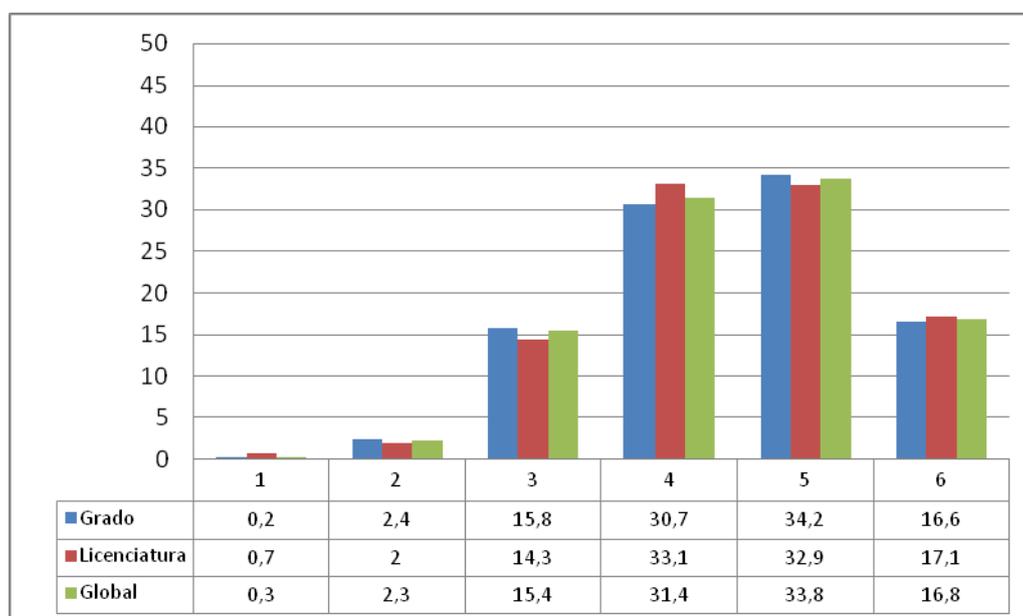


GRÁFICO IX: *Distribución de respuestas en la actuación "adaptar su formación al analizar sus experiencias en el aprendizaje anterior"*

Conclusiones y prospectiva

La implantación de los nuevos títulos de Grado debería promover el desarrollo y evaluación de competencias dirigidas a un aprendizaje permanente y estratégico conectadas con el contexto profesional y la cambiante realidad sociocultural y económica. Si se pretende con la implantación de los nuevos Grados transformar la enseñanza universitaria, orientándola hacia un aprendizaje efectivo a lo largo de la vida, se deben afrontar cambios en las estructuras organizativas, en los papeles y funciones de los actores o agentes implicados en el proceso de enseñanza–aprendizaje, en las metodologías desarrolladas, en los procesos de seguimiento, orientación y evaluación de los aprendizajes, etc.

A lo largo de este trabajo hemos presentado una primera aproximación a dos de las dificultades que este cambio de atención hacia la formación basada en competencias supone, como son la propia conceptualización de las competencias y su evaluación. Desde la conceptualización hemos visto cómo la normativa reguladora de los Grados deja en manos de las propias universidades que sean éstas las que, a través de sus guías y orientaciones, vayan definiendo cuáles son las competencias que se desean desarrollar con la implantación de los diferentes Grados. Aunque una primera interpretación de este hecho podría llevarnos a valorar como positivo que el Estado deje bajo la responsabilidad de la autonomía universitaria la concreción de este concepto, la realidad es que este hecho está provocando ciertos conflictos e interpretaciones deficientes. El análisis presentado por Ibarra, Rodríguez & Gómez (2010) para el caso de los másteres, ya planteaba la necesidad de establecer una clara definición de las competencias y especificar éstas en *las planificaciones y en qué medida son coherentes las metodologías y estrategias de enseñanza con los procedimientos de evaluación de las competencias*. A través de este trabajo se ha presentado una propuesta de conceptualización de competencia, concretándola en la definición de dos competencias transversales como el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo, que podrán ser adaptadas y redefinidas para cada contexto concreto. Pero lo esencial es que el profesorado revise y actualice las guías docentes de los Grados ya que, en muchos casos, las definiciones que aparecen como competencias no son tales. Sirva como un ejemplo la denominación *Fundamentos de Microeconomía I* que aparece en un título de Grado de Administración y Dirección de Empresas como una de las competencias a desarrollar.

Un segundo aspecto abordado en este trabajo ha sido el de la metodología a seguir en el proceso de evaluación de competencias, presentándose como una de las posibles técnicas el autoinforme. Esta técnica permite que el estudiante pueda reflexionar y analizar sus fortalezas y áreas de mejora, favoreciendo así los procesos metacognitivos, y permite al profesorado disponer de información sobre el nivel competencial percibido por sus estudiantes.

Sobre el trabajo en equipo hemos podido comprobar cómo es una competencia en la que los estudiantes se perciben más capacitados. No obstante, a medida que aumenta la exigencia competencial el nivel de la autopercepción disminuye. En consecuencia, el principal reto radica no en insistir en la colaboración o la participación en el trabajo en equipo, sino en impulsar la capacidad para que los estudiantes tomen la iniciativa y lideren el trabajo en equipo, algo que se reclama desde el contexto profesional.

En relación al aprendizaje autónomo, los resultados aportados en este estudio nos presentan un considerable porcentaje de estudiantes que se autoperceben con un nivel medio–bajo en el grado de desarrollo de esta competencia, por lo que será un reto para el profesorado de los Grados ir facilitando estrategias que favorezcan y potencien este tipo de aprendizaje estratégico.

Uno de los grandes objetivos de los nuevos Grados es el de potenciar el aprendizaje autónomo como un medio para el aprendizaje a lo largo de la vida, tan necesario en una sociedad que cambia y progresa a un ritmo vertiginoso. Lógicamente este aprendizaje autónomo exige de los estudiantes que sean capaces de reflexionar sobre sus fortalezas y sus debilidades, que sean capaces de autoevaluarse de forma crítica, por lo que se necesitan espacios en los que aprendan a evaluar, no sólo su propia actividad sino también la de los demás. Y para ello también es necesario que el propio profesorado aprenda a evaluar utilizando estrategias evaluativas de carácter participativo (FALCHIKOV, 2005; RODRÍGUEZ GÓMEZ & IBARRA SÁIZ, 2011) como la coevaluación, la evaluación entre iguales o la autoevaluación de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- ANDREU BARRACHINA, L., SANZ TORRENT, M. & SERRAT SELLABONA, E. (2009). “Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 111–126.
- BAARTMAN, L. & RUIJS, L. (2011). “Comparing students’ perceived and actual competence in higher vocational education”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (4), 385–398.
- BAARTMAN, L. & BRAUN, E. (2011). “Editorial”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (4), 377–380.
- BOUD, D., COHEN, R. & SAMPSON, J. (1999). “Peer Learning and Assessment”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413–426.
- BOUD, D., COHEN, R. & SAMPSON, J. (2001). *Peer Learning in Higher Education. Learning from and with each other*. London: Kogan Page.
- BOUD, D. & FALCHIKOV, N. (1989). “Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings”. *Higher Education*, 18, 139–153.
- BOUD, D. & FALCHIKOV, N. (eds.) (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. Londres: Routledge.
- FALCHIKOV, N. (2001). *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- FALCHIKOV, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Londres: Routledge.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. & HOLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- GIJBELS, D. (2011). “Assessment of vocational competence in higher education: reflections and prospects”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (4), 381–383.
- GÓMEZ RUIZ, M.A., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. & IBARRA SÁIZ, M.S. (en revisión). *COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios*.
- GUPTA, M.L. (2004). “Enhancing student performance through cooperative learning in physical sciences”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (1), 63–73.
- IBARRA SÁIZ, M.S. & RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (2010). “Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 443–461.
- IBARRA SÁIZ, M.S., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. & GÓMEZ RUIZ, M.A. (2010). “La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario”. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16 (1). Consultado el 15 de septiembre en http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_6.htm.
- LÓPEZ NOGUEIRA, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- NICOL, D. & MACFARLANE-DICK, D. (2006). “Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice”. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- NICOL, D. (2010). “From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 501–517.
- QUESADA SERRA, V., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. & IBARRA SÁIZ, M.S. (2013). “ActEval: un instrumento para la el análisis y la reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario”. *Revista de Educación*, 362. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/362_153.pdf.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. & IBARRA SÁIZ, M.S. (eds.) (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- RUÉ DOMINGO, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la universidad*. Madrid: Narcea.
- SLAVIN, R. (1985). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Nueva York: Plenum Press.

SUNDSTRÖM, A. (2006). *Beliefs about perceived competence: A literature review (EM 55)*. Sweden: University of Umea. Consultado el 14 de septiembre de 2011 en http://www.edusci.umu.se/digitalAssets/59/59536_em-nr-55.pdf.

VAN DINTHER, M., DOCHY, F. & SEGERS, M. (2011) "Factors affecting students' self-efficacy in higher education". *Educational Research Review*, 6, 95–108.

La enseñanza de los derechos humanos en la Universidad

Pedro LÓPEZ LÓPEZ

Correspondencia:

Pedro López López

Correo electrónico:
plopez@pdi.ucm.es

Teléfono:
+34 91 394 66 76

Dirección postal:
Facultad de CC. de la Documentación
Universidad Complutense
C/ Santísima Trinidad, 37
28.010 – Madrid

Recibido: 14/09/2011
Aceptado: 07/11/2011

RESUMEN

El artículo reflexiona sobre la necesidad de la formación en derechos humanos en la enseñanza universitaria, de acuerdo con el criterio de las Naciones Unidas y del Consejo de Europa. Por otro lado, se comenta la escasa incidencia de asignaturas de derechos humanos en la Universidad española, aportando datos parciales de una muestra de titulaciones.

PALABRAS CLAVE: *Educación en derechos humanos, Enseñanza universitaria.*

Teaching Human Rights at University

ABSTRACT

This paper examines the need for human rights training in Higher Education, following the criteria of the United Nations and the Council of Europe. In addition, the low incidence of human rights courses in Spanish universities is highlighted and partial data from a sample of degrees are provided.

KEY WORDS: *Human Rights Education, Higher Education.*

El proceso de Bolonia y la mercantilización de la Educación

El pasado 11 de octubre, en una conferencia pronunciada en una conocida fundación, José Luis Sampedro pronunciaba estas palabras:

“Bolonia es el final de la Universidad de siempre. La universidad de siempre era la que se hacía para saber, la que se estudiaba para desprenderse de prejuicios, la que confirmaba que imperaba la razón. Ahora se pretende una Universidad para hacer, para ofrecer productividad. Hoy las tres diosas del capitalismo son la productividad, la competitividad y la innovación. La Universidad se hizo para pensar” (DIARIO PÚBLICO, 12/10/2011: 38).

El proceso de Bolonia, o al menos las actuaciones que vienen realizándose en su nombre, no cesa de cosechar críticas de sectores crecientes del mundo académico. El proceso de Bolonia se inscribe, no obstante, en un contexto más amplio. El profesor Albatch, del Boston College (MOLES PLAZA, 2006: 169),

hablaba hace unos años del colapso del bien común en el ámbito educativo, con una excelente descripción del proceso de mercantilización:

“En la educación está ocurriendo una revolución. La educación se está transformando en un bien de consumo comercializado internacionalmente. Ya no es vista primordialmente como un conjunto de habilidades, actitudes y valores necesarios para el fortalecimiento de la ciudadanía y para la efectiva participación en la sociedad moderna, o sea, como una contribución clave al bien común de cualquier sociedad. En lugar de esto se ve cada vez más, como un bien de consumo que puede ser comprado por un consumidor para adquirir un conjunto de habilidades que serán utilizadas en el mercado; o es vista como un producto que puede ser comprado o vendido por corporaciones multinacionales, instituciones académicas convertidas en negocios o por otros proveedores”.

La filósofa Martha C. Nussbaum, considerada por muchos la filósofa actual más importante en Estados Unidos, reflexiona en algunas de sus obras sobre estas cuestiones y denuncia la deriva que está teniendo la Educación en todo el planeta. Los países, dice, *“optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta”* (NUSSBAUM, 2010: 20). *“Sedientos de dinero –continúa Nussbaum–, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia”.*

Según Richard Sennett (2006: 18), una pequeña franja de la economía –los sectores dedicados a la alta tecnología, a las finanzas y a las nuevas empresas de servicios– ha adquirido una influencia cultural *“que trasciende con mucho a su cuantía numérica”*, y estos sectores son los que *“sugieren la nueva formulación de las habilidades y capacidades personales”*. Para Boltanski & Chiapello (2002: 501), *“la noción de competencia se presenta como una instrumentación de la noción de empleabilidad”.*

El proceso desarrollado desde la Carta Magna de las Universidades Europeas (Bolonia, 1988) ha ido favoreciendo el que la Universidad se pliegue a los intereses del mundo de las empresas, y en la Declaración de Bolonia (1999) ya se plantea que la Universidad *“atienda únicamente a la formación de los trabajadores demandados por ellas, sin respetar la idiosincrasia de los estudios universitarios ni la transmisión de los conocimientos científicos y humanísticos que no tengan que ver con los intereses mercantiles y empresariales”* (CAMPOS LANGA, 2006).

Naturalmente, todo esto no es ajeno a la imposición de la ideología neoliberal en todo el planeta y a las actuaciones que desde los organismos económicos internacionales se hacen bajo esta óptica que se pretende científica, neutral y pragmática, y no como deudora de ninguna ideología. Una de las instituciones que más ha hecho por ajustar el planeta a los parámetros neoliberales es la Organización Mundial del Comercio, que a través de acuerdos llevados a cabo con absoluta opacidad para la ciudadanía, va consiguiendo mercantilizar toda actividad humana y todo recurso natural. Los servicios públicos, concebidos para garantizar derechos humanos como la educación o la sanidad, llevan años siendo objeto de codicia para los intereses comerciales, ya que en los países con un estado del bienestar desarrollado han representado un tanto por ciento elevado del Producto Interior Bruto (PIB). En concreto, el Acuerdo General del Comercio de Servicios (AGCS) ha sido el instrumento de acoso y derribo a los servicios públicos. La educación o la sanidad pasan a ser prioritariamente *oportunidades de negocio*, no actividades centrales dirigidas por políticas públicas cuyo fin es la protección de los derechos de la ciudadanía.

En lo que nos toca en este artículo, el sistema educativo, y más aún la educación superior, ya no se concibe desde un enfoque integral, sino que pasa a degradarse convirtiéndose en un mercado más en el que se adquieren destrezas que serán luego vendidas por el individuo en el mercado laboral. Por tanto, la educación, como la sanidad y otros servicios públicos, pasan de la esfera de la ciudadanía (los derechos son una característica central de la ciudadanía) a la esfera del consumo. Por eso, hace unos años señalaba Armand Mattelart (2002) un cambio fundamental registrado en las últimas décadas: hasta principios de los años ochenta, la Unesco era la principal tribuna para debatir sobre cultura, información y comunicación. Pero en la actualidad el debate se ha desplazado a la esfera del comercio, siendo la OMC su principal escenario.

Recientemente, la economista y periodista Florence Noiville publicó un libro de gran impacto bajo el significativo título de *Soy economista y os pido disculpas*, en el que critica ácidamente el modelo formativo de las escuelas de negocio, que es el que ha irradiado a los demás campos, dado que la terminología y los conceptos manejados especialmente en la Educación Superior proceden del ámbito

de las escuelas de negocio. Noiville denuncia que la enseñanza que se transmite responde a lo que llama el *sistema MMRPD* (*make more profit, the rest don't care about*, aumentar los beneficios, el resto no importa). Durante el proceso de elaboración del libro, esta autora, ex alumna de la École de Hautes Études Commerciales, una elitista escuela de negocios, consulta con algunos de sus excompañeros sus impresiones. Uno de ellos le dice que durante sus estudios aprendió “*técnicas básicas, sin amplitud de mira y sin una enseñanza seria de las relaciones humanas*”, e insiste en “*el desconocimiento de las crisis históricas o económicas, la obcecación en el flujo de recursos y los mecanismos de producción del mundo*”. Otro de sus excompañeros llega a decir que ese modelo de enseñanza forma auténticos cretinos, “*gente para la que una empresa es una tabla de Excel; el idioma, el globlisch; y el proyecto, el enriquecimiento personal*”.

No es necesario recurrir a la idealización de la Universidad en el pasado para constatar que, aun con los fallos que tuviera anteriormente, la formación universitaria se está degradando desde el punto de vista de lo que supone una educación integral, más amplia que la centrada en habilidades técnicas.

Una noticia deportiva de mediados de 2006 nos ayuda a reflexionar sobre el sistema de valores imperante en nuestra sociedad, valores que en gran parte se transmiten desde el sistema educativo. El 14 de mayo, el escalador David Sharp se detenía a pocos metros de la cima del Everest. Por lo visto, unos cuarenta escaladores pasaron cerca de él sin auxiliarle. Solamente un sherpa (el dato es importante: una persona no occidental) le prestó oxígeno embotellado, aunque no fue suficiente y a las pocas horas Sharp fallecía. El percance provocó una polémica entre aficionados y profesionales de la montaña. Un excelente artículo de Rafael Argullol (*La lección de la montaña*, El País, 16/7/2006) se hacía eco de esta polémica y desarrollaba una descarnada reflexión sobre nuestra sociedad:

“Sin embargo, la mayoría de estos expertos alpinistas [que intervinieron en la polémica] aludía a un hecho inquietante y en cierto sentido aterrador: el Everest era un reflejo de nuestra sociedad. A continuación entraban en detalles de la progresiva degradación que rodeaba la conquista de la montaña desde la lejana andadura de Hillary y Tenzing: el mercantilismo, la competencia feroz, el deterioro ecológico, el exhibicionismo del récord, la feria de las vanidades. Nada, o muy poco, quedaba de aquel espíritu pionero inicial.”

Un medio electrónico (Esp.MountEverest.net) recogía también este episodio comentando que cuando Sharp estaba delirando a cuatro patas fue capaz de decir su nombre a un equipo de televisión, que se limitó a grabarle. En este reportaje¹ se recogía una entrevista con el doctor Morandeira, especialista en Medicina de Montaña, y él mismo montañero, que aportaba también una amarga reflexión:

“En mi opinión, el gran error de David Sharp, fue no tener la clarividencia de decirle a cualquiera de los que se le acercaron, algo así como: "ofrezco un millón de dólares a quien me ayude a salir de esta". Y si con un millón no era bastante, dos. Seguro que si eso se les hubiese transmitido por radio a las Himalayan Expedition Companys, las cosas se hubieran desarrollado de otra manera.”

La reflexión de Argullol sobre la escala de valores que rige nuestra avanzada civilización occidental culminaba así:

“...desde nuestra cotidianidad, esta inversión de la imagen del Everest tampoco tiene nada de excepcional. Si hemos convertido la comida en fast-food, si creemos que la solidez espiritual reside en los manuales de autoayuda, si nos hemos convencido de que realmente viajamos a través de los viajes organizados, si tenemos convicciones tan arraigadas sobre fundamentos tan volátiles, ¿por qué no deberíamos tener también un Everest prêt-à-porter? Al fin y al cabo el libro épico de nuestros días es el Libro Guinness de Récor, en el que se encuentran democráticamente igualadas las mayores ocurrencias y las mayores estupideces. Por ejemplo: por primera vez más de 30 escaladores pasaron, indiferentes, junto al cuerpo de un compañero que agonizaba a 300 metros de la cima del viejo y pobre Everest”.

El dramático suceso de la muerte de Sharp ilustra en gran medida cómo una escala de valores regida por la competitividad y el afán del récord a toda costa da lugar a una falta dramática de civismo; al tiempo que nos hace cuestionarnos esta escala y preguntarnos hasta qué punto ha penetrado también en el sistema educativo y en la Universidad, que forma para el ejercicio de profesiones cualificadas.

¹ <http://esp.mounteverest.net/story/DrMorandeiraConayuda,DavidSharppodriahabersalvadoJun142006.shtml>

Puede pensarse que este suceso es anecdótico, pero probablemente sea más bien sintomático de en qué dirección está caminando la civilización occidental.

La Universidad y la *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*

Dos meses después del fatídico 11-S, un anuncio de una universidad brasileña incluía la foto de Bin Laden con el siguiente texto: “*Bin Laden. Ingeniero. Formar un profesional es fácil; lo difícil es formar un ciudadano*”. ¿Es la Universidad el lugar donde los jóvenes deben recibir *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*? En España hubo un agrio debate político sobre la implantación del área de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. El debate estuvo centrado en la educación preuniversitaria y ni la Universidad se dio por aludida ni otros actores sociales la mencionaron, ni siquiera desde la perspectiva lógica de que si se implantaba *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* había que plantearse la formación del profesorado, que sale de la Universidad.

Para la Unesco, está claro que a la Universidad le compete formar ciudadanos. La última referencia al respecto está en las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en julio de 2009, que culminaba con un comunicado que señalaba (punto 3) que “*la educación superior debe no sólo proporcionar habilidades [...] sino también promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, y contribuir a la educación de un ciudadano comprometido con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia*”. Una década antes, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, octubre 1998) apuntalaba la necesidad de formar ciudadanos en la Universidad. Así, ya en el primer artículo establecía que entre sus misiones y funciones están:

1.a) Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables...; b) Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente... así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad...; c.) Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática...

El artículo 9.b declara que “*las instituciones de Educación Superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen en la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales*”. Por último, el artículo 14.b declara la obligación de la UNESCO de “*poner de relieve la función de la enseñanza superior para la educación cívica, el desarrollo sostenible y la paz*”.

Las mismas ideas aparecen en otros documentos de la Unesco, como la Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior (1997) o el proyecto de Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia (1994).

También el Consejo de Europa participa de este enfoque cuando en junio de 2006 lanza la declaración que lleva por título Responsabilidad de la Educación Superior para una cultura democrática: ciudadanía, derechos humanos y sostenibilidad. En ella se declara que “*la enseñanza superior juega un papel esencial en la transmisión de la cultura democrática*” y la responsabilidad de “*enseñar a cada generación a renovar y a desarrollar las actitudes, valores y competencias necesarias para traducir este compromiso en hechos*” y de promover una cultura democrática, uno de cuyos principios, se señala, es una ciudadanía democrática activa. Hay que señalar que para el Consejo de Europa los derechos humanos forman una parte nuclear de la formación ciudadana.

Además, el Consejo de Europa puso en marcha toda una estrategia para impulsar la ciudadanía a través de la educación que tuvo como hito el *Año Europeo a través de la Educación* (2005), aclarando en sus documentos que el objetivo del *Año* no era quedarse en una campaña, sino que éste fuera un punto de partida para un proceso duradero a través de los años, proceso que debería contemplar la formación en ciudadanía en todos los niveles educativos. Como decíamos en el párrafo anterior, la Educación en derechos humanos es parte nuclear de la educación para la ciudadanía. Hay diversos documentos del Consejo abordando esta cuestión, como la recomendación Rec (2002) 12 del Comité de Ministros a los estados miembros, o la recomendación R(85)7, que insta a la formación de los enseñantes en derechos humanos y ciudadanía.

No es raro que los estatutos de las universidades también hagan referencia a que entre sus misiones esté la formación en valores cívicos y la promoción de una cultura democrática (por ejemplo, estatutos de la Universidad Complutense, art. 3.2.e, y estatutos de la Universidad de Barcelona, art. 3.2.b.).

El último marco que debemos considerar en esta breve selección de referencias es el que ofrece el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos. Ya la ONU en 1998 había proclamado la resolución 534/144 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 9 de diciembre de 1998, que dice: *“Incumbe al Estado la responsabilidad de promover y facilitar la enseñanza de los derechos humanos y las libertades fundamentales en todos los niveles de la educación, y de garantizar que los que tienen a su cargo la formación de abogados, funcionarios encargados del cumplimiento de la ley, personal de las fuerzas armadas y funcionarios públicos incluyan en sus programas de formación elementos apropiados de la enseñanza de los derechos humanos”*. Son numerosos los textos declarativos y normativos de la ONU que hacen referencia a la necesidad de formar en derechos humanos en todos los niveles educativos, pero el marco actual es el *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*, aprobado en 2004 como continuación del *Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos* (1995–2004). La ONU considera que la educación en derechos humanos debe estar presente desde la enseñanza primaria a la universitaria. De hecho, el Consejo de Derechos Humanos de la ONU decidió en su resolución 12/4 de 1 de octubre de 2009 que la segunda etapa del Programa Mundial (2010–2014) se centra en la enseñanza superior y en los programas de capacitación sobre derechos humanos para maestros y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar a todos los niveles².

“Como vemos, la defensa y la promoción de los derechos humanos y los valores democráticos no debe depender exclusivamente del voluntarismo de los docentes concienciados, sino que es una tarea asignada a la Universidad por instancias con la suficiente autoridad política. ¿Por qué los documentos relacionados con el proceso de Bolonia ignoran estas referencias y dan la espalda a instituciones del rango de las Naciones Unidas o el Consejo de Europa? Una tesis doctoral presentada recientemente (MANZANO, 2011) indaga sobre esta cuestión. Para el autor, Vicente Manzano, la respuesta es que los promotores del Espacio Europeo de Educación Superior “no son académicos o pensadores globales, sino políticos con una misión muy clara: poner en marcha estrategias que consigan la victoria de Europa en la dura arena de la competición económica planetaria”.

Además de este entramado normativo–institucional, la defensa de la Educación *para la ciudadanía y los derechos humanos* en el nivel universitario se justifica por algunas razones que numerosos autores han estudiado. Por ejemplo, Niemi & Junn (1988) y Percheron (1993) defienden que la educación ciudadana es conveniente en el nivel universitario porque los jóvenes se enfrentan por primera vez a la asunción de responsabilidades adultas y, además, cuando por primera vez en su vida ejercen el derecho adulto al voto en elecciones. Prieto Lacaci (2005) se refiere a una especie de segunda socialización que coincide con la edad adulta y que es claramente política, a diferencia de la primera socialización que se recibe en la etapa preuniversitaria. Martínez Martín (2006: 91) defiende que la Educación Superior es el lugar idóneo para el razonamiento moral (los derechos humanos, evidentemente, son un marco ético). A partir de este enfoque, la Universidad Pública de Navarra, en un documento interno referido a la educación en valores en la Universidad³ dice: *“Así pues, la Universidad se convierte en un espacio idóneo, y a la vez ineludible, para extender la cultura de los derechos humanos, tales como el respeto, la libertad y la dignidad, concretados en valores como la tolerancia, la participación ciudadana, la diversidad cultural, etc.”*

Planes de estudio de las universidades españolas y formación en derechos humanos

Pues bien, ¿qué ha hecho la Universidad española por incorporar específicamente la formación en derechos humanos a sus planes de estudio? Antes del proceso de Bolonia, bien poco. Amnistía Internacional se ha ocupado de esta cuestión en dos informes elaborados en 2003 y en 2008. En el

² Véase <http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/secondphase.htm>

³ *Valores en los nuevos planes de estudio*. Documento del Vicerrectorado de Proyección Social y Cultural. Febrero de 2009.

primero de ellos, titulado *Educación en derechos humanos: asignatura suspensa*, Amnistía Internacional denunció el escaso nivel de cumplimiento del estado español en materia de educación en derechos humanos, evidenciando la prácticamente nula presencia de contenidos de derechos humanos en las titulaciones de Magisterio y Pedagogía. Cinco años después, la situación había variado poco, según documentaba el informe de abril de 2008⁴. En esta ocasión, la muestra fue más amplia, analizándose un total de 300 planes de estudio de 13 países y territorios europeos, 145 de ellos correspondientes a universidades públicas españolas. Se seleccionaron cinco titulaciones: Magisterio, Periodismo, Medicina, Trabajo Social y Derecho, consideradas especialmente cercanas a los derechos humanos a la hora de su práctica profesional. La situación no había variado con respecto a 2003, pero ahora el abanico de titulaciones analizadas era más amplio. Sólo se encontraron 15 asignaturas obligatorias (de las cuales 13 eran la misma asignatura impartida en todas las titulaciones de Periodismo) en los 145 planes de estudio españoles, frente a 34 encontradas en 155 planes de estudio europeos. Con mucho, la titulación que más recogía derechos humanos era la de Derecho, pero siempre se trataba de materias optativas, frente a la tendencia en Europa, donde las materias eran obligatorias.

Tres años después, y con ocasión de la implantación de los nuevos planes de estudio adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (proceso de Bolonia), dos miembros del equipo de educación en derechos humanos de Amnistía Internacional⁵ han rastreado nuevamente la presencia de asignaturas de derechos humanos en seis titulaciones: Medicina, Derecho, Periodismo, Comunicación Audiovisual, Trabajo Social y titulaciones de Educación (Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía, más el nuevo Máster de Educación Secundaria). Los datos están tomados, pero el análisis necesario para la emisión de un nuevo informe todavía no se ha realizado, de manera que los comentarios que pueden aportarse en este artículo no son *oficiales* de la organización ni proceden de una explotación exhaustiva, pero sí nos ofrecen pistas suficientemente significativas.

Los resultados parciales que pueden darse son los siguientes:

- *Grados relacionados con Educación:* Educación Social, Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía. Se han examinado 102 planes existentes en el curso 2010–2011. Sólo uno (UNED) tiene una asignatura específica (*Derechos humanos y educación*). En el resto, aparecen menciones ocasionales al hablar de competencias o de objetivos. También aparece alguna asignatura relacionada (*Educación para la Paz, Educación Intercultural...*).
- *Grado en Medicina:* Se han examinado los 28 planes disponibles en el curso 2010–2011. No aparece ninguna asignatura específica, si bien hay alguna relacionada, como *Ética y Bioética*.
- *Grado en Periodismo:* De los 18 planes existentes, sólo uno (Univ. Valladolid) tiene la asignatura *Información y derechos humanos*. Como asignaturas relacionadas, se encuentran *Derecho de la Información y Derecho de la Comunicación* en varios de los planes, así como *Periodismo Social y de Servicio* (Univ. I. Baleares).
- *Grado en Comunicación Audiovisual:* Se encuentran asignaturas relacionadas con ética y deontología, responsabilidad profesional y derecho de la información, pero ninguna asignatura nombra los derechos humanos. En varios casos, las competencias mencionan el respeto por los derechos humanos. No obstante, ninguna asignatura trata directamente de derechos humanos.
- *Grado en Trabajo Social:* De los 29 planes existentes, se encuentran cinco asignaturas en cuatro de ellos: en la UNED, las asignaturas optativas de 4º curso *La protección internacional de los derechos humanos* y *Fundamentos de derechos humanos en el Trabajo Social*; en la Universidad de la Rioja, *Derechos fundamentales y derechos humanos* (2º curso, FB); en la Universidad de Oviedo, *Derechos humanos* (obligatoria en 1º y 2º), y en la Universidad de Valencia, *Derechos humanos: derechos sociales* (FB, 1º curso). Por tanto, podemos decir que ha sido el Grado más sensible a la formación en derechos humanos.

⁴ *Las universidades españolas, a la cola de Europa en formación obligatoria en derechos humanos*. Amnistía Internacional, sección española, abril 2008.

⁵ Magdalena Fernández López y el autor de este artículo.

- *Grado en Derecho*. De los 43 planes existentes se han encontrado 19 asignaturas cuya denominación incluye la expresión *derechos humanos*. Lógicamente, era esperable que en esta titulación abundaran asignaturas relacionadas con derechos humanos. Sin embargo, hay que resaltar que predomina la optatividad (9 casos).
- *Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria*. En los 40 planes existentes no se encuentra ninguna asignatura específica de derechos humanos o de educación en derechos humanos, aunque sí alguna de educación para la ciudadanía.

Como puede verse en estos datos, que, aunque provisionales y parciales entendemos suficientemente significativos, la carencia de formación en derechos humanos en el nivel universitario –salvo en el caso lógico del Grado en Derecho– es clamorosa. De acuerdo con las directrices de las Naciones Unidas y del Consejo de Europa, esta carencia es absolutamente injustificable y viene arrastrándose desde un pasado lejano. La recuperación de la democracia tras el franquismo fue una buena oportunidad para introducir derechos humanos en la Universidad. De hecho, una circular del Ministerio de Educación y Ciencia en 1982 decía:

“Corresponde a la Universidad un importantísimo papel en las acciones a favor de la enseñanza de los derechos humanos. Además del estudio de los derechos humanos en el marco de cursos de Derecho Internacional, de relaciones internacionales y de ciencias políticas, es deseable que, por su especial responsabilidad como cima del sistema educativo, por tener a su cargo la formación del profesorado y de los cuadros dirigentes de la vida nacional y por su influjo intelectual en la sociedad, conciba la enseñanza de los derechos humanos de tal modo que pueda llegar a todos los estudiantes cualquiera que sea su especialización.”

Esta acertada circular cayó en el olvido y, como se ha comprobado, no tuvo ningún eco entre las comisiones encargadas de renovar los planes de estudio en la Universidad. Décadas después, el proceso abierto con Bolonia para la modificación de titulaciones y planes había constituido otra buena ocasión para terminar con esta lamentable carencia, o al menos atenuarla. No ha sido así, y aunque por parte de las autoridades ministeriales se ha invocado la autonomía universitaria para este proceso, ni siquiera ha habido declaraciones que alentaran a las universidades a incluir la formación en derechos humanos. Y no habría sido tan difícil, después de promulgar una ley que en su artículo 2.6 dice que corresponde al Gobierno *“promover un incremento del conocimiento público y de la enseñanza del Derecho Internacional humanitario y de la legislación sobre Derechos Humanos”* (Ley 27/2005, de fomento de la educación y la cultura de paz). Si en la Universidad no procede promover el conocimiento público de la legislación en materia de derechos humanos, ¿en qué lugar pensaba el gobierno que podía hacerse esto?

Entendemos que los derechos humanos aportan un marco ético y jurídico idóneo para abordar la formación universitaria con un enfoque integral de responsabilidad y compromiso social, necesario para tratar los grandes problemas que enfrenta la Humanidad en el siglo XXI. Pero la retórica dominante en las declaraciones de autoridades ministeriales y rectorales durante el llamado *proceso de Bolonia* ha estado bastante más orientada a las demandas del mercado que a una formación integral y responsable socialmente.

Referencias bibliográficas

- BOLTANSKI, LUC & CHIAPELLO, ÈVE (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- CAMPOS LANGA, ARTURO (2006). “Universidad y mercado: una reflexión acerca del actual proceso de convergencia europea”. *Youkali*, 2, 87–102.
- MANZANO ARRONDO, VICENTE (2011). *La función comprometida de la universidad*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Valladolid.
- MARTÍNEZ MARTÍN, MIQUEL (2006). “Formación para la ciudadanía y educación superior”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85–102.
- MATTELART, ARMAND (2002). “Premisas y contenidos ideológicos de la Sociedad de la Información”. En VIDAL BENEYTO, *La ventana global*. Madrid: Taurus, 65–80.
- MOLES PLAZA, RAMÓN J. (2006) *¿Universidad S.A.? Público y Privado en la educación superior*. Barcelona: Ariel.

- NIEMI, R.G. & JUNN, J. (1998). *Civic Education. What Makes Students Learn*. New Haven/Londres: Yale University Press.
- NOIVILLE, FLORENCE (2011). *Soy economista y os pido disculpas*. Barcelona: Deusto.
- NUSSBAUM, MARTHA C. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid/Buenos Aires: Katz.
- PERCHERON, A. (1993). *La socialisation politique*. Paris: Armand Colin.
- PRIETO LACACI, RAFAEL (2005). “La socialización en el aula universitaria”. En CHAMORRO, M.C. & SÁNCHEZ DELGADO, *Iniciación a la docencia universitaria: manual de ayuda*. Madrid: Universidad Complutense, 259–280.
- UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA (2009). *Valores en los nuevos planes de estudio*. Documento interno con fecha 4 de febrero de 2009.

La voz del alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Granada: una evaluación cualitativa a través del grupo de discusión

Almudena OCAÑA

M^a Luisa REYES

Correspondencia:

Almudena Ocaña Fernández

Correo electrónico:
aocafer@ugr.es

Teléfono:
+34 958 24 61 89

Dirección postal:
Departamento de Didáctica de la
Expresión Musical, Plástica y Corporal
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de La Cartuja
18071 – Granada

Recibido: 08/05/2011
Aceptado: 19/06/2011

RESUMEN

A lo largo del curso académico 2010/2011 se ha iniciado en la Universidad de Granada la implantación del nuevo Grado en Maestro de Educación Infantil. El propósito de este trabajo ha sido recoger información sobre la marcha del título para tener una visión paralela a la evaluación realizada a nivel institucional a través de la Comisión para la Garantía de la Calidad. Utilizando el grupo de discusión como herramienta de evaluación cualitativa hemos conocido los puntos fuertes y débiles del Grado a través de la propia voz del alumnado protagonista en el proceso de implantación de esta nueva titulación.

PALABRAS CLAVE: *Estudios universitarios, Evaluación, Investigación cualitativa, Estudiante.*

The Voice of the Students in the Early Childhood Education Degree at the University of Granada: a Qualitative Evaluation through Focus Group

ABSTRACT

The implementation of the new Early Childhood Education degree began in the 2010/2011 academic year at the University of Granada (Spain). The purpose of this study has been to gather information on the development of this degree to have a parallel assessment to the institutional one which the Committee for Quality Assurance conducts. Using the focus group as a qualitative evaluation tool we learnt about the strengths and weaknesses of the degree through the voice of the students who are the protagonists in the implementation of this new university studies.

KEY WORDS: *University studies, Evaluation, Qualitative research, Student.*

Contexto del estudio

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha generado importantes cambios en distintos niveles en todos los países que se han comprometido para sincronizar sus sistemas universitarios. Tal y como indican González & Raposo (2008: 285), “*este proceso de adaptación implica una nueva forma de organizar y evaluar las instituciones universitarias y diversifica las maneras de enseñar y de aprender*”.

En este sentido, para tener una visión paralela a la evaluación realizada a nivel institucional a través de la Comisión para la Garantía de la Calidad se ha llevado a cabo este estudio con el propósito de dotar de voz al alumnado protagonista en el proceso de implantación del Grado en Maestro de Educación Infantil. Grado que ha iniciado su andadura en la Universidad de Granada durante el curso académico 2010/2011 y que viene a sustituir la diplomatura en Maestro, especialidad de Educación Infantil, impartida por dicha universidad desde el curso 1992/1993.

El propósito del Grado en Maestro de Educación Infantil es formar a los profesionales que van a trabajar en centros docentes, ya sean públicos o privados, en la etapa educativa que va desde el nacimiento hasta los seis años, atendiendo así al artículo 14 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y el artículo 43 de la Ley 17/2007 de Educación en Andalucía. En este periodo de formación inicial “*confluyen perspectivas teóricas diversas, una amplia gama de disciplinas académicas y se otorga una gran importancia a la innovación e investigación educativa con el fin de comprender la educación, los contextos en que se desarrolla y las transformaciones sociales y académicas que se producen*” (DOCUMENTO VERIFICA DEL GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL, 2010: 7). En todas las materias se trabajan competencias genéricas (instrumentales, personales y sistémicas) atendiendo al Proyecto Tunning y específicas.

Con el fin de informar de todos los aspectos sobre la nueva titulación, la Universidad de Granada ha diseñado un completo portal en su página web en el que aparece toda la información referente al título y que se puede consultar en el siguiente enlace (<http://grados.ugr.es/infantil/pages/titulacion/index>). Además, en la Facultad de Ciencias de la Educación se han articulado cauces de información para el alumnado a través de su página web (<http://www.ugr.es/~dceduc/>), un punto de información estudiantil, la Unidad de Orientación, etc.

La estructura de las enseñanzas queda dividida en formación básica (100 créditos ECTS), formación obligatoria (didáctico–disciplinar) con 60 créditos ECTS, Prácticum con 50 créditos ECTS y formación optativa (se ofertan 90 créditos ECTS de los que el alumnado puede elegir 30). A continuación detallamos las materias del primer curso del Grado, ya que éstas han sido las evaluadas por parte del alumnado participante en el presente estudio:

Materias	Asignaturas	Semestre		CR	Tipo
		1º	2º		
Educación	Didáctica de la Educación Infantil I	X		6	Básica
	Didáctica de la Educación Infantil II		X	6	
Sociología	Sociología de la Educación	X		6	Básica
Lengua extranjera y su didáctica			X	6	Obligatoria
La ciencia y su didáctica en la Educación Infantil			X	6	Obligatoria
Teoría de la Educación y prácticas innovadoras en Educación Infantil		X		6	Básica
Psicología	Psicología del desarrollo	X		6	Básica
	Psicología de la Educación		X	6	Básica
La música en la Educación Infantil		X		6	Obligatoria
Motricidad en la Educación Infantil			X	6	Obligatoria

Distribución de materias por cursos y semestres (Curso 1º)

Para cada materia se ha confeccionado una guía docente donde se especifican competencias, objetivos, metodología, evaluación, etc. y que puede ser consultada en la mencionada página web.

En relación a la evaluación del título, la Universidad de Granada ha establecido un sistema para la garantía de la calidad que integra diferentes mecanismos y procedimientos con el propósito de favorecer la mejora del éste y de los demás títulos que se imparten. En el siguiente enlace web: <http://grados.ugr.es/infantil/pages/calidad/index> se puede consultar información relativa a: a) los compromisos del título con la calidad; b) comisión de la garantía interna de la calidad del título; c) procedimientos e indicadores; d) herramientas; e) acciones de mejora; y f) gestión de la calidad del título.

Entre las herramientas que se han utilizado en el pasado curso académico para la evaluación de la titulación destacan: informe de la coordinadora de la titulación; cuestionario de opinión del alumnado sobre la labor docente del profesorado; tabla de estimaciones sobre los indicadores del rendimiento académico y otra información complementaria; etc.

Paralelamente a esta evaluación institucional, nuestro interés por conocer cómo habían vivido los estudiantes este primer año de implantación del Grado de Infantil nos llevó a plantearnos la posibilidad de realizar una evaluación de corte más cualitativo para ofrecer al alumnado la posibilidad de expresarse a través de un instrumento algo menos rígido que un cuestionario de opinión.

Metodología del estudio

Pensamos que el modo más adecuado de acercarnos al alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil sería escuchándolos en sus propias formas y modos de expresarse. Si la realidad se quiere conocer en profundidad, y sobre todo comprender, pensamos que resulta más adecuado escuchar a sus protagonistas abiertamente, es decir, a través de un debate en el que se manifiesten y expresen como lo hacen en la vida cotidiana. He aquí la virtud más preciada de los grupos de discusión, la libertad para hablar sobre los diferentes temas sobre los que pretendemos recabar información y la confianza que nos proporcionan los grupos de discusión difícilmente se logra con otras técnicas (MARTÍN CRIADO, 1997).

Una de las ventajas principales destacada por Krueger (1991) es que en el grupo de discusión se logra un clima de naturalidad en el que los participantes se influyen mutuamente, al igual que sucede en la realidad: este ambiente permisivo otorga una iniciativa y una confianza a sus miembros para que viertan sus opiniones y refieran sus comportamientos que no procuran otras técnicas de investigación.

Para que esta técnica obtenga datos productivos es necesario que sus componentes conversen, reflexionen, interactúen, compartan, construyan sus ideas respetando las del resto sin intentar imponer, simplemente participar y producir discurso. El discurso entendido como *“texto producido por alguien en una situación de comunicación interpersonal”* (BÁEZ & PÉREZ DE TUDELA, 2007: 37) necesitará de análisis y reflexión por parte de las investigadoras.

Para el diseño del grupo de discusión se han tenido en cuenta las características del alumnado que ha cursado el primer año del Grado en Maestro de Educación Infantil durante el curso 2010/2011 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En los cinco grupos de clase el número de chicas es de un 97%, por lo que para la participación en la evaluación se han seleccionado solo mujeres. Entre los factores de heterogeneidad se ha tenido en cuenta la distinta procedencia de las alumnas. Un número importante de éstas hace su ingreso a la Universidad a través del Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil y otras a través del Bachillerato. También tuvimos en cuenta las experiencias previas de las alumnas en el campo profesional de la educación, pues algunas de ellas habían trabajado en diversas situaciones educativas. La sesión se realizó a finales del curso y tuvo una duración de dos horas.

Análisis de los datos

Como queda patente en la selección de las participantes del grupo de discusión, las alumnas presentan trayectorias previas diversas. Durante el desarrollo de la conversación la discusión se focalizó haciendo patentes estas diferencias entre las participantes que han cursado el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil y las que encuentran en el Grado su primer contacto con la formación en relación a este ámbito.

Las alumnas que han cursado el ciclo formativo sobrevaloran durante toda la conversación el conocimiento práctico adquirido en el transcurso del mismo. Esta cuestión va a determinar su opinión sobre el desarrollo de las materias como podremos ver más adelante. Se percibe cierta impaciencia y una falta de valoración del conocimiento teórico que permita posteriormente generar una práctica reflexiva. La visión parcial que han podido tener durante el primer curso académico del Grado les provoca un juicio de valor que puede no corresponderse con los conocimientos que llegarán a adquirir una vez finalizados los estudios.

Nos parece especialmente significativa la frase de una de las participantes, “*es muy frustrante que después de cuatro años llegues a una clase de niños y no sepas que hacer*”¹, que se expresó muy al principio de la discusión y que, en ese momento, no fue discutida por sus compañeras.

La visión del Grado que expresan a lo largo de la discusión evidencia que las alumnas al comienzo de los estudios no tienen una perspectiva global de los mismos, sino que su opinión se va construyendo de una manera progresiva partiendo en la mayoría de las ocasiones de rumores, comentarios y valoraciones de otros alumnos y alumnas que han cursado la antigua diplomatura. Como en el caso de los Grados todavía no hay fuentes orales parecen no lograr tener una visión general de la carrera que van a estudiar.

Sin embargo, tal y como apuntamos al inicio de este trabajo, la Universidad de Granada, como la mayoría de las universidades españolas que están en proceso de implantación de los nuevos Grados, ha sido muy cuidadosa y exigente en la publicación de todos los documentos relativos al desarrollo de los mismos.

Nos preguntamos por tanto a qué se debe este desconocimiento. ¿Es el diseño del portal web adecuado y de fácil manejo para el alumnado novel? ¿Son los documentos lo suficientemente claros, explícitos y concisos para el alumnado de primer curso? ¿Posee este alumnado el conocimiento suficiente del lenguaje universitario para comprender estos documentos? Es más, ¿en el momento de hacer su matrícula conoce el alumnado los cauces de información abiertos para ellos y la necesidad e importancia de consultar esta información?

A pesar del desconocimiento evidenciado las alumnas señalan las deficiencias que han percibido en la organización del Grado: “*Yo creo que deberían haberlo organizado y estudiado mejor todo antes de implantarlo porque ahora nosotros somos los conejillos de indias*”. En la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR llevamos desde el curso 2004/2005 desarrollando experiencias piloto para la implantación del crédito ECTS, que han generado grupos de trabajo y documentos y para las que se han destinado fondos de diversos organismos. Sin embargo, todo el aprendizaje derivado de este proceso parece no haber sido lo suficientemente rentabilizado a la hora del diseño del Grado debido a condicionantes temporales, espaciales, económicos y relativos a la organización. A este desconocimiento también se contribuye desde la propia institución que, en ocasiones, genera informaciones poco claras sobre ciertos aspectos organizativos del desarrollo posterior de la formación: “*Me informaron de que iba a haber un posgrado de Educación Especial pero igual cuando termine este posgrado no está y me veo obligada a estudiar el Grado completo sin saber si voy poder dedicarme a lo que verdaderamente me interesa*”.

Otro ejemplo relacionado con las informaciones confusas lo tenemos en el hecho de que el proceso de matriculación generó grandes problemas organizativos, ya que desde Secretaría se permitió la automatricula por asignaturas sueltas en grupos diferentes. Este hecho provocó cierta desorganización al comienzo del curso, ya que una misma alumna se había matriculado en grupos diferentes dependiendo de las asignaturas, por lo que el horario que se generaba era inviable. A consecuencia de esto el proceso de alteración de matrícula se complicó más de lo habitual, “*la facultad estuvo varios días con colas para secretaría para intentar arreglar el tema*”. Una vez terminado ese proceso hubo que rehacer los subgrupos para los seminarios prácticos que también se habían visto afectados por esta cuestión. Como se puede apreciar en el siguiente texto, las alumnas parecen no haber encontrado en Secretaría la información que han ido necesitando: “*Tú vas a secretaría a preguntar la duda más tonta y el de la izquierda te dice una cosa y el de la derecha te dice otra. Hay una gran desorganización*”.

En esta misma línea, a pesar de haber vivido experiencias positivas con la figura de la coordinadora de la titulación, a la que han podido acudir siempre que han tenido algún problema, se ratifica la falta de conocimiento de las funciones de la misma, incluso alguna de las participantes ni

¹ Las expresiones literales de las alumnas del Grado en Maestro de Educación de Infantil participantes en el grupo de discusión incluidas en este epígrafe aparecen siempre en cursiva.

siquiera sabía quién era. A pesar de que existe una estructura de coordinación docente establecida, las alumnas consultadas han manifestado el desconocimiento de la figura del tutor de grupo/curso. Esto puede deberse a que el nombramiento de estos tutores no se realizó con el tiempo suficiente para que pudieran ejercer su función durante todo el año académico.

Algunos de los aspectos organizativos más criticados por las participantes son: la convalidación de materias y la posibilidad de una especialización posterior. Se percibe que las críticas al Grado de las alumnas que proceden del ciclo formativo parecen venir determinadas por el malestar que les ha provocado el hecho de que no se les haya reconocido ningún tipo de convalidación de las materias cursadas con anterioridad.

Elaboran un discurso en el que apuntan que la heterogeneidad de la formación previa del alumnado no permite que se produzca un conocimiento relevante para a ellas: *“si a nosotras nos hubieran convalidado este problema no estaría”*.

Achacan ciertas dificultades a la falta de estas convalidaciones, y esto nos hace pensar que algunas de las críticas poco fundamentadas que expresan podrían estar sustentadas en cierto resentimiento al hecho de que no se hayan cubierto sus expectativas de convalidación.

Profundizando en la crítica de aspectos no tanto organizativos sino relativos a la línea de la formación propuesta, se generó un dilema en torno al nivel de especialización que se plantea en el nuevo Grado en contraposición a la estructura de los anteriores títulos de maestro.

Tras la discusión se llegó al acuerdo de que la visión generalista de la formación del maestro del nuevo Grado permitía un trabajo más integrador. Sin embargo, matizaron las necesidades de incrementar la formación especializada: *“si tienes algún niño con alguna dificultad tú tienes que saber tratarlo desde tu posición como maestra de infantil”*.

La queja sobre las dificultades de la especialización se completa con que para lograrla la duración de los estudios se tendría que prolongar, según ellas, al menos un par de años. Se pone de manifiesto por tanto una contradicción en las demandas del alumnado, que por una parte reclama una formación completa desde el punto de vista general, además de una cuidadosa especialización, y, sin embargo, pretenden pasar el menos tiempo posible en las aulas universitarias: *“ahora pierdes más tiempo porque antes era menos tiempo y ahora son, al menos, los cuatro años del Grado y dos de especialización”*.

Los contenidos desarrollados a lo largo del curso académico fueron también objeto de discusión. En un principio consideraban que el sentido del Grado estaba en iniciar a la autoformación del alumnado en las diferentes materias, de modo que posteriormente, de una forma individual, cada uno profundizara en los diferentes temas. A pesar de esto coincidían en que el tiempo dedicado en el semestre a cada materia es escaso. Esta percepción de la profundización en los contenidos es matizada en función de la trayectoria previa de las alumnas: *“eso a lo mejor os pasa a vosotras que venís del módulo pero para mí que es todo nuevo, si profundizaran más en cada una de las materias sería mucho más complicado. Lo dijo el profesor de psicología que no profundizaba porque había gente que no tenía una base”*.

A partir de estos comentarios nos preguntamos si no hubiera sido conveniente modificar la organización temporal de las materias aprovechando la implantación de los Grados para favorecer un desarrollo anual de las mismas.

La nueva terminología introducida por el Grado en las enseñanzas universitarias ha presentado cierta controversia en relación a la palabra seminario. En un principio, al utilizar este término las alumnas nos comentaron que habían concebido el espacio seminario como un momento de prácticas profesionales. Este nuevo formato en la organización de la docencia parece estar presentando dificultades al profesorado. La concepción de los seminarios debería ser entendida como un espacio en el que el conocimiento se genere de una forma compartida por el alumnado. Sin embargo, las alumnas apuntan que, en la mayoría de las materias, los seminarios se han convertido en una prolongación de las clases teóricas generales pero que se desarrollan en grupos más reducidos, convirtiéndose en momentos académicos de segunda fila o en prolongaciones de la clase magistral. Alfaro (2006: 56) señala claramente la diferencia que debe existir entre clases expositivas y seminarios, ya que en las primeras *“el protagonismo es del profesor, mientras que en el seminario el protagonismo está en la actividad desarrollada por el grupo”*. En definitiva, el seminario debe ser el espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento a través de la interacción y actividad de los estudiantes. Según este autor *“la característica fundamental de estas modalidades de enseñanza es la interactividad, el intercambio de experiencia, la crítica, la experimentación, la*

aplicación, el diálogo, la discusión y la reflexión. [...] Esta participación activa y compartida supone que en su organización y diseño son necesarios la preparación previa y el aporte de materiales para el uso común de los asistentes y su correcto desarrollo” (ALFARO, 2006: 53).

Además, las alumnas consideran que los grupos que disfrutaron de los seminarios a primera hora tienen una doble ventaja: por una parte, el tiempo de permanencia en la facultad y que los huecos en el horario se reducen, y por otra, desde su punto de vista *“al primer seminario se le da mucha importancia pero a los otros ya no... El profesor nos dijo: sin tenéis alguna duda o algo preguntad a las del primer seminario. ¡Pero yo vengo al mío!”*

Se eleva por lo tanto la crítica de que la enseñanza recibida en este primer curso ha sido demasiado teórica y se ha dejado de lado el desarrollo de las competencias relativas al saber ser y al saber hacer: *“sería conveniente que en los seminarios hiciéramos las prácticas, al menos, entre nosotras”*. Vemos aquí como desde el punto de vista de las alumnas se corrobora la idea de Lebrero (2007) que apunta en la dirección de que existe una tendencia en los Grados de Maestro en Educación Infantil desarrollados en el EEES a dar prioridad a un enfoque profesional, que comience por los procedimientos para derivar en la fundamentación teórica frente al enfoque académico tradicional.

La idea de la experiencia práctica desde el primer curso del Grado ha planeado durante toda la conversación. Las ventajas que el alumnado encuentra al trabajo práctico son muchas, desde ser conscientes de la propia vocación desde el primer momento de los estudios *“y no tener que llegar a tercero y comprobar que no te gusta”*, hasta la importancia de la experiencia práctica para asimilar la teoría, *“porque así se nos quedaría mejor”*. Sin embargo, ellas mismas apuntan las dificultades que supondría organizar estos espacios prácticos desde la Facultad y no alcanzan a proponer un modo de articular la presencia de alumnado con escasos conocimientos teóricos en los contextos escolares.

Otra de las innovaciones metodológicas que se introducen en el Grado es el desarrollo del trabajo colaborativo, ya que *“cuando un grupo de trabajo o un grupo de aprendizaje aborda en común un proyecto desarrolla un proceso conjunto de explicitación consciente de los marcos de referencia individuales y se genera un marco de referencia común para el grupo que sirve para mejorar la comunicación, intensificar los procesos de cooperación y colaboración y democratizar el aprendizaje”* (OCAÑA & REYES, 2011: 145). A pesar de las bondades de este tipo de metodología las alumnas consultadas señalan dificultades en su desarrollo, entre las que apuntan una mayor coordinación entre departamentos y profesores. De sus palabras se deduce que han detectado una evidente falta de costumbre en el trabajo colaborativo entre el profesorado y en la organización de las materias que se pone de manifiesto a la hora de coordinar el trabajo del día a día. Expresan que en los temarios hay solapamientos, que las fechas de los exámenes fuera de las oficiales no están coordinadas, así como las de entregas de trabajos, prácticas, etc...: *“pero luego quieren que tú trabajes en grupo cuando los primeros que no saben trabajar en grupo son ellos”*.

Según ellas, la revisión metodológica que proponen los nuevos Grados debería verse reflejada también en los procesos de evaluación: *“nos pasamos toda la mañana en la facultad, para que luego el examen cuente el doble de esos trabajos a los que les has dedicado mucho tiempo. No está bien que cualquiera que venga y se aprenda el tocho luego pueda aprobar”*. No obstante somos conscientes, en línea con lo apuntado por Learreta, Montil, González & Asensio (2009), de que por ser estudiantes de primero no tienen referencias propias del ámbito universitario y sólo cuentan con las experiencias vividas en la Educación Secundaria y el Bachillerato, lo que les provoca cierta dificultad para describir e interpretar las metodologías de enseñanza utilizadas por sus profesores.

El ejemplo extraído de la discusión es lo suficientemente gráfico para ilustrar que el cambio en la evaluación no ha sido tan profundo como cabría esperar. Las guías docentes de cada materia especifican los criterios de calificación expresados en porcentajes en los que se da especial importancia a la presencialidad, a los trabajos individuales y grupales, etc. Sin embargo, las alumnas indican que no hay unos criterios de calificación unificados, que en unas asignaturas los exámenes cuentan más que los trabajos, y que observan una desconexión entre las tareas propuestas en el día a día y los contenidos exigidos en los exámenes: *“a veces los trabajos que mandan lo hacen por cubrir el expediente [...] pierdes mucho tiempo en hacer los trabajos y no tienes tiempo para estudiar”*.

La actitud del alumnado también fue puesta en cuestión: algunas de las participantes matizaron que de forma general entre sus compañeras se solía dar más importancia a lograr aprobar las asignaturas y no tanto a construir conocimientos. Criticaron una actitud pasiva de algunos sectores del alumnado y consideran que en ocasiones los trabajos se elaboran de forma rutinaria. Puede que éste sea el motivo de la falta de conexión que algunas de ellas encuentran entre los trabajos prácticos y los contenidos.

Un aspecto muy relacionado con la metodología y la evaluación es el de las tutorías. El Espacio Europeo de Educación Superior pretende promover un seguimiento personalizado del alumnado a través de las tutorías que permita precisamente guiar la construcción del aprendizaje del propio alumno. Sin embargo, hemos detectado cierta resistencia a esta comunicación académica. Por una parte, demandan atención de sus profesores para resolver determinadas dudas; sin embargo, cuando se trata de la revisión del trabajo elaborado por ellas mismas suelen presentar una resistencia al intercambio: *“no somos niños de cinco años. ¿Por qué tenemos que ir a tutorías? [...] Si yo hago un trabajo es porque sé que está bien y ya cuando termino voy. Hemos tenido trabajos que estaban bien y luego vas a la tutoría y te dicen que están mal. Y ya vas con el miedo”*.

También se revela un problema organizativo para la asistencia del alumnado en las horas de tutorías, pues coinciden con el momento que ellas están en otras clases. Esta cuestión es un tema largamente discutido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Durante los años en los que se ha llevado a cabo la experiencia piloto para la implantación de los créditos ECTS se han intentado dar distintas soluciones pero, sin embargo, finalmente parece haber prevalecido la voz del profesor a la hora de fijar estos tiempos. El profesorado de la universidad parece no asumir, tal y como apuntan Álvarez & Lázaro (2002), que en el contexto de la Convergencia Europea para afrontar la diversidad del alumnado universitario, para acompañarle en sus procesos de aprendizaje y para facilitarle un desarrollo integral que le prepare para la vida es necesario asumir la función tutorial como una parte importante de la función docente.

Otro aspecto relacionado con la organización horaria tiene que ver con la secuenciación de los seminarios. Las alumnas nos han indicado que en algunas ocasiones en lugar de realizarse los tres seminarios correspondientes a cada grupo, éstos se han reducido a dos. Surge por tanto la pregunta del modo en que esta reducción haya podido afectar a la calidad de la enseñanza. Desde nuestra experiencia como docentes dentro del Grado parece que estas modificaciones se han debido al interés de que cada seminario tuviera media hora más de duración aunque asistieran a él un número más alto de alumnas. Sin embargo, en otros casos parece ser el mismo alumnado el que ha propuesto estas modificaciones con objeto de permanecer menos tiempo en la facultad.

La reducción del número de alumnos y alumnas por grupo que se ha producido gracias a la implantación del Grado nos podía hacer pensar que mejorarían las relaciones tanto entre alumnado como entre alumnado y profesorado. Sin embargo, las alumnas han señalado que, a pesar de haber trabajado en pequeños grupos, en la mayoría de los casos no se han establecido unas relaciones todo lo fluidas y profundas que se podría esperar con el profesorado. Del mismo modo consideran que la relación entre alumnas del mismo grupo no ha sido demasiado estrecha e indican que el número de estudiantes por grupo (65) sigue siendo elevado.

En línea con las relaciones que se establecen con el profesorado, una alumna con experiencia universitaria previa ha señalado que el trato de éste hacia el alumnado ha mejorado en relación a su experiencia anterior. Según sus palabras *“es más humana”*. En el transcurso de la discusión se quedaron en el aire una serie de interrogantes: ¿puede deberse a que su experiencia anterior fue en una carrera de tipo técnico?, ¿es el profesorado de Ciencias de la Educación más sensible con el alumnado a causa de su campo profesional?, o bien, ¿se debe esta mejora al nuevo modo de trabajar con la implantación de los Grados?

De cualquier modo la relación con el profesorado parece haber sido buena, las alumnas consultadas han señalado que éste ha tenido disponibilidad para las consultas en todo momento, además de prestarles una atención individualizada cuando ellas la han demandado. Para ellas el uso de las TICs a través de las plataformas de docencia ha facilitado la comunicación a pesar de las dificultades iniciales en el manejo de dichas plataformas.

Sin embargo, a pesar de todo lo anteriormente expuesto se produce una crítica bastante contundente al profesorado y al sistema universitario. Este último es tachado de memorístico y consideran que no ha fomentado el manejo de las fuentes documentales desde un punto de vista crítico. En algunos casos el profesorado que les pide desarrollar esta competencia después, según las alumnas, se limita en sus clases a transmitir información: *“no critiques lo que él o ella dice porque entonces la llevas clara, ellos tienen la sartén por el mango”*.

No obstante se abrió un espacio de discusión en el grupo en torno al error de generalizar esta postura, ya que han cursado asignaturas en las que consideran que sí se ha trabajado desde una perspectiva más sociocrítica.

En cuanto a la dedicación del profesor, han señalado que en ocasiones ellas han sentido que los trabajos realizados no han sido corregidos, en otras ocasiones les ha parecido que las clases no han sido bien preparadas, que se ha aprovechado cualquier incidente para dejar de impartir la docencia –“*si se va la luz no dan clase porque no tienen powerpoint*”–, y que algunas dudas que se han planteado en clase no han sido resueltas.

A causa de la experiencia profesional previa de algunas alumnas se ha puesto de manifiesto que pueda existir cierta distancia del profesorado universitario con la práctica real. Estas alumnas han cuestionado los posicionamientos teóricos del profesorado de la Universidad. Los argumentos que esgrimen están basados en sus propias experiencias vividas en las escuelas infantiles y, a causa de esto, demandan que el profesorado que imparte docencia en infantil tenga experiencia en esta etapa: “*tú puedes ser doctor honoris causa o tener mil másteres y no haber visto un niño en tu vida*”.

Las alumnas consultadas parecen muy conscientes de la importancia de la formación continua y la exigen también para el profesorado universitario. También cuestionan la validez y la repercusión en la docencia de las evaluaciones que del profesorado universitario se llevan a cabo por parte del Vicerrectorado de Garantía de la Calidad. Tienen la sensación de que su opinión no cuenta, ni para el profesorado ni para el equipo decanal.

En este sentido reclaman una mayor presencia de sus opiniones en la vida universitaria. A pesar de que en los Grados se están preocupando por diseñar cauces para la participación del alumnado y toma de decisiones a través de los delegados y representantes en las comisiones, las participantes en el estudio manifiestan que en algunas ocasiones es el mismo profesorado quien pone impedimentos para que los representantes desarrollen su cometido. El profesorado es reticente a *perder* su tiempo académico para favorecer estos procesos. Su demanda de espacios de expresión para aportar su visión y mejorar la enseñanza universitaria se expresa de la siguiente manera: “*deberíamos tener más ocasiones de expresarnos y que nuestra voz se escuchara*”.

Reflexiones finales

La implantación del nuevo Grado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Granada ha contado con una serie de instrumentos de información para el alumnado generados desde la propia Universidad, la Facultad y la Coordinación de la titulación que no parecen haber sido de gran utilidad para las alumnas consultadas. El desconocimiento de la organización del Grado se ha manifestado como un aspecto relevante. A pesar de que la Facultad ha explicitado información por diversos cauces el alumnado construye el conocimiento sobre el Grado a partir de rumores que generalmente proceden de alumnado de los títulos en extinción y las informaciones que les ofrecen en Secretaría les resultan contradictorias. Estas confusiones han provocado problemas organizativos de diversa índole y, a pesar de que en la Facultad de Ciencias de la Educación se han realizado experiencias piloto de implantación de crédito europeo, el aprendizaje derivado de este proceso parece no haber sido lo suficientemente rentabilizado a la hora del diseño del Grado. Las alumnas consultadas han manifestado sentirse como *conejillos de indias* y han tachado de improvisado y precipitado este primer año de académico. En este sentido coincidimos con González & Raposo (2008) en señalar que deberíamos concebir este proceso de adaptación al EEES como una oportunidad para revisar y mejorar la organización, el diseño y el desarrollo de las enseñanzas universitarias.

En el proceso de Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior se han introducido una serie de conceptos y términos que han provocado confusiones en su interpretación y cierta controversia. Es el caso de la palabra *semestre*, que en la realidad se ha asimilado a la duración del cuatrimestre y que las alumnas han señalado como un periodo de tiempo insuficiente para profundizar en las materias. De igual modo el concepto de *seminario* parece no haber sido del todo comprendido tanto por el alumnado como por el profesorado porque, en la mayoría de los casos, se ha vivido como una prolongación de la clase magistral y no como el espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento a través de la interacción y actividad de los estudiantes.

El trabajo colaborativo ha sido otra de las prioridades que se han expresado desde los diferentes documentos del Grado en Maestro de Educación Infantil y que ha sido también objeto de crítica por las alumnas consultadas, ya que han encontrado dificultades entre el profesorado universitario para desarrollarlo. También han reclamado que el profesorado del Grado tenga experiencia profesional actualizada, señalando que la Universidad parece estar desconectada de la vida profesional de nuestro tiempo. Es evidente, tal y como señalan Díez, Pacheco, García *et al.* (2009), que debemos aprovechar

este período de cambio educativo en el que las nuevas metodologías, el rol de profesor y el alumnado tienen un papel muy importante para que los resultados en los procesos de enseñanza–aprendizaje sean significativos.

A pesar de que se ha reducido el número de alumnos por grupo, se ha apuntado que aún la ratio es demasiado amplia para que se produzcan unas relaciones satisfactorias entre alumnado y profesorado, aunque la responsabilidad del alumnado en la construcción de su conocimiento está lejos de ser satisfactoria. Lo que sí ha quedado patente es que sería conveniente habilitar espacios donde se estimule la expresión de las opiniones del alumnado ya que, como señalan Cózar & Roblizo (2009), aunque muestran resistencias ante las dificultades y carencias que aparecen con el nuevo sistema, están dispuestos a ofrecer valoraciones sobre el mismo. De esta manera sus reflexiones y replanteamientos nos permitirán año tras año mejorar el desarrollo del título en cuestión.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2010). *Documento Verifica Grado Maestro Educación Infantil*. Consultado el 19/08/2011 en <http://grados.ugr.es/infantil/pages/presentacion>.
- ALFARO, IGNACIO J. (2006). “Seminarios y talleres”. En MARIO DE MIGUEL (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza, 53–81.
- ÁLVAREZ, VÍCTOR & LÁZARO, ÁNGEL (coords.) (2002). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- BÁEZ Y PÉREZ DE TUDELA, JUAN. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic.
- CÓZAR, RAMÓN & ROBLIZO, MANUEL J. (2009). “El alumnado de la Escuela de Magisterio de Albacete ante el sistema ECTS: sensibilidades y expectativas”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 85–92 (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada el 19/09/2011).
- DÍEZ, M^a.C., PACHECO, D.I., GARCÍA, J.N., MARTÍNEZ, B., ROBLEDO, P., ÁLVAREZ, M^a.L., CARBONERO, M.A., ROMÁN, J.M., DEL CAÑO, M. & MONJAS, I. (2009). “Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid”. *Aula Abierta*, 37 (1), 45–56.
- GONZÁLEZ SANMAMED, MERCEDES & RAPOSO RIVAS, MANUELA (2008). “Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la Convergencia Europea”. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285–306.
- KRUEGER, RICHARD. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- LEARRETA, B., MONTIL, M., GONZÁLEZ, A. & ASENSIO, A. (2009). “Percepción del alumnado ante el uso de metodologías activas de enseñanza como respuesta a las demandas del espacio europeo de educación superior: un estudio de caso”. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 95, 92–98.
- LEBRERO, M^a PAZ (2007). “Estudio comparado de los nuevos títulos de Grado de Educación Infantil en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”. *Revista de Educación*, 343, 275–299.
- MARTÍN CRIADO, ENRIQUE (1997). “El grupo de discusión como situación social”. *Revista Española de investigaciones sociológicas*, 79, 81–112.
- OCAÑA, ALMUDENA & REYES, M^a LUISA (2011). “Aprendizajes colaborativos y democratización de las relaciones didácticas”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71 (25,2), 143–158.

Evaluación de la participación de los estudiantes en el nuevo Grado de Primaria

Héctor MONARCA

Correspondencia:

Héctor Monarca

Correo electrónico:
hector.monarca@uam.es

Teléfono:
+34 91 497 5500

Dirección postal:
Dpto. de Didáctica y T^ª de Educación
Facultad de Formación del Profesorado
Universidad Autónoma de Madrid
Campus de Cantoblanco
C/ Fco. Tomás y Valiente, 3
28.049 - Madrid

Recibido: 14/07/2011
Aceptado: 03/10/2011

RESUMEN

La participación a través del diálogo en las interacciones que tienen lugar en el desarrollo de las clases es una temática que ha sido abordada desde diversas perspectivas. En este artículo, la dialogicidad se entiende como un rasgo esencial de las pedagogías que buscan formar profesionales críticos, reflexivos y comprometidos. Se ubica así en una determinada forma de entender las funciones que tiene la Universidad en la sociedad actual y la formación que ella debe ofrecer. Desde estos sentidos surge la investigación que aquí se presenta, la cual ha tenido los siguientes objetivos: a) conocer la forma de participar de los estudiantes a través de los intercambios comunicativos; b) saber cómo ésta ha ido evolucionando a lo largo del semestre; y c) mejorar la participación mediante la propuesta didáctica teniendo en cuenta los conocimientos construidos a partir de la misma investigación.

PALABRAS CLAVE: *Participación dialógica, Profesionales reflexivos, Pedagogías críticas, Enseñanza universitaria.*

Assessing Students' Participation in the New Primary Education Degree

ABSTRACT

Participation through dialogue in interactions during classes is a topic that has been addressed from different perspectives. In this article dialogicity is understood as a key feature of pedagogies seeking to train critical, thoughtful, committed professionals. It is seen as a particular way of understanding the functions of university in the current society and the training it must offer. The research here presented stems from these considerations, and it has the following aims: a) to study the way students participate through communication interchanges; b) to explore its evolution throughout the semester; and c) to improve participation by means of the didactic proposal which takes into account knowledge obtained from this research.

KEY WORDS: *Dialogic participation, Thoughtful professionals, Critical pedagogies, University education.*

Introducción

Este artículo, en el marco de un monográfico centrado en la evaluación de experiencias de implantación de los estudios de Grado en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tiene como objetivo mostrar los resultados de un proceso de investigación desarrollado en la materia de *Teoría y política de la Educación* de 1º de Grado de Primaria sobre la participación de los estudiantes. Se parte del supuesto de que la participación no es un mero acto individual, aislado, espontáneo; sino un acto claramente social por medio del cual se asume un protagonismo en la construcción de la propia subjetividad (FREIRE & MACEDO, 1989) y de la acción educativa como acto social. Tiene lugar y se desarrolla en un contexto, el de la *clase situada* como grupo que construye conocimientos. Una clase situada es una práctica contextualizada, definida por diversos factores que interactúan: profesores y alumnos con una historia vital detrás, dentro de la cual están sus propias experiencias como aprendiz y como docente, y la experiencia específica que sobre la participación y el participar tengan. Una clase situada es un espacio en construcción, atravesado por lo social, lo cultural, lo político y las diversas prácticas vinculadas a dichos ámbitos, tanto presentes como históricas. Supone una propuesta de construcción de conocimientos, de la profesionalidad y de lo social.

Así entendidas, las clases son un espacio dinámico de interacciones que giran en torno a unos conocimientos, a unas intenciones educativas y a los sentidos que los sujetos otorgan a la acción y a los conocimientos que en ella circulan. Son un espacio de negociación continua, la construcción de sentidos y conocimientos siempre lo es, lo cual puede hacerse de forma explícita o implícita. Dentro de una concepción democrática de la educación, una pedagogía crítica en el sentido que ofrecen Giroux y McLaren (1990; 1998), se explicitan los sentidos; los evidentes y aquellos que están enraizados en la cultura y en el lenguaje. Unas prácticas bajo estos supuestos deben desarrollarse sostenidas por la participación basada en las interacciones verbales de los estudiantes y el profesor.

Se está hablando de un tipo de interacción verbal que ha sido definida de múltiples maneras a lo largo de las últimas décadas: dialogicidad (FREIRE, 1985), acción comunicativa (HABERMAS, 1987), diálogo crítico (FREIRE & MACEDO, 1989; GIROUX & McLAREN, 1990 y 1998; GÓMEZ & DíEZ-PALOMAR, 2009), aprendizaje dialógico (FLECHA, 1997; DUQUE & PRIETO, 2009), reflexión crítica colaborativa (KEMMIS, 1999); pero que coinciden en sus rasgos esenciales vinculados a la construcción del sujeto y de la sociedad, a la interacción entre lo subjetivo y lo objetivo; por ser una interacción basada en las pretensiones de validez de la argumentación, independientemente de los sujetos que las aportan.

El vínculo entre Universidad y sociedad tiene una importante tradición en la historia del pensamiento, la política y la educación (GINER DE LOS RÍOS, 1916; 1924; LUZURIAGA, 1968; DEWEY, 1995). La participación ubicada como eje y como centro del aprendizaje y la enseñanza en la Universidad supone asumir un papel como institución y como formadores. Una forma de entenderla en clara conexión con la transformación, la mejora y el cambio (MANZANO & TORREGO, 2009). Esto supone ir más allá de las demandas del mercado y de una acomodación de esta institución a las mismas; supone ubicarla en los problemas y necesidades humanas y sociales, dentro de un marco público y contrastado de construcción de conocimientos; lo cual deriva en la necesidad de formar profesionales reflexivos y comprometidos con esta tarea.

Queda así enmarcado este artículo y sus fundamentos en la importante tradición de formación de profesionales reflexivos, críticos, comprometidos con la sociedad, su transformación y su mejora (GIROUX, 1989; 1990; GIROUX & McLAREN, 1990; 1998; LISTON & ZEICHNER, 1993; KEMMIS, 1999; ZEICHNER, 1999; PÉREZ GÓMEZ, 2010). En este sentido, la Universidad, dentro de su función formativa específica, se ubica en relación a un tipo de sociedad a la que aspira, en un rasgo irrenunciable: la justicia social, una sociedad justa y democrática para la que forma y prepara a los sujetos. Un aspecto de las intenciones y sentidos de lo que hace que, en la sociedad desigual y fragmentada de la que nos habla Tezanos (2009), es irrenunciable.

Antecedentes

El tema de la participación de los estudiantes se puso ya de manifiesto hace más de un siglo con las críticas del Movimiento de la Escuela Nueva (CARREÑO, 2002). Estas críticas centraron sus argumentaciones en lo metodológico, con algunas referencias a la relación entre escuela, individuo y sociedad. Se pone en evidencia el papel de la actividad en el aprendizaje y se cuestiona la pasividad. Se redimensiona la educación para la vida y para una sociedad democrática (DEWEY, 1995). Más adelante, las críticas hacia el autoritarismo escolar (COLMENAR, 2002) pusieron de manifiesto las relaciones de poder existentes en el vínculo pedagógico basadas en la dominación y en la sumisión a la autoridad.

También anunciadas bajo el nombre de violencia simbólica y arbitrariedad cultural (BOURDIEU & PASSERON, 1985); en este caso existe un cuestionamiento explícito a la sociedad que contiene a las prácticas educativas. Sin embargo, es una crítica que se queda atrapada en sí misma, que no deja margen para las alternativas, los sujetos quedan atrapados y determinados por las estructuras que los dominan (GIROUX & McLAREN, 1998).

Posteriormente, nuevos aportes ayudan a ubicar a los sujetos en una posibilidad transformadora de la realidad social y educativa, bajo prácticas pedagógicas basadas en un diálogo emancipador (FREIRE, 1985; 2004); el cual se basa en un vínculo pedagógico que empodera a las personas mediante el desarrollo de su conciencia como sujetos que se construyen a sí mismos y a la sociedad en la que habitan. La construcción de lo social ya no es una mera producción o reproducción de los poderes dominantes, los sujetos no son meros espectadores o pasivos consumidores del devenir histórico. Las prácticas educativas basadas en el ideal dialógico son una oportunidad, en el sentido que ofrecen Giroux & McLaren (1990), para una forma de entender lo público y su construcción.

La participación, entonces, es un acto social de intersubjetividad. Es, en sentido freiriano, un acto de concienciación, una práctica social en la que unos y otros, mediante el diálogo, toman conciencia de sí mismos y de la realidad en la que viven. Un acto al que Giroux & McLaren (1990) denominan pedagogía crítica; la cual debe resaltar las oportunidades para el uso de su propia voz de los futuros maestros. De igual manera, Freire (2004) ve al debate y al diálogo como los métodos para hacer crítico al hombre; un espacio para la toma de conciencia de uno mismo, de sus circunstancias y de la sociedad en la que vive.

La participación por medio de la palabra tiene una clara intención de empoderamiento de los sujetos; en este caso, vinculado a la formación de profesionales reflexivos y comprometidos con el mundo, con la sociedad y con la educación. Esto significa profesionales que reflexionan sobre su hacer docente, sobre las consecuencias de su hacer en el mundo y en los demás. Un profesional que no es un mero aplicador irreflexivo de consignas, tradiciones o prescripciones, sino un profesional que justifica su acción mediante una reflexión crítica colaborativa (KEMMIS, 1999).

En cualquier caso, dar la voz no tiene ningún significado ingenuo para estos autores. Una pedagogía crítica exige y necesita la conciencia de que uno mismo, su propio discurso, es parte de las estructuras de poder de la sociedad en la que vive (FREIRE & MACEDO; 1989; GIROUX, 1989; FREIRE, 2002). Dar la voz tiene un valor en sí; sin embargo, el salto está en la interacción entre lo subjetivo y lo objetivo, es decir, entre las experiencias del sujeto, los conocimientos socialmente construidos y la sociedad, sus estructuras de poder y el funcionamiento existente.

La participación, desde el ideal de estos argumentos, significa hacer explícitos y tomar parte en los procesos de construcción del sentido y del conocimiento; es una clara interacción entre subjetividades y entre el sujeto que se construye y la sociedad en construcción. Desde este punto de vista, la participación es un acto político. La participación basada en la educación dialógica supone una interacción entre el conocimiento socialmente producido y públicamente contrastado, el conocimiento producto de la experiencia del sujeto y los contextos, con una clara intención problematizadora, crítica.

Una acción comunicativa de este tipo debe basarse en un concepto de diálogo igualitario que cuestiona las interacciones basadas en relaciones de poder y dominación. En este sentido, la igualdad tiene que ver con las formas de construir el discurso y el conocimiento, caracterizadas por la búsqueda de la validez de las argumentaciones independientemente de la posición de poder que tiene quien las enuncia (FREIRE, 1985; 2004; HABERMAS, 1987; YOUNG, 1993). Sin embargo, por otra parte, un diálogo de estas características, aunque parta de los miembros presentes en la acción comunicativa, no puede limitar sus sentidos, ni la validez de sus argumentaciones, a las relaciones intersubjetivas que tienen lugar dentro del grupo. Es necesario, como sostienen Freire (1985) y Dussel (1992), contemplar *al otro* no presente en el diálogo. El aporte de estos autores nos ubica en la necesaria trascendencia del aquí y ahora del cual forzosamente partimos.

En cualquier caso, es necesario problematizar el concepto de diálogo igualitario entre los miembros de la comunidad. En el contexto actual hablar de diálogo igualitario, sin explicitar aspectos vinculados con el poder y la construcción y distribución del conocimiento en la sociedad, puede reforzar lo antagónico, ocultando la realidad. En este sentido, como sostienen Freire & Macedo (1989), es clave que los sujetos se perciban a sí mismos como condicionados; punto de partida necesario para la crítica y la transformación.

Junto a este marco para comprender la necesidad e importancia de la participación en las interacciones dentro la enseñanza universitaria, hoy en día contamos con una gran variedad de

investigaciones y trabajos que abordan el discurso de los profesores y su papel en el proceso de aprendizaje (COLL & ONRUBIA, 1996; PERRENOUD, 2004; DUQUE & PRIETO, 2009; GÓMEZ & DÍAZ-PALOMAR, 2009). Como explican estos autores, en la comprensión del lugar que ocupa la participación a través de las interacciones verbales convergen múltiples campos de conocimiento, teorías, enfoques, corrientes de pensamiento: la fenomenología, la hermenéutica, la etnometodología, la lingüística, la sociología, la sociolingüística, la pedagogía, el constructivismo, la psicología sociocultural, etc.

Por su parte, tanto la psicología cultural como el constructivismo, con sus respectivos matices, nos recuerdan que los estudiantes construyen sus conocimientos de forma activa: pensando, reflexionado, analizando, participando e interviniendo en procesos diversos (VYGOTSKY, 1987; WERTSCH, 1988, 1993; BRUNER, 2002; PÉREZ GÓMEZ, 2010). Desde ambos marcos teóricos se hace hincapié en ciertas características que deben poseer las propuestas de enseñanza para que generen aprendizajes, entre las que destacan la actividad del alumno y la interacción con los otros; poniendo así de relieve la importancia de la participación de los estudiantes (PERRET & NICOLET, 1992; VALSINER, 1996; DE MIGUEL, 2006; CUBERO *ET AL.*, 2008; ARIAS-GUNDÍN, FIDALGO & NICOSIO, 2009). En ambos casos se habla de la interacción entre lo objetivo y lo subjetivo en la construcción de conocimientos; así, de acuerdo con la perspectiva de estos autores, el significado es una construcción colectiva a partir de la acción conjunta de los sujetos en un contexto específico de interacciones. De la misma manera, el constructivismo y la psicología cultural, como así también otras teorías del cambio conceptual (POZO, 1989), ponen de manifiesto la importancia de los conocimientos y las experiencias previas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Metodología

Esta investigación, aunque no es una etnografía, se fundamenta tanto metodológica como epistemológicamente en ésta. Su concepción de cultura como sistema de significados que se reflejan en las palabras, discursos, acciones, tradiciones, organizaciones, etc.; junto a su propuesta para producir conocimientos, constituye el referente de esta investigación. En este sentido, la misma supone una pretensión interpretativa y crítica desde la complejidad de las tramas culturales (GEERTZ, 1996), dentro de las cuales se encuentran las prácticas educativas. De la misma manera, se basa también, específicamente, en los supuestos de la investigación-acción, en tanto constituye un proceso orientado a construir conocimiento sobre una realidad con el fin de mejorarla (KEMMIS & MCTAGGART, 1988).

La investigación surge en el marco del desarrollo de la asignatura de *Teoría y política de la Educación* del primer curso de la titulación de Grado de Primaria. En ella había 55 estudiantes con un perfil variado en cuanto a edad, situaciones personales (trabajadores/no trabajadores, con experiencia laboral y sin experiencia, etc.), trayectorias escolares y formativas (con asistencia a BUP, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Superior, con titulación universitaria previa o inicio de otra titulación sin concluir), etc.

Objetivos:

- A. Generar un conocimiento contrastado sobre la participación de los estudiantes en las interacciones comunicativas que se generan en clase. En este sentido, interesa especialmente cuántos alumnos participan, con qué frecuencia lo hacen y qué características tiene dicha participación.
- B. Saber cómo ha ido evolucionando la participación a lo largo del semestre.
- C. Mejorar la participación mediante la propuesta didáctica teniendo en cuenta los conocimientos construidos a partir de la misma investigación.

Procedimiento:

La investigación se ha estructurado en tres partes:

I. Un *diagnóstico* de la situación de partida. En un primer momento se indaga sobre la participación de los estudiantes en sus experiencias formativas previas. Para ello se administró un cuestionario inicial en el cual se preguntaba: a) sobre aspectos relacionados con la metodología que predominaba en las clases que habían tenido tanto en la ESO como en Bachillerato o BUP, según los casos, y b) sobre la valoración de su propia participación en esta última etapa educativa.

II. La *recogida de información* relacionada con los objetivos de la investigación, la cual se realizó durante el desarrollo de 14 clases consecutivas. Se hizo fundamentalmente a través del registro de

frecuencias y tipos de participación en una *tabla* previamente diseñada y en un *diario de campo* (VELASCO & DÍAZ DE RADA, 1999). Esto se realizó mediante observación participante (WOODS, 1987; MCKERNAN, 1999), tanto descriptivas como focalizadas (DÍAZ DE RADA, 2003). En todos los casos, los registros se realizaron al finalizar la clase, y posteriormente eran analizados con la intención de:

- a) realizar comentarios y apreciaciones próximas a los acontecimientos que pudiesen servir para un análisis en profundidad posterior; y
- b) para ir introduciendo modificaciones en el desarrollo de las clases con el fin de mejorar la participación en las mismas.

La *tabla de registro* antes mencionada fue diseñada teniendo en cuenta el marco teórico desarrollado en páginas anteriores, como así también otras investigaciones o trabajos que sirvieron como referentes metodológicos o epistemológicos para la confección de categorías para el análisis de las interacciones comunicativas en el desarrollo de las clases (COLL & ONRUBIA, 1996; KEMMIS, 1999; VAN DIJK, 1999; DANIEL *ET AL.*, 2003; CARROLL, 2005; CUBERO *ET AL.*, 2008). Los ejes para la confección de las categorías han sido los siguientes:

- *Inicio de la interacción comunicativa*: espontánea, inducida/promovida por el profesor o mixta.
- *Objetivo de la interacción comunicativa*:
 - a) Contestar a una pregunta específica del profesor;
 - b) Pedir aclaraciones sobre lo que el profesor está explicando;
 - c) Dar una respuesta abierta a una pregunta del profesor: opinión, punto de vista, un ejemplo o contraejemplo, una solución, etc.;
 - d) Ofrecer alguno de los aspectos antes mencionados pero de forma espontánea; es decir, algún aspecto divergente, creativo, en el sentido que ofrecen Daniel *et al.* (2003): vacío, contradicciones, un punto de vista distinto o no contemplado por los otros miembros de la interacción o de la teoría, etc.
- *Orientación y contenido del discurso*. Reformulando los aportes de la investigación realizada por Daniel *et al.* (2003), se han considerado tres orientaciones de las interacciones comunicativas. En este caso, la orientación son los referentes que se emplean para dar validez a los enunciados de la comunicación; y se han contemplado los siguientes:
 - a) *Egocéntrica/relativista*, en la cual no se busca la validez de las argumentaciones, ésta se encuentra en el parecer individual del que habla, sin tener en cuenta ningún otro argumento de contraste; o bien se genera un discurso acrítico, no reflexivo, con una tendencia evidente a lo que el estudiante cree que el profesor espera (YOUNG, 1993);
 - b) *Intersubjetiva local*, en este caso se busca la validez de las argumentaciones en el contraste intersubjetivo con los participantes del diálogo; y
 - c) *Intersubjetiva trascendental*, en este caso la validez de las argumentaciones se busca en las interacciones con los demás dentro del diálogo, pero se pone especial énfasis en los conocimientos construidos más allá de los participantes en la comunicación, se toman como referentes también a los no presentes en el diálogo en el sentido que ofrece Dussel (1992), y se pone especial atención a los elementos del discurso no explícitos en general y los que se relacionan con el uso del poder en particular (BERNSTEIN, 1994; KEMMIS, 1999; VAN DIJK, 1999), como así también con la conciencia del poder del diálogo en la construcción de la subjetividad y de la sociedad (FREIRE, 1985; FREIRE & MACEDO, 1989).
- *Tipos de interacciones comunicativas*. Hace referencia a quiénes o con quiénes se interactúa en la comunicación, a quiénes se dirige y a quiénes tiene en cuenta. En este sentido se han contemplado las siguientes categorías:
 - a) La comunicación del estudiante se dirige sólo al profesor;
 - b) La comunicación del estudiante se dirige a toda la clase, profesor y compañeros sin distinción;

- c) La comunicación del estudiante tiene en cuenta a los presentes y a otros no presentes, en el sentido de comunidad de comunicación aportado por Dussel (1992).

III. Finalmente, una vez transcurridas las 14 clases y con los conceptos aportados en la materia, se procedió a realizar una valoración final por parte de los estudiantes, una autoevaluación centrada específicamente en su participación en las interacciones comunicativas.

Resultados y discusión

En primer lugar, hay que comentar los resultados obtenidos en el *diagnóstico*. Del cuestionario inicial se puede concluir que el 63% de los estudiantes considera que ha tenido una participación media en Bachillerato o BUP, la cual era posible, según la opinión aportada, en alguna de las materias que tenían, no en todas. En cuanto al para qué participaban, el 47% ha dicho que para pedir aclaraciones, ampliación de explicación, etc.; el 12% para responder a preguntas y el 31% para dar la opinión.

Por otra parte, en cuanto a sus posibilidades de participar de acuerdo a la metodología del profesor o a las regulaciones de las interacciones en el aula, en la Tabla 1 podemos apreciar la información aportada por los estudiantes. Según ellos, de acuerdo a sus ideas previas, han tenido experiencia en debate; éste, aunque no empleado de forma mayoritaria, parece tener una presencia relativamente importante, y más en Bachillerato que en la ESO. Sin embargo, si cruzamos esta información con la anteriormente comentada, unida al análisis de sus primeras interacciones comunicativas en la materia, se puede barajar la hipótesis de que los debates se construyen en torno a preguntas que el profesor realiza, muchas de las cuales, de acuerdo con Young (1993), se responden en el marco de las expectativas que éste tiene. Por tanto, en estas ocasiones, las respuestas no reflejan un pensamiento crítico. Finalmente, es curioso el empleo del dictado, entendido como la lectura de un libro, resumen, etc., que el profesor realiza para que los alumnos copien, tanto en la ESO como en Bachillerato. Casi un 50% de los estudiantes afirma que la mitad o más de los profesores lo empleaban, con la actitud pasiva que supone de los estudiantes. Por su parte, la explicación oral, que hace referencia a una interacción verbal unidireccional distinta al debate, es, según los estudiantes, la más empleada tanto en la ESO como en Bachillerato o BUP. No significa que ésta no pueda estimular el pensamiento y la reflexión, tampoco que en ella no puedan abordarse contenidos relevantes; sólo hace referencia al lugar que el estudiante tiene en la interacción.

TABLA 1: Metodología empleada según la opinión de los estudiantes

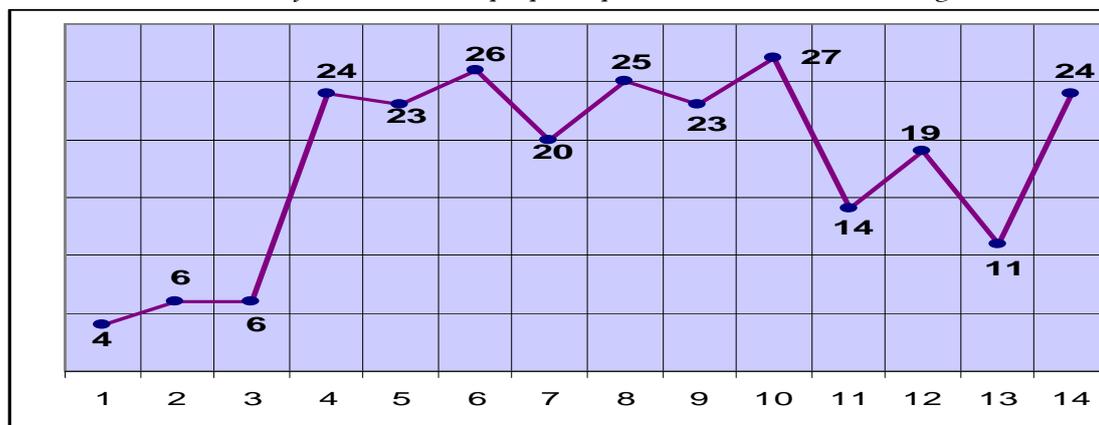
	ESO				BACHILLERATO			
	Dictado	Explicación oral	Debate	Trabajo grupal	Dictado	Explicación oral	Debate	Trabajo grupal
Mayoría	27%	76%	6 %	22%	12%	74%	18%	16%
La mitad	23%	20%	21%	33%	34%	22%	23%	27%
Pocos	41%	4 %	65%	43%	38%	2 %	45%	51%
Ninguno	9 %	—	8 %	2 %	16%	2 %	14%	6%

Con respecto al análisis del registro de frecuencias (Gráfico 1) y tipo de participación de los estudiantes, podemos decir que en ambos aspectos se han apreciado mejoras a medida que avanzaba el semestre, aunque de forma mucho más notoria en las frecuencias que en el tipo de participación (ver Gráfico 1).

Las frecuencias, en este gráfico, hacen referencia al total de intervenciones de los alumnos, al porcentaje de estudiantes que participan en cada una de las clases objeto de estudio. Como puede verse, a partir de la cuarta clase la frecuencia aumenta significativamente y, salvo dos excepciones, se mantiene en un valor similar hasta el final del semestre. Sin embargo, más allá de este aumento, podemos ver que hay un porcentaje alto de estudiantes que no participan de las interacciones verbales; por lo tanto, no participan de forma activa en la construcción colectiva del conocimiento del grupo. Eso no significa que no se beneficien de la participación del resto de compañeros, posiblemente sí lo hagan, el asunto es que no es posible determinarlo con este estudio. Relacionado con esto, en la *autoevaluación* final sólo el 8% de los estudiantes dice no haber participado en ninguna de las clases; sin embargo,

según ellos mismos y al igual que lo registrado en la tabla mencionada, la gran mayoría dice haber tenido una participación comunicativa baja (37%) o muy baja (30%).

GRÁFICO 1: *Porcentaje de estudiantes que participa en cada una de las clases registradas.*



En cualquier caso, este pequeño estudio puede dar lugar a nuevas investigaciones, que permitan indagar sobre la relación entre el lugar de la participación en las trayectorias escolares de los estudiantes, su participación en la Universidad y las formas de mejorarla.

Más allá de la cantidad de estudiantes que participan y con qué frecuencia, otro aspecto a analizar es el *tipo de participación* de acuerdo a las categorías de análisis contempladas. En este sentido, se puede afirmar que la gran mayoría de participaciones verbales se vinculan con la solicitud de aclaraciones por parte de los estudiantes. Las otras categorías en las que se detectan interacciones se relacionan con el contestar a una pregunta concreta o con ofrecer una opinión cuando el profesor la solicita. La mayoría de las interacciones comunicativas de los estudiantes son espontáneas (59%), sin embargo, su objetivo se relaciona mayoritariamente con realizar preguntas aclaratorias (48%), sólo el 11% de las interacciones tenían como objetivo ofrecer espontáneamente una opinión; estas intervenciones son relativamente escasas y no aparecen hasta mediado el semestre. El 41% restante son intervenciones cuyo objetivo se dirige a responder preguntas del profesor; aunque en un 27% de los casos se trata de preguntas abiertas que demandaban la opinión de los estudiantes, relación con la experiencia, ejemplos, etc. Estos datos tienen gran similitud con los aportados por los alumnos y alumnas en su *autoevaluación*.

En cuanto a la *orientación y contenido* de las interacciones comunicativas, cuyo análisis surge principalmente de las notas del diario de campo, se puede afirmar que la gran mayoría de las interacciones de los estudiantes tiene una orientación egocéntrica/relativista, en cuanto no buscan la validez de sus argumentaciones o no se busca más allá de su parecer y experiencia. Sin embargo, a medida que se avanza en el semestre y se introducen preguntas o argumentos dilemáticos cuyo objetivo es cambiar la orientación del discurso hacia el tipo que se ha denominado intersubjetivo trascendental, se empieza a apreciar también un cambio en los argumentos empleados por los estudiantes. En cualquier caso dicho cambio es incipiente, no se consolida como un rasgo mayoritario del discurso.

En cuanto al *tipo de interacciones comunicativas*, son en principio mayoritariamente dirigidas al profesor. Una vez más, hacia mitad del semestre se empieza a ver un pequeño giro hacia el grupo y en alguna ocasión aislada se aprecia la consideración de los no presentes en el diálogo en el sentido comentado en páginas anteriores.

En el análisis realizado se puede apreciar que el diálogo igualitario choca con estructuras previamente construidas por los sujetos en sus experiencias vitales y educativas. Puede que las cosas hayan cambiando algo, se van produciendo algunos cambios; sin embargo, gran parte de las intervenciones van en la línea de satisfacer al profesor (YOUNG, 1993). Abunda la idea que asocia el saber a lo que el profesor espera, y cuando no se sabe exactamente lo que él espera de los alumnos porque introduce un apertura sin guión, sin más parámetro previo que una temática o problema genéricamente enunciado, muchos estudiantes se quedan perplejos y expresan que no saben, aún sin haber solicitado ningún conocimiento específico, aún cuando lo que se pide es la opinión de vivencias que han tenido. Este fenómeno ha sido denominado por Gilligan (1982) *supresión de la voz*, vinculándolo a no decir lo que uno piensa, suprimir los pensamientos y las opiniones personales, e

incluso decir algo distinto a lo que se piensa para acomodarse a las supuestas expectativas del profesor (YOUNG, 1993). Por lo que se ha podido apreciar a través de esta investigación pareciera que existe una creencia por parte de los estudiantes, vinculada al saber y al conocimiento, en donde éstos surgen siempre y necesariamente de lo que dice el profesor o los libros. No toman sus experiencias y saberes previos como fuente de conocimiento o como fuente para construirlo. Se percibe un cierto temor a no dar la respuesta correcta; quizá, como hemos podido ver en el cuestionario inicial, sean muchos años de escuchar, de responder a preguntas preestablecidas, con escaso lugar para el juicio personal y la experiencia propia. Podríamos hablar de miedo a usar la voz de forma creativa, más allá de lo esperable.

De entrada, no se ubican como potenciales pensadores de situaciones; ha sido frecuente escuchar como respuesta a preguntas tales como “*qué opinan sobre la obligatoriedad escolar hasta los 16 años*”: “*no lo sé*”, “*no lo hemos dado antes*”, “*no lo hemos visto*”, no se ubican como protagonistas activos en la construcción del conocimiento. Es cierto que existen saberes objetivados, es decir, como producto de diversas disciplinas o campos de conocimiento; pero la mayoría de las preguntas a las que se está haciendo referencia no pedían información, no pedían un conocimiento previo; sí, en cambio, exigían poner en marcha procesos de pensamiento. Está claro que como situación de partida de los alumnos de primero de Grado de Primaria hay que interpretarla como producto de un sistema. En este sentido es necesario también un análisis más riguroso de la metodología empleada, algo que en este caso no se ha podido realizar. En cualquier caso es necesario analizar en qué medida las propuestas formativas, la acción educativa, potencian el tipo de interacción comunicativa de la que se está hablando en estas páginas.

Conclusiones

La participación en las interacciones comunicativas dentro de la enseñanza universitaria se fundamenta en una forma de entender a la educación, a los sujetos y a la sociedad. Supone por tanto una epistemología del vínculo sujeto–educación–sociedad, en donde la Universidad tiene, o debería, un papel relevante. Asimismo, supone una forma de entender cómo se aprende, cómo se construye la subjetividad y su interacción con lo objetivo. Supone un cuestionamiento a las relaciones comunicativas basadas en el poder de los sujetos con respecto a otros y no en la igualdad de estos, no en la validez de sus argumentaciones, en la búsqueda de la validez por medio de procesos intersubjetivos que contemplan dialécticamente lo local y su trascendencia, la subjetividad y la objetividad, el conocimiento construido como producto sociohistórico y el conocimiento construyéndose por y en los sujetos.

La comunicación dialógica en la Universidad es una práctica de concienciación, en el sentido que nos ha ofrecido Freire. Conciencia de que nuestro discurso está condicionado histórica, cultural y socialmente, condicionados por los sentidos de la acción (HABERMAS, 1995), como también lo están los discursos que circulan socialmente. Pero en este artículo, además de este reconocimiento, se ha ubicado a las prácticas dialógicas como posibilidad y condición para la emancipación, la transformación y la utopía. Y desde allí se ha ubicado como componente de la formación del profesorado, partiendo también del supuesto de que los sujetos no se transforman en ciudadanos críticos espontáneamente. Los profesionales no se hacen reflexivos, transformadores y preocupados por los cambios y la mejora espontáneamente. Si pensamos en unos determinados ciudadanos, en una determinada sociedad, en una idea de educación y unos profesionales capaces de promoverla, debemos ubicar estos deseos, a modo de formas de hacer y de saber, dentro de las clases que se desarrollan en la Universidad.

En esta investigación se ha podido constatar que la experiencia participativa en interacciones comunicativas, si bien tiene cierta presencia en las trayectorias escolares previas a la Universidad de algunos estudiantes, tiene aún una distancia considerable por recorrer en dos direcciones: a) aumentar la cantidad de estudiantes que participan en clase, y b) mejorar cualitativamente la forma de hacerlo. También se ha podido ver que estos dos aspectos de la participación comunicativa no se garantizan simplemente con dar la voz. Las experiencias previas y los esquemas interiorizados sobre la comunicación dialógica son condicionantes y puntos de partida que hay que contemplar.

En esta investigación se aprecia que el desarrollo de la materia concebido como un espacio para pensar y expresar el pensamiento a través de la acción dialógica, el usar el diálogo como dispositivo para la construcción de conocimientos y herramienta de pensamiento, ha generado un cierto desconcierto inicial. Se ha podido constatar que la participación comunicativa aumenta significativamente a partir de la cuarta clase; sin embargo, a partir de ese momento permanece estable y un porcentaje alto de estudiantes sigue sin participar. Con respecto al tipo de participación, también ha mejorado cualitativamente tomando como referencia los objetivos, la orientación y el contenido de

las interacciones verbales, tal como se ha podido ver en páginas anteriores; pero una vez más, esta mejora se detiene en un punto a partir del cual no se aprecian avances significativos. Se puede decir con certeza que fue un proceso inconcluso; un semestre, o lo que queda de él, no es un tiempo suficiente para desarrollar estos procesos: cuando empezaban a participar más y mejorar el tipo de participación, el tiempo se acabó. Los procesos complejos necesitan tiempos prolongados para su desarrollo y consolidación; incompatibles con programas concebidos a modo de acumulación de materias aisladas e inconexas.

Es necesario asumir la responsabilidad que los profesores universitarios tenemos con respecto a estas intenciones educativas. La acción comunicativa en el sentido que se le ha dado en estas páginas, depende en gran medida de que ésta se incorpore claramente en la propuesta didáctica. En este sentido, es necesario entender que la acción comunicativa no se da al margen de los conocimientos y contenidos de la materia; es parte imprescindible del proceso de su construcción, de los procesos de objetivación y subjetivación del conocimiento. No es una mera estrategia o técnica pedagógica, refleja tanto una concepción epistemológica de las prácticas sociales y educativas, como una concepción metodológica necesariamente unida a la anterior. Por tanto, formar un profesor reflexivo no consiste en añadir un contenido nuevo a un programa de formación, ni una nueva competencia. El componente reflexivo forma parte del pensamiento didáctico –y del trabajo docente– y por lo tanto constituye un eje central y transversal en la construcción del mismo.

Referencias bibliográficas

- ARIAS-GUNDÍN, O., HIDALGO, R. & NICASIO, J. (2008). “El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso”. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 431–444.
- BERNSTEIN, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (2002). *Actos de significado. Más allá de la realidad cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BOURDIEU, P. & PASERON, J. (1985). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- CARREÑO, M. (2002). “El movimiento de la Escuela Nueva”. En CARREÑO, M. (ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis, 13–43.
- CARROLL, D. (2005). “Learnig though interactive talk: A school-based mentor teacher study group as a context for professional learnig”. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 457–473.
- COLL, C. & ONRUBIA, J. (1996). “La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos.” En COLL & EDWARDS (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 53–73.
- COLMENAR, C. (2002). “La crítica del autoritarismo escolar”. En CARREÑO, M. (ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis, 101–129.
- CUBERO, R., CUBERO, M., SANTAMARÍA, A., MATA, M., IGNACIO, M. & PRADOS, M. (2009). “La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula”. *Revista de Educación*, 346, 71–104.
- DANIEL, M., DE LA GARZA, M., SLADE, CH., LAFORTUNE, L., PALLASCIO, R. & MONGEAU, P. (2003). “¿Qué es el pensamiento dialógico crítico?” *Perfiles Educativos*, vol. XXV, 102, 22–39.
- DE MIGUEL, M. (2006). “Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 71–91.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DÍAZ DE RADA, A. (2003). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica. Guía didáctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- DUQUE, E. & PRIETO, O. (2009). “El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación”. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (3), 7–30. Recuperado el 3 de noviembre de 2010, de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3930/3999.

- DUSSEL, E. (1992). “La introducción de la transformación de la filosofía de K.O. Apel y la filosofía de la liberación (reflexiones desde una perspectiva latinoamericana)”. En APEL, DUSSEL & FORNET, *Fundamentación de la ética y la filosofía de la liberación*. México: Siglo XXI–Iztapalapa, 45–104.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Galerna.
- FREIRE, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GEERTZ, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1916). *Obras completas. Volumen II: La Universidad Española*. Madrid: Espasa–Calpe.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1924). *Obras completas. Volumen X: Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*. Madrid: Espasa–Calpe.
- GIROUX, H. (1989). “Introducción: La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política”. En FREIRE & MACEDO, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós/MEC, 13–50.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GIROUX, H. & MCLAREN, P. (1990). “La educación del profesorado como espacio contrapúblico: apuntes para una redefinición”. En POPKEWITZ, *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Universitat de València, 244–271.
- GIROUX, H. & MCLAREN, P. (1998). “Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de la reproducción y resistencia”. En GIROUX & MCLAREN, *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 137–170.
- GÓMEZ, A. & DÍEZ–PALOMAR, J. (2009). “Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI”. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación Cultura y Sociedad de la Información*, 10 (3), 103–118. Recuperado el 3 de noviembre de 2010, de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3964/3986.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1995). *Conocimiento e interés. Educació. Materials de Filosofia* nº 12. Valencia: Universitat de València.
- KEMMIS, S. (1999). “La investigación–acción y la política de la reflexión”. En PÉREZ, BARQUÍN & ANGULO, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 95–118.
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación–acción*. Barcelona: Laertes.
- LISTON, D. & ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- LUZURIAGA, L. (1968). *Pedagogía social y política*. Buenos Aires: Losada.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación–acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- MANZANO, V. & TORREGO, L. (2009). “Tres modelos para la Universidad”. *Revista de Educación*, 350, 447–489.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2010). “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 37–60.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PERRET, A. & NICOLET, M. (1992). *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- POZO, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- TEZANOS, J.F. (2009). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- VALSINER, J. (1996). “Indeterminación restringida en los procesos de discurso”. En COLL & EDWARDS (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 23–34.
- VAN DIJK, T. (1999). “El análisis crítico del discurso”. *Anthropos*, 186, 23–36.
- VELASCO, H. & DÍAZ DE RADA, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo para etnógrafos de la escuela*. Valladolid: Trotta.
- VYGOTSKY, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.
- WERTSCH, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- ZEICHNER, K. (1999). “Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas”. En PÉREZ, BARQUÍN & ANGULO, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 78–94.

Percepciones y dificultades en el empleo de metodologías participativas y evaluación formativa en el Grado de Ciencias de la Actividad Física

Francisco Javier CASTEJÓN OLIVA

M^a Luisa SANTOS PASTOR

Correspondencia:

Francisco Javier Castejón Oliva

Correo electrónico:
javier.castejon@uam.es

Teléfono:
+34 91 497 66 81

Dirección postal:
Departamento de Educación Física,
Deporte y Motricidad Humana
Facultad de Formación de
Profesorado y Educación
C/ F. Tomás y Valiente, 3
Campus de Cantoblanco
Universidad Autónoma de Madrid
28.049 – Madrid

Recibido: 21/09/2011
Aceptado: 29/10/2011

RESUMEN

En este artículo se presenta el proceso de adaptación de las destrezas docentes al marco del Espacio Europeo de Educación Superior, en concreto con la implantación del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Autónoma de Madrid. El objetivo es analizar las percepciones y dificultades que tiene el profesorado y el alumnado respecto de metodologías participativas y sistemas de evaluación formativa. Los datos proceden del análisis documental de las guías didácticas de las asignaturas, entrevistas al profesorado (n=4) y a los estudiantes (n=12). Los resultados muestran incoherencias entre lo que propone y pone en práctica el profesorado y cómo lo perciben los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: *Educación universitaria, Desarrollo profesional, Metodologías activas, Evaluación formativa, Educación Física.*

Perceptions and Difficulties in the Use of Participative Methodologies and Formative Assessment in the Physical Education Activity Degree

ABSTRACT

This article presents the process of adapting teaching skills within the framework of the European Higher Education Area, particularly as regards the implementation of the degree in Physical Activity and Sport Science at the *Universidad Autónoma de Madrid* (Spain). The objective is to analyze lecturers' and students' perceptions on and difficulties with participatory methodologies and formative assessment systems. Data are obtained from documentary analysis of course descriptors, individual interviews with lecturers (n=4) and group interviews with students (n=12). The results show inconsistencies between what is proposed and implemented by lecturers, and how it is perceived by students.

KEY WORDS: *Higher education, Professional development, Active methodologies, Formative assessment, Physical Education.*

Introducción y marco teórico conceptual

La idea de calidad y excelencia en la Universidad, con relación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha apostado por las innovaciones metodológicas y evaluativas, particularmente por las metodologías participativas (MAP) y la evaluación formativa (Ev-F) (BENITO & CRUZ, 2007). Metodología y evaluación no pueden ser acciones divergentes, sino que se despliegan la una con la otra o, como señala Biggs (2006), es una “enseñanza alineada” cuando todos estos elementos curriculares se refuerzan mutuamente. Hay que añadir que profesorado y estudiantes se encuentran en un contexto que permite un proceso interactivo de transmisión del conocimiento, donde ese profesorado es facilitador, al proporcionar una guía adecuada, un andamiaje (BIGGS, 2006; MENGES, 2000); mientras que el estudiante es el que se apropia del contenido y lo reelabora, modifica y reorganiza de acuerdo a sus conocimientos, ideas y experiencias (DE KETELE, 2003; DE LA CRUZ, 2003).

Los antecedentes que han tratado un cambio de paradigma hacia metodologías participativas han señalado que el estudiante no es un agente pasivo, sino que se responsabiliza de su propio aprendizaje mediante un proceso interactivo basado en: a) la construcción del conocimiento; b) en un proceso participativo y social; c) en la argumentación y el diálogo como fundamentación de ese proceso interactivo; y d) en la aplicación de un correcto *feed-back* que comprometa al aprendizaje y la reflexión (CARLESS, 2006; NICOL 2010; QUINTON & SMALLBONE, 2010; SADLER, 2010).

Las estrategias de enseñanza empleadas en las metodologías participativas son diversas: Aprendizaje basado en problemas, enseñanza por proyectos, aprendizaje a través de puzzles, argumentación y pensamiento crítico, entre otras (LÓPEZ-NOGUERO, 2007; TORGERSON, ANDREWS, ROBINSON & SEE, 2006). Estas estrategias llevan consigo actividades colectivas, más que individuales, de forma que el trabajo colaborativo, en pequeño o gran grupo, es prioritario (BROWN, 2007) e implica también a las tecnologías de la información (HMELO-SILVER, CHERNOBILSKY & JORDAN, 2008; RODRÍGUEZ, IBARRA & GÓMEZ, 2010).

En consonancia con estos planteamientos, la Ev-F es entendida como una ayuda al desarrollo y crecimiento en el conocimiento, más que a la rendición de cuentas (KNIGHT, 2005). La diversidad de los procedimientos de evaluación caracteriza a la calidad de la enseñanza universitaria al incidir en un aprendizaje más profundo (ROMANVILLE, 1999). Destaca por ser: a) continuo, sobre lo que el estudiante va haciendo, no solo de lo que ha hecho; y b) participativo, cuando se usan diferentes estrategias de evaluación (PÉREZ, JULIÁN & LÓPEZ-PASTOR, 2009; YORKE, 2003).

La percepción de los estudiantes es que reciben una enseñanza de calidad que transforma la forma tradicional de enseñar y aprender, porque avanzan hacia la claridad de los aprendizajes por procesos reflexivos de forma metódica y autónoma (BROCKBANK & MCGILL, 2002; KEMBER & WONG, 2000). Así, respecto a las metodologías participativas, es que sus aprendizajes son mejores, más profundos, más afianzados y con una mayor motivación. Y en cuanto a la Ev-F, con mejores resultados y rendimiento académico (DOUGLAS & DOUGLAS, 2006).

Si nos centramos en la formación universitaria en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD), encontramos cierta proliferación de los trabajos en el campo de la formación del profesorado en Educación Física que inciden en el aprendizaje del alumnado, su autorregulación y la repercusión en la docencia por parte del profesorado (SANTOS, MARTÍNEZ & LÓPEZ-PASTOR, 2009; LÓPEZ-PASTOR, 2011).

Los trabajos señalan las ventajas e inconvenientes de la aplicación de la Ev-F y de los planteamientos metodológicos participativos (BUSCÁ, PINTOR, MARTÍNEZ & PEIRE, 2010; LÓPEZ-PASTOR, 2008, 2009; SANTOS, MARTÍNEZ & LÓPEZ-PASTOR, 2009) que como más significativos son: a) mayor implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, así como un proceso más autónomo y responsable; b) mejor interrelación entre docentes y estudiantes; y c) permite detectar incoherencias, analizarlas y poner en marcha soluciones más coherentes en su aplicación. Entre los inconvenientes destacan, entre otros: la resistencia de los alumnos a la innovación, la elevada carga de trabajo para el alumnado y para el profesorado, y la necesidad de una organización y gestión meticulosa del proceso de enseñanza-aprendizaje (LÓPEZ-PASTOR, 2011).

Es cierto que los estudios sobre la percepción sobre la enseñanza y la evaluación han utilizado cuestionarios como base fundamental para obtener la información (KEMBER & WONG, 2000), pero creemos que se puede profundizar más si, conjuntamente con el profesorado y el alumnado, se analizan las guías docentes, que son los lugares donde quedan explícitas las orientaciones y las condiciones previstas para la enseñanza y el aprendizaje.

Objetivo

De acuerdo a lo que hemos ido argumentando, el objetivo que se presenta en este trabajo es comprobar cómo son entendidas y cómo se emplean la MAP y la Ev-F en la implantación de los estudios de Grado en CAFD, tanto para el profesorado como para el alumnado, y con qué dificultades se encuentran para aplicar dichas metodología y evaluación.

Metodología

Se ha realizado un estudio descriptivo mediante los datos recogidos en las guías docentes y las entrevistas al profesorado y al alumnado, lo que nos ha permitido comprobar, contrastar y refutar los datos obtenidos.

Población de estudio

El estudio se realiza con el primer curso de Grado de CAFD en el departamento universitario de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) que es responsable en un 80% de la docencia en esa titulación (48 créditos). El departamento tiene 45 docentes, de los que el 26% ha impartido clases en el Grado. La titulación se oferta en dos grupos, uno de mañana y otro de tarde (45 estudiantes por turno).

Han sido analizadas nueve guías docentes en cada grupo del Grado (denominadas A1, A2...A9 para mantener el anonimato de las asignaturas). Los profesores entrevistados que imparten docencia en esos grupos son dos del grupo de mañana (denominados TM1-teórica- y TM2-práctica-, para mantener el anonimato) y dos del grupo de tarde (TT1-teórica- y TT2-práctica-). Tres de ellos (TM1, TM2 y TT1) han recalcado su predilección por MAP y Ev-F, y uno de ellos (TT2) ha señalado la imposibilidad de implementarlas. Estos profesores y el director del departamento dieron su consentimiento para realizar la investigación.

De los estudiantes participantes se eligió al grupo que como mínimo asistiera al 80% de las clases. De este grupo se escogieron al azar a 18, de los que terminaron participando en el estudio 12 (seis del grupo de mañana -EsM- y seis del grupo de tarde -EsT-), dejando otros seis en reserva. Se considera que es un número suficiente y adecuado para la entrevista en grupo (VALLES, 2002). En este caso, también se obtuvo el permiso pertinente para poder hacer la investigación.

Instrumentos

Para el análisis de las guías docentes publicadas en las páginas web, hemos realizado un análisis de contenido mediante unas categorías y sus características (Tabla 1) que también son las que han servido para configurar las entrevistas individuales para el profesorado, y las de grupo para los estudiantes.

Estas categorías y sus características fueron validadas por tres profesores de distintas universidades españolas con más de 12 años de experiencia cada uno y que tienen un mínimo de cinco publicaciones en revistas de impacto sobre esta temática. Se les solicitó el grado de acuerdo (mucho, bastante, poco, nada) de las características que incluyen cada categoría, que llegó al 90%. Se aplicó el coeficiente de concordancia de Kappa obteniendo una valoración de 0.80. Al analizar las guías se fue comprobando la presencia de los términos que definen la categoría contabilizando su frecuencia.

Las entrevistas para el profesorado son entrevistas en profundidad, con un guión previo derivado del análisis de las guías docentes. Con los estudiantes son entrevistas en grupo, con un guión similar al del profesorado con el fin de comprobar y contrastar. En ambas situaciones de entrevistas se emplearon grabadoras digitales para poder transcribir la información y analizarla.

Categoría	Características
Metodología activa y participativa	<p><i>Rol del estudiante:</i> Responsable de su propio aprendizaje; participación activa, reflexiva y comprometida con las actividades; actitud colaborativa con lo que se trata de desarrollar habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, asumiendo un papel activo en la construcción del conocimiento.</p> <p><i>Rol del profesor:</i> Facilita, guía, orienta, tutela, motiva y ayuda, se encarga de planificar y llevar a la práctica las actividades que provocan la participación de los estudiantes. En el proceso interactivo entre profesorado y estudiantes, y entre los estudiantes entre sí, las metodologías activas permiten una comunicación efectiva mediante el diálogo, con un intercambio de opiniones y experiencias.</p> <p><i>Estrategias metodológicas:</i> Centradas en el estudiante y que supongan aprender a aprender, tales como enseñanza basada en problemas, experimentación, resolución de problemas, trabajos por proyectos, estudio de casos, trabajo cooperativo y en equipo.</p> <p><i>Motivación:</i> Incidencia en la motivación intrínseca.</p>
Evaluación formativa	<p><i>Sistemas de evaluación y calificación:</i> Incluye el contrato de aprendizaje y evaluación para plantear una evaluación participativa; abarca la co-evaluación y co-calificación, autoevaluación y autocalificación, evaluación compartida.</p> <p><i>Actuaciones:</i> Una evaluación continua y la presencia de la retroalimentación continuada en el desarrollo y resultado de las tareas. El seguimiento es individualizado y en grupo.</p> <p><i>Instrumentos:</i> Diversidad para comprobar los aprendizajes, como portafolio, trabajos y actividades que se incluyen en las estrategias metodológicas de la metodología participativa.</p>

TABLA 1. Categorías y sus características para el análisis documental de las guías docentes

Procedimiento

El trabajo de obtención de datos se realizó durante todo el curso académico 2009–10. Las guías docentes publicadas en la página web del departamento siguen un mismo modelo tal y como se emplea en toda la universidad de origen. Este análisis ocupó tres meses durante el primer semestre académico. Una vez analizadas se elaboró un guión para realizar las entrevistas individuales al profesorado y grupales con los estudiantes. Al comienzo de cada entrevista se les indicó que la podían abandonar o dar por finalizada en el momento que quisieran, lo que no ocurrió en ningún caso.

Análisis y discusión de los resultados

Los resultados que presentamos se obtienen de las guías docentes, las entrevistas individuales al profesorado y las entrevistas grupales de los estudiantes, con el fin de recoger distintos puntos de vista.

Análisis de las guías docentes

Con relación a la categoría metodologías activas y participativas, hay en total 128 referencias relacionadas con las características que definen dicha categoría. *Responsabilidad del alumnado* con un 3,12% es la menos empleada, mientras que *Aprendizaje reflexivo* lo hace en un 24,22%. En cuanto a la organización de las clases, *Trabajo en pequeños grupos* aparece en un 12,3% pero hay dos asignaturas que nunca lo incluyen, y el término *Aprendizaje cooperativo* con un porcentaje similar al anterior (10,9%), también hay dos asignaturas que no lo incluyen. Para el *Método de caso* hay un 7,81% y tres asignaturas que no lo incluyen. Las características *Aprendizaje con participación activa* y *Aprendizaje reflexivo* aparecen en todas las materias, mientras que *Responsabilidad del alumnado en el propio aprendizaje* sólo aparece en tres. La *Tutoría* como elemento que puede implicar actividades individualizadas y en pequeños grupos está en todas las materias, salvo en una, que no la considera. Para resumir, hay dos materias que incluyen las 11 características, mientras que hay una asignatura que incluye a cinco de las características, la que menos, y otras tres asignaturas que incluyen a seis.

Desde la metodología participativa se asumen diferentes formas de organizar y plantear el proceso de enseñanza–aprendizaje (LÓPEZ–NOGUERO, 2007), y se constata en este breve trabajo descriptivo que el profesorado analizado introduce cierta variabilidad, aunque habría que remarcar que podría darse una mayor inclusión de características de la categoría. También hay que resaltar que son características que se expresan en las guías, y una mayor presencia en dichas guías puede indicar cierto énfasis, pero no significa que su desarrollo sean entendido por igual por el profesorado y por el alumnado.

En cuanto a la Ev–F, encontramos que hay en total una frecuencia de 43 veces en toda la matriz que comprende esta categoría. Los apartados que tienen un mayor porcentaje son el *portafolio* con un 34.8%; después la *Evaluación continua* y la *Evaluación participativa* lo hacen en un 18.6%. Por el otro lado, *Seguimiento individualizado* y el *Contrato de aprendizaje* no aparecen ninguna vez; y *Evaluación compartida*, *Retroalimentación* y *feed–back* *Auto–calificación* aparecen en un 2.32%.

Hay siete asignaturas que utilizan la *evaluación continua*, y es significativo que este apartado no aparezca en todas las materias, ya que hay dos que no la incluyen. Por el contrario, el *portafolio* se utiliza en todas las materias menos en dos, y hay una asignatura que es el único instrumento que utiliza en la evaluación; no obstante, y relacionándolo con la evaluación continua, resulta ciertamente llamativo, pues el *portafolio* como instrumento requiere de esa estrategia de evaluación (KLENOWSKI, 2007; LYONS, 2003). A diferencia de la metodología, en evaluación no hay ninguna materia que incluya todas las características que hemos diseñado en nuestro estudio sobre la Ev–F, hay una materia que llega a incluir a seis características, y otras dos a cinco; por el otro lado, hay una asignatura con una sola de las características de nuestro estudio y otra con dos.

Tenemos que matizar que algunas de las propuestas en evaluación que hemos planteado podrían considerarse suficientes por el profesorado; por ejemplo, si se propone la autoevaluación es posible que no se incluyan otras opciones evaluativas (como podría ser la co–evaluación), pues para ese mismo profesorado puede significar que es suficiente, algo que trataremos de evidenciar en las entrevistas y en los grupos de discusión. No obstante, si hay algo que se debe plantear es cierta variabilidad en la evaluación con el fin de comprobar los aprendizajes obtenidos (LÓPEZ PASTOR, 2009). Sin embargo, es muy significativo que haya dos materias donde apenas aparecen menciones a la Ev–F.

Análisis de las entrevistas

El análisis se elabora respecto a dos grandes características, teniendo en cuenta las categorías que se han utilizado para la revisión de las guías docentes: a) cómo son entendidas la MAP y la Ev–F, y b) cómo son asumidas cuando se llevan a la práctica. Esta comprobación nos permitirá manifestar la percepción del profesorado y del alumnado en cuanto a los conceptos que las definen, así como las dificultades de su desarrollo y posibles soluciones que se demandan.

La MAP supone que los estudiantes tienen la prioridad y el profesorado cede protagonismo, pero la dificultad de utilizar metodologías activas y Ev–F suele deberse a cómo la manifiesta el propio profesorado.

“Supone revisar todo de esta materia, es muy amplia en contenidos, y es hacer una revisión en la que vimos un error en la programación”. (TT1)

En algunos casos, también queda expresado por el alumnado, diferenciando explícitamente entre asignaturas.

“En asignaturas que hemos tenido con [nombre de una profesora] sí se ha seguido el método de la guía didáctica y en otra [nombre de otra asignatura] no lo sé, porque no le ha dado tampoco mucha importancia, a la guía”. (EsM)

Esta dificultad lleva a cierta falta de coherencia entre lo que se supone que tiene que ofrecer la titulación en cuanto a cómo se entiende la asignatura, a las metodologías que impliquen a los estudiantes, y lo que hacen los profesores para que se cumpla (BAIN, 2005; BIGGS, 2006; DE KETELE, 2003).

“En la parte teórica, lo que trabajamos es a través de artículos, de libros, de lecturas, proponemos debates en clase, ellos tienen que realizar recensiones y establecemos, al principio sobre todo de la materia, actividades en las cuales ellos tienen que reflexionar sobre artículos que vamos viendo”. (TM1)

Es una dificultad más en el proceso de participación que señalan los estudiantes (LÓPEZ–NOGUERO, 2007), mostrando las diferencias entre materias (sean o no prácticas) que mantienen un

dictado de apuntes como actividad prioritaria, y queda reflejado en las diferencias entre una forma y otra de impartir las clases.

“No tenemos un criterio común a todos los profesores en ese sentido; es decir, hay profesores que han utilizado más artículos; vamos a hacer este día reflexión; o vamos a hablar de lo que sea, habiéndote leído un artículo que te ha dejado o pasándote vía pdf, y hay profesores que van a tirar más de power point y apuntes, pero no es la misma forma de dar clase”. (EsM)

Esta dificultad por encontrar una coherencia entre el profesorado a la hora de tratar la metodología, supone que los estudiantes tengan que buscar adaptaciones a distintas formas de enseñanza y fomento de la autonomía del estudiante (BENITO & CRUZ, 2007). Estos estudiantes agradecen, en buena medida, que sea una metodología participativa (KEMBER & WONG, 2000), pues les permite demostrar sus conocimientos y recibir información de lo que van realizando.

“Sí, el método que va a seguir, se supone que te lo explican el primer día. Por ejemplo en asignaturas como (la de TT2) te dicen en plan: los métodos que vamos a seguir va a ser este (título, este título y este título). Los puntos a desarrollar van a ser tal, este bloque tal, y en la mayoría de los casos sí se ha cumplido”. (EsM)

Para el profesorado, la variabilidad metodológica comienza a ser una constante, en algunos casos hay resistencias por falta de dominio (DE LA CRUZ, 2003), otras por el número de estudiantes que suele ser elevado, pero sí aparecen intentos de aplicar variaciones metodológicas.

“Sí, hay de todo. Hay estudios de caso, hay análisis de contenido de todo lo que son fuentes de datos para el trabajo de los casos. Todo eso interesa y es la parte que más les inquieta”. (TM1)

La clase magistral sigue siendo una de las estrategias del profesorado, pues suele ser una forma de sentirse seguro de que lo que imparte es lo que tienen que dominar los estudiantes.

“Sí, todas las clases son, bueno, gran parte de las clases son magistrales-participativas. Ellos tienen los apuntes, yo llevo unas diapositivas y eso es, no es magistral unidireccional, sino que es magistral participativo”. (TT1)

Estas afirmaciones no cuadran con la idea de que sean los estudiantes los que puedan aportar sus argumentos, que puedan presentar diferentes ideas y perspectivas sobre lo que reciben en las clases. También puede deberse a cómo percibe el profesorado la materia, pues entran en juego desde las propias creencias (DE LA CRUZ, 2003) hasta la configuración de la asignatura, bien porque tenga un mayor contenido práctico, o porque en el caso específico la seguridad también es un aspecto importante.

“Bueno, en este año en el Grado han tenido menos posibilidades de que intervengan. La mayoría de las veces resulta, por una cuestión de seguridad al ser tan numerosos. No se puede dejar ningún cabo suelto para evitar un accidente que podría ser lamentable o fatal”. (TT2)

A esa dificultad se añade la percepción por el profesorado sobre la falta de madurez, a que nunca han hecho un trabajo de este tipo. En cualquier caso, las razones pueden ser diversas.

“Al principio de curso cuesta muchísimo, pero luego, poco a poco, a lo largo de la asignatura yo creo que al final ellos ya son más conscientes, empiezan a implicarse más dentro de la asignatura. Yo creo que ellos están acostumbrados a venir de un sistema, en el cual se les da todo hecho”. (TM2)

De la misma forma, las diferencias aparecen en la evaluación. Aquí ya no es qué es mejor, como pudiera ocurrir con la metodología, sino que para los estudiantes, la evaluación se entiende como forma de superar una materia, y ahí sí que quieren que todo quede muy claro (YORKE, 2003). No obstante, el profesorado asume que los estudiantes tienen posibilidades de implicarse en la forma de ser evaluados.

“Yo creo que lo mejor es hacer un pacto, para adaptarles la materia a sus posibilidades, y además a un mínimo obligatorio. Ellos deberían asumir que son unos profesionales de todo su proceso de aprendizaje”. (TT1)

Y los estudiantes señalan que debe quedar claro para evitar disfunciones a lo largo del proceso, sobre todo cuando es una evaluación continua (QUINTON & SMALLBONE, 2010), porque necesitan conocer qué se valora, cómo se valora y cómo repercute en su calificación.

“Sí que el primer día te dicen en plan; pues os va a valer tanto las sesiones prácticas, tanto las teóricas que van a tener tanto valor, tanta importancia. Los métodos que vamos a seguir van a ser este. Los puntos a desarrollar van a ser este en el bloque tal”. (EsM)

En las entrevistas se confirma lo que aparece en las guías, que no hay ningún tipo de contrato previo entre profesores y estudiantes sobre cómo ser evaluados, cuando sí es recomendable por algunos estudios (LÓPEZ–PASTOR, 2009). Cuando el entrevistador pregunta si ha habido esta posibilidad, en los dos grupos la respuesta unánime de los estudiantes es no. Lo que sí parece haber es una regulación en porcentaje sobre la nota que más o menos ha sido pactada.

“Es decir, por ejemplo en [el nombre de una materia] al principio el examen iba a valer un 60% y las prácticas un 40% y luego lo dejamos en 50% y 50%. Creemos que como nos iban a mandar muchos trabajos, mejor valorar más los trabajos y no jugarlo todo al examen”. (EsT)

Contrasta este parecer con el del profesorado, que sí entiende la ligazón que hay entre objetivos, contenidos, método y evaluación, lo que les lleva a señalar que los estudiantes tienen que superar todas las partes para que la evaluación se juzgue en la totalidad.

“Lo que hacemos es dar contenidos teóricos y contenidos prácticos y se hace una evaluación continua. Se van adquiriendo una serie de habilidades y tienen que aprobar todas las partes; o sea, la asignatura se divide en diferentes partes; trabajos individuales, trabajos grupales, parte práctica, va unida con la parte teórica”. (TM2)

Lo que para el profesorado puede ser obvio, no se percibe de la misma forma por los estudiantes (LÓPEZ–PASTOR, 2009). Es la reiterativa preocupación por el examen, porque los estudiantes no entienden la presencia del examen si han hecho todo el trabajo durante el proceso.

“Las dudas en el sistema de evaluación vienen después de haber hecho los exámenes. Qué carga tienden a dar a los trabajos, qué tiempo hay que invertir en los trabajos, cómo se ve eso en la nota. Yo creo que eso ha sido unos de los peros”. (EsT)

El profesorado sigue creyendo que el examen es una herramienta a emplear, que su uso es importante para comprobar los aprendizajes y se complementa con otros instrumentos y estrategias.

“A ver, en el examen, tal y como yo lo interpreto, si no queda muy pedante, o sea si un examen se diseña como una prueba de investigación evaluativa de la calidad de aprendizaje de cada uno, es una herramienta poderosísima, en este mundo de la calidad en el que estamos. Ellos entienden que en el futuro hay pruebas y evaluaciones de tipo test, y te dicen: no sé hacer este tipo de exámenes, no controlo los nervios”. (TM1)

La autoevaluación, como posibilidad ampliamente asumida en la Ev–F (BROWN, 2007; FERNÁNDEZ–BALBOA, 2005), es expuesta por el profesorado, incluso es entendida por los estudiantes, pero no queda claro su desarrollo en la práctica, incluso se pone en duda su utilidad.

“Hay una parte de autoevaluación, en las recensiones y después su participación activa en clase. Es un compromiso intelectual, pero no hay contrato de compromiso de aprendizaje por su parte”. (TT1)

Respecto al portafolio, aunque aparece como instrumento principal en las guías docentes, el conjunto de profesores de nuestro estudio no parece que tenga una idea clara para transmitir a los estudiantes.

“Normalmente en el portafolio, yo como, yo lo utilizo a principio de curso”. (TT2)

“Ellos tienen que crearse como un cuaderno del alumno, para llevar a cabo ese tipo de actividades. Lo que tienen que hacer es, con lo que vamos dando en clase ellos lo tienen que complementar y lo tienen que organizar; o sea tienen que organizar toda la información, complementarla”. (TM2)

La mención al portafolio no puede ser presentada aquí, debido a que no llegan a ver qué es el portafolio, para qué sirve, y menos una posible relación con el examen. Ante la pregunta de si han tenido que hacer alguno, señalan que es un término nuevo para ellos.

Un aspecto considerado negativo es la gran carga de trabajo que supone cambiar en la forma de enseñar y entender el aprendizaje (DE LA CRUZ, 2003; DE KETELE, 2003).

“Hay una imposibilidad por la masificación. Tendría que haber una disminución ¿y qué número podría ser, digamos aceptable? Debería ser unos 20 para hacer una metodología de este tipo, o la evaluación que incida en las competencias, en la autonomía, de aprendizaje por sí mismos”. (TT2)

Este elemento de la carga de trabajo, para profesorado y estudiantes, es una constante que se sigue manifestando en diferentes foros sobre el EEES.

Conclusiones

La metodología participativa y la evaluación formativa son aspectos claves en la puesta en práctica de los Grados en el EEES. En la formación inicial de los titulados en CAFD, supone un cambio de orientación en el aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva del profesorado y de esos mismos estudiantes.

De las distintas fuentes de información que hemos analizado para comprobar cómo se diseñan y ponen en práctica las MAP y la Ev-F, hemos visto que las guías que elaboran los docentes no siempre contienen una información precisa de aquello que luego se pretende en la práctica. Sin embargo, al ser publicadas en las páginas web de los departamentos, es el primer lugar donde se puede comprobar qué es lo que se va a realizar en las clases.

En cuanto al profesorado y estudiantes, encontramos que no siempre hay una coherencia entre lo que se pretende y se ha hecho público y lo que se está poniendo en práctica en las clases. En el caso de la metodología, bien por dificultades o dudas debidas a factores como su propio dominio derivado de sus creencias, y también de ciertas dificultades institucionales, como puede ser la carga de trabajo y el número de estudiantes en las clases. Por otro lado, esos mismos estudiantes necesitan conocer de forma más precisa qué es lo que se espera de ellos en la participación, y además reclaman claridad en la forma en la que van a ser evaluados y calificados.

Creemos que este trabajo permite al profesorado que se encuentra en la formación inicial en CAFD, pero también a otros docentes en los estudios de Grado, comprobar que la puesta en práctica de MAP y Ev-F pasa por una claridad en la forma de entenderlas, diseñarlas y aplicarlas, tanto para el profesorado como para los estudiantes. Donde hay un conjunto de inconvenientes, institucionales y de formación, que deben ser tenidos en cuenta. Las limitaciones del presente trabajo se deben, por un lado, al tipo de curso y Grado que hemos analizado, de la misma forma que debería pensarse en incidir en otros aspectos, también relevantes, como puede ser el desarrollo de competencias o la aplicación en entornos virtuales, la motivación de los estudiantes, el uso de las tutorías, etc., con el fin de completar y tener una mayor y mejor información sobre la aplicación de MAP y Ev-F.

Referencias bibliográficas

- BAIN, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- BENITO, A. & CRUZ, A. (eds.). (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BIGGS, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2^a ed.). Madrid: Narcea.
- BROCKBANK, A. & MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BROWN, S. (2007). “Estrategias institucionales en evaluación”. En BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 23–33.
- BUSCÁ, F., PINTOR, P., MARTÍNEZ, L. & PEIRE, T. (2010). “Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados de 34 casos aplicados durante el curso 2007–2008”. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 18, 255–276.

- CARLESS, D. (2006). "Differing perceptions in the feedback process". *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233.
- DE KETELE, J.M. (2003). "La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras". *Revista de Educación*, 331, 143–169.
- DE LA CRUZ, M.A. (2003). "Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario". *Revista de Educación*, 331, 35–66.
- DOUGLAS, J. & DOUGLAS, A. (2006). "Evaluating Teaching Quality". *Quality in Higher Education*, 12 (1), 3–13.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. (2005). "La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad". En SICILIA & FERNÁNDEZ-BALBOA (coord.), *La otra cara de la educación física*. Barcelona: Inde, 127–158.
- HMELO-SILVER, C.E., CHERNOBILSKY, E. & JORDAN, R. (2008). "Understanding collaborative learning processes in new learning environments". *Instructional Science*, 36, 409–430.
- KEMBER, D. & WONG, A. (2000). "Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching". *Higher Education*, 40, 69–97.
- KLENOWSKI, V. (2007). *Desarrollo de portafolios*. Madrid: Narcea.
- KNIGHT, P.T. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ-NOGUERO, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ-PASTOR, V.M. (2008). "Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching". *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293–311.
- LÓPEZ-PASTOR, V.M. (ed.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ-PASTOR, V.M. (2011). "El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria". *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 159–173.
- LYONS, N. (ed.). (2003). *El uso del portafolios*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MENGES, R. (2000). "Shortcomings of Research on Evaluating and Improving Teaching in Higher Education". *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 5–13.
- NICOL, D. (2010). "From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 501–517.
- PÉREZ, Á., JULIÁN, J.A., & LÓPEZ-PASTOR, V.M. (2009). "Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior". En LÓPEZ-PASTOR (ed.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea, 19–43.
- QUINTON, S. & SMALLBONE, T. (2010). "Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning—a teaching model". *Innovations in Education and Teaching International*, 47, 125–135.
- RODRÍGUEZ, G., IBARRA, M.S. & GÓMEZ, M.A. (en prensa). "e-Autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes". *Revista de Educación*, 356. DOI:10-4438/1988-592X-RE-2010-356-045.
- ROMANVILLE, M. (1999). "Quality evaluation of teaching in higher education". *Higher Education in Europe*, 24 (3), 415–424.
- SADLER, D.R. (2010). "Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 535–550.
- SANTOS, M., MARTÍNEZ, L.F. & LÓPEZ-PASTOR, V.M. (eds.) (2009). *La Innovación docente en el EEES*. Almería: Universidad de Almería.
- TORGERSON, C.J., ANDREWS, R.J., ROBINSON, A.M. & SEE, B.H. (2006). *A systematic review of effective methods and strategies for improving argumentation skills in undergraduate students in Higher Education*. York: The Higher Education Academy.

VALLES, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.

YORKE, M. (2003). "Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice". *Higher Education*, 45, 477–501.

Implementación de un modelo metodológico para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en el Grado de Educación de la E.U. de Educación de Soria (UVA)

M^a Cruz DULCE BERMEJO

Beatriz TARANCÓN ÁLVARO

María PASCUAL CABRERIZO

Correspondencia:

Mari Cruz Dulce Bermejo

Correo electrónico:
mcdulce@fing.uva.es

Teléfono:
+34 975 12 92 74

Dirección postal:
E.U. de Educación de Soria
Campus Univ. Duques de Soria, s/n.
42.004 - Soria

Recibido: 29/05/2011
Aceptado: 03/07/2011

RESUMEN

Este artículo es una reflexión sobre el Plan Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior y las implicaciones que tienen en su implementación real en las aulas. El objetivo primordial de este artículo es compartir la experiencia de la implantación del nuevo Grado en Educación en la E.U. de Educación de Soria partiendo del nuevo panorama educativo al que nos enfrentamos y concretando cuáles han sido las acciones específicas desarrolladas en una asignatura particular, *Inglés como lengua extranjera*.

PALABRAS CLAVE: *Plan Bolonia, EEES, Inglés, Innovación.*

Implementing a New Methodological Model in Teaching English as a Foreign Language within the Framework of the New European Degree in Education at the School of Education in Soria (University of Valladolid, Spain)

ABSTRACT

This paper reflects on the Bologna Process, the European Higher Education Area and the implications on their actual implementation inside the classroom. The main aim of this paper is to share the experiences in the implementation of the new degree in Education at the School of Education in Soria (Spain). Taking the new educational paradigm as a starting point, we will explain the specific actions carried out in a particular subject: English as a foreign language.

KEY WORDS: *Bologna Plan, EHEA, English, Innovation.*

1. Introducción

Sabemos que los cambios sociales implican inexorablemente cambios en el sistema educativo, y, hoy en día, nuestra sociedad se ha visto sometida a una serie de modificaciones trascendentales que han tenido como consecuencia ineludible una revisión completa de las prácticas educativas.

La aldea global en la que vivimos actualmente, ésa que se ha denominado “*sociedad de la formación*” (MARTÍNEZ ROBLEDO, 2004), ha propiciado profundos cambios en la manera que tenemos de entender la educación. El factor fundamental implicado en esta modificación ha sido la generalización de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en todos los ámbitos sociales y, muy especialmente, en el sistema educativo. Como afirma García Arieto (2007), vivimos un “*nuevo modelo de sociedad como consecuencia de la irrupción y consolidación del uso de las nuevas tecnologías en la mayoría de las capas sociales*” y, como no podría ser de otra forma, este nuevo modelo social ha implicado un nuevo modelo educativo. Este nuevo paradigma, materializado en el advenimiento del nuevo Plan Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, ha hecho que tanto alumnos como docentes se hayan visto obligados a replantearse las bases sobre las que se cimientan sus roles. Esta sociedad de la información/formación ha propiciado una nueva forma de entender la educación, en la que todos los elementos cobran un papel eminentemente activo y en la que los estudiantes dejan de ser meros receptores de información para convertirse en los artífices de su propio aprendizaje.

Ahora bien, todo cambio lleva inherente un esfuerzo por parte de todos sus actores, y un proceso de adaptación al cambio inevitable en el que, aprendiendo de los errores cometidos, se logrará conseguir los objetivos marcados por este nuevo modelo educativo.

Este artículo tiene como objetivo primordial plantear la experiencia de las personas responsables en la docencia de la asignatura *Inglés* en el primer año de implantación del Grado en los estudios de Educación en la E.U. de Educación de Soria.

2. El Plan Bolonia y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior

El Plan de Bolonia es el nombre que recibe el proceso iniciado a partir de la Declaración de Bolonia, acuerdo que en 1999 firmaron los Ministros de Educación de la Unión Europea en esa ciudad italiana. Se trata de una declaración conjunta que dio inicio a un proceso de convergencia que tenía como objetivos facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales.

Actualmente, este plan está ratificado por 46 estados europeos (desde la declaración de Londres de 2007), no únicamente los países de la UE, sino también países del espacio europeo de libre comercio y países del este y del centro de Europa.

Este nuevo modelo educativo supone un cambio de mentalidad tanto para profesores como para alumnos. Desde el punto de vista del docente, Bolonia implica una ampliación del concepto profesor, que, como afirmó en su momento Salvador Mata (1994), ya no es un mero transmisor de conocimientos, sino que su papel se orienta a la formación integral de los educandos. De esta forma, los docentes son ahora también moderadores (SALMON, 2004), tutores y orientadores virtuales del aprendizaje (CABERO, 2006) y mediadores (TEBAR BELMONTE, 2003) cuya misión principal no es la inculcación de conocimientos estáticos, sino enseñar a aprender para posibilitar de esta forma el denominado *long life learning*.

Por otro lado, el alumnado al que nos enfrentamos en la actualidad no tiene nada que ver con el tipo de estudiantes que llenaban las aulas no hace tantos años. El rasgo más característico de este nuevo alumnado es que son lo que Prensky (2001) denominó nativos digitales, es decir, tienen un dominio natural de las nuevas tecnologías, puesto que han convivido con ellas desde la infancia, y esta cualidad obliga a los docentes a modificar sus prácticas educativas para adaptarlas a sus destinatarios y poder sacar así el máximo partido del intercambio educativo. Esta generación, la *Net Generation*, como ha sido denominada por Oblinger & Oblinger (2005), ha crecido con las nuevas tecnologías, por lo que para ellos resulta natural utilizarlas en todos los ámbitos de sus vidas, y por supuesto, en el proceso educativo. Y éste es uno de los ejes fundamentales en los que deberíamos basar nuestra adaptación al nuevo paradigma.

El recién creado Espacio Europeo de Educación Superior, además de abogar por un profundo cambio en las estrategias, objetivos y metodologías educativas, supone, para nuestros alumnos, la

posibilidad de estudiar una carrera en distintos países europeos, un hecho que les ofrece la posibilidad de aprender diferentes idiomas y relacionarse con personas de diferentes culturas. Además, el alumno puede elegir entre una gran variedad de títulos según sus aspiraciones personales y profesionales, con la oportunidad de abrirse camino en el mercado laboral desde la propia Universidad, haciendo prácticas de su especialidad en empresas del sector. La carrera se diseña basándose en las competencias que el alumno debe adquirir. Estas competencias están claramente definidas en el plan de estudios y se adquieren a través de los módulos y materias y como fruto de los resultados del aprendizaje.

Desde el punto de vista meramente académico, las calificaciones de los alumnos ya no dependen enteramente del resultado obtenido en exámenes, sino que su evaluación se determina por el trabajo que desarrollan a lo largo de todo el curso. De esta forma, los créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) contemplan diversas pautas de trabajo en las que se incluyen tanto las horas presenciales (clases magistrales, prácticas, seminarios) como el trabajo personal y autónomo del alumno fuera del aula, y el docente será el encargado de planificar e implementar las estrategias y actividades adecuadas en cada caso para lograr la consecución de los objetivos propuestos.

Con el fin de garantizar el rigor de la implantación de este sistema, el Plan Bolonia contempla la existencia de órganos de supervisión y evaluación. En España, la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) vela, como organismo público dependiente del ministerio, para que la titulación cumpla los requisitos para impartir los nuevos títulos y sea entendida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Como establece el documento *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES* de la Universidad de Valladolid, el plan de Bolonia sienta las bases para la construcción de este espacio europeo, que *“debe concebirse como una oportunidad para “repensar” la Universidad y convertirla en una gran institución de calidad al servicio de una sociedad mejor si, más allá de transformaciones formales y adaptaciones burocráticas, existe una voluntad común orientada a reflexionar seriamente sobre la misión de cada miembro de la comunidad universitaria, sobre la necesidad de establecer sinergias positivas y sobre las claves de los auténticos proyectos educativos integrales?”*.

Este espacio común se organiza en torno a cuatro principios:

- *Calidad*: Se garantiza la calidad de los estudios y los títulos emitidos por las distintas instituciones educativas en Europa a través de criterios y metodologías de evaluación de calidad.
- *Movilidad*: Se promueve la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades e instituciones europeas de educación superior para que puedan desarrollar su actividad académica o profesional no sólo en otros países, sino también en otras instituciones educativas.
- *Diversidad*: No se trata de implantar un sistema educativo homogéneo en toda Europa, sino de conseguir que los sistemas de los diferentes países sean transparentes y comparables.
- *Competitividad*: El objetivo del EEES en este sentido es que los ciudadanos europeos reciban una formación superior que los haga competentes en su profesión y que les permita ser competitivos en el mercado laboral de un mundo globalizado.

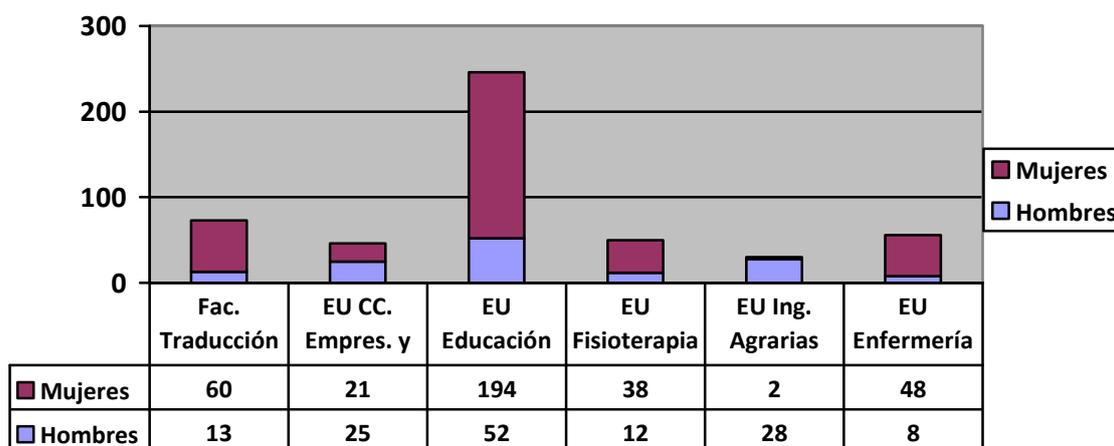
Una vez esbozado el estado de la cuestión, procederemos ahora a ver cuáles han sido las implicaciones en su implementación en el desarrollo de una asignatura concreta.

3. Un caso real: implantación del sistema Bolonia en la EU de Educación de Soria

3.1. Contextualización

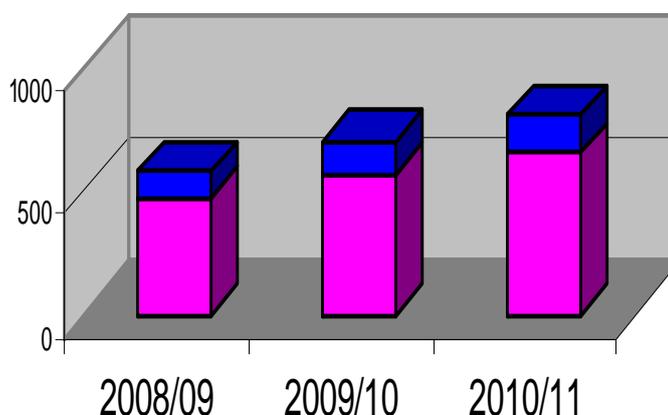
La Escuela Universitaria de Educación de Soria, perteneciente a la Universidad de Valladolid, se encuentra en el campus *Duques de Soria*. El campus reúne las siguientes facultades y escuelas: Escuela Universitaria de Ciencias Empresariales y del Trabajo, Escuela Universitaria de Educación, Escuela Universitaria de Enfermería, Escuela Universitaria de Fisioterapia, Escuela Universitaria de Ingenierías

Agrarias y Facultad de Traducción e Interpretación. La distribución del alumnado durante el curso 2009/2010 fue la siguiente:



La Escuela de Educación, tras la implantación de los Grados en Educación Primaria y en Educación Infantil en el curso académico 2009–2010, experimentó un incremento sin precedentes en el número de alumnos matriculados, un aumento de personas inscritas que ha continuado durante el curso académico 2010–2011.

ALUMNOS POR SEXO



Debido a este incremento, surgió la necesidad de crear un turno de tarde además del ya existente turno de mañana, tanto en el Grado de Educación Primaria como en el de Educación Infantil.

3.2. Diseño de la asignatura Inglés, de 1º de Grado

La asignatura *Lengua Extranjera* es obligatoria en el primer curso del plan de estudios tanto del Grado en Educación Primaria como en el Grado en Educación Infantil. En lo que se refiere a la temporalización, la asignatura *Lengua Extranjera: Inglés B1* en el Grado de Educación Primaria se imparte en el primer cuatrimestre y *Lengua Extranjera: Inglés* en el Grado de Educación Infantil en el segundo cuatrimestre.

El objetivo fundamental en ambas asignaturas es que los alumnos alcancen el nivel de competencia lingüística B1 establecido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En su escala global, el MCER define como usuario independiente B1 a la persona que: “*Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es*

capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes?

Específicamente, y basándonos en los niveles comunes de referencia (cuadros de autoevaluación), hemos concretado los siguientes objetivos en las distintas destrezas:

- *Comprensión auditiva.* Comprender las ideas principales de un discurso claro que verse sobre asuntos cotidianos.
- *Comprensión lectora.* Comprender textos redactados en lengua de uso habitual.
- *Interacción oral.* Desenvolverse en situaciones cotidianas y participar de forma espontánea en conversaciones reales que traten temas no especializados.
- *Expresión oral.* Describir experiencias, hechos, deseos, explicar y justificar de forma breve opiniones, narrar historias y describir reacciones.
- *Expresión escrita.* Escribir textos sencillos y coherentes sobre temas conocidos.

Para la consecución de los objetivos especificados en las diferentes destrezas, procedimos a adaptar la metodología a los distintos tipos de clases definidas en el Plan Bolonia. Como base general, adoptamos el aprendizaje por tareas y el enfoque comunicativo en todas las sesiones impartidas en las asignaturas. Así, la lengua inglesa no es sólo el objeto de estudio, sino también el instrumento utilizado en la comunicación e impartición de las clases.

Asimismo, de forma más concreta, y con el fin de adaptar los contenidos y objetivos de nuestras asignaturas a lo establecido por el Plan Bolonia para cada tipo de clase, utilizamos además otra serie de metodologías que nos permiten adecuarnos a y cumplir, en la máxima medida posible, los objetivos marcados para los distintos tipos de sesiones:

i) Clases magistrales

En las clases magistrales utilizamos una metodología descriptiva un poco más tradicional, el paradigma de instrucción conocido como PPP (Presentación, Práctica, Producción), aunque manteniendo siempre las premisas de la interacción con el alumnado y la participación de éste en el desarrollo de las clases.

El número de alumnos que asisten a estas clases obliga a proceder de una forma que, si bien no atiende a la diversidad del alumnado, sí permite proporcionar explicaciones gramaticales teóricas que ayudan a los alumnos a la adquisición de los conocimientos propuestos. De esta forma, la dinámica que seguimos en estas clases es la siguiente: presentamos los contenidos con la ayuda de soportes visuales como presentaciones de PowerPoint, mapas conceptuales, esquemas, pósters, etc. e intentamos ilustrarlos con ejemplos significativos. A continuación, los alumnos tienen que poner en práctica los contenidos explicados a través de la realización de una serie de ejercicios, que se corrigen en una sesión posterior que se emplea para promover la producción por parte del alumnado y para la resolución de dudas y preguntas.

ii) Clases prácticas

Las clases prácticas, en las que el número de alumnos se ve reducido a la mitad por el desdoble de los grupos de las clases magistrales, nos brindan la oportunidad de utilizar un enfoque más pragmático y comunicativo. En el desarrollo de estas sesiones, trabajamos principalmente la comprensión auditiva y la comprensión lectora, a través de ejercicios de *listening* y *reading* adecuados a los contenidos de los bloques temáticos de trabajo elegidos para cada semana. Hemos empleado materiales *auténticos* obtenidos de diversas fuentes, en especial de Internet. Los alumnos se muestran mucho más motivados e interesados en las actividades propuestas cuando son capaces de comprender textos procedentes de periódicos y revistas de habla inglesa, películas en versión original, *podcasts* grabados por hablantes nativos, etc. Asimismo, hemos utilizado materiales diseñados específicamente para la enseñanza de la lengua inglesa por distintas editoriales.

iii) Seminarios

En las sesiones de seminario, el grupo vuelve a desdoblarse, por lo que nos encontramos con clases de entre 10 y 15 alumnos, lo que favorece enormemente la práctica de la comunicación oral, la destreza más deficiente en la evaluación inicial del alumnado. Por otra parte, en estas sesiones creamos

grupos de cuatro o cinco personas para fomentar el trabajo colaborativo. El objetivo de estos grupos de trabajo es el desarrollo de presentaciones orales que versen sobre uno de los temas incluidos en los contenidos.

iv) Trabajo autónomo del estudiante fuera del aula

Como hemos comentado previamente en este artículo, los nuevos créditos ECTS contemplan una serie de horas de trabajo personal que el alumno debe realizar fuera del aula. La plataforma de apoyo a la docencia *Moodle* ha demostrado ser una valiosa herramienta para ayudar a los alumnos a gestionar este tipo de trabajo. Los alumnos, además de tener acceso a los materiales que van a ser tratados durante las clases, pueden reforzar sus habilidades con materiales complementarios.

La gran variedad de tareas que permite esta plataforma hace de ella un instrumento fundamental en la monitorización y evaluación de las actividades de autoaprendizaje del alumno. Los estudiantes pueden plantear sus dudas y comentarios en los foros habilitados al efecto, comunicarse de forma directa y eficaz tanto con la persona responsable de la asignatura como con el resto de sus compañeros y entregar trabajos para su evaluación por parte del docente, que puede hacerles llegar sus comentarios y correcciones por el mismo medio.

Así, las actividades que hemos propuesto a nuestros alumnos como ejercicios realizados fuera del aula son las siguientes:

- Lectura de *Matilda* de Roald Dahl y una selección de historias de *From the Cradle to the Grave* (editora: Clare West).
- Producción de un *podcast*.
- Ejercicios de expresión escrita.
- Tests sobre diversas cuestiones.
- Wikis/glosarios.

De igual forma que el Plan Bolonia implica una renovación metodológica total a la hora de impartir las clases (materializada en nuestro caso en los tres tipos de sesiones utilizados en la docencia presencial y el trabajo que el alumno debe realizar fuera del aula), también se modifica el concepto y el proceso de evaluación de los alumnos.

Con el objeto de valorar los progresos y resultados del alumnado utilizamos básicamente tres tipos de evaluación. Al inicio de curso, realizamos una evaluación diagnóstica no calificable, que sirve para ver cuál es el nivel real del que partimos con los distintos grupos. A partir de entonces, ponemos en práctica una evaluación continua en la que vamos calificando las distintas pruebas orales y escritas realizadas a lo largo del curso, así como los trabajos tanto individuales como en grupo. Finalmente empleamos una evaluación sumativa en la que se recogen las calificaciones obtenidas por los estudiantes a lo largo del curso junto con la calificación obtenida en la prueba final. En consonancia con los nuevos modelos de calificación sugeridos por Bolonia, concedemos más peso al conjunto de todas las actividades, tanto presenciales como no presenciales (60% de la nota final), que al resultado del examen (40%), si bien para la consideración de la media es necesario que alumno obtenga una calificación mínima en ambos bloques.

3.3. Problemática

La implantación del Grado está suponiendo todo un reto para el profesorado, y, como todo proceso novedoso, no está en absoluto exento de problemas a la hora de llevar a cabo su ejecución. En nuestro caso concreto, las principales dificultades a las que nos hemos enfrentado en el primer año de impartición de estos nuevos estudios han sido las siguientes:

- i. El Plan Bolonia ha sido diseñado para alumnos en los que se presupone un determinado grado de madurez y autonomía, que, en muchos casos, no tienen, al menos desde nuestra experiencia durante el curso académico 2009–2010. No están acostumbrados a trabajar por su cuenta, a planificarse el trabajo ni a ser todo lo constantes que demanda este nuevo paradigma. Muchos tienen todavía la antigua concepción de Universidad en la que se podía aprobar las diferentes asignaturas estudiando el examen final, algo que, con Bolonia, no funciona. En este sentido, en el transcurso de las asignaturas nos hemos encontrado con un grupo bastante numeroso de alumnos que no cumplen los plazos de entrega establecidos, que no participan en

- clase y que no realizan las horas de trabajo fuera del aula especificadas para tener un rendimiento satisfactorio.
- ii. Otro de los problemas que hemos detectado, ya desde la evaluación de diagnóstico, ha sido la heterogeneidad del grupo de alumnos en lo que se refiere al nivel de partida con el que comienzan la asignatura, a pesar de que todos han superado las pruebas de acceso a la Universidad. Este hecho resulta extremadamente relevante puesto que complica en gran medida la tarea docente, que, además de mediar, tutorizar, explicar y fomentar la participación, tiene que tratar de adaptarse, en la medida de lo posible, a la diversidad en este sentido.
 - iii. El tercer problema, que afecta de manera más concreta a la E.U. de Educación de Soria, ha sido el increíble incremento en el número de alumnos matriculados en los estudios de Educación. Estamos hablando de un equipo docente acostumbrado a impartir clases a grupos de unos 20 alumnos (en la especialidad de Lenguas Extranjeras) y que con el cambio de plan ha triplicado el número de estudiantes a su cargo, con el aumento de trabajo que eso implica.
 - iv. En estrecha relación con el punto (iii), en ocasiones la infraestructura de nuestra Escuela Universitaria ha sido insuficiente para dar cabida a todos los alumnos matriculados, por lo que han sido necesarias ciertas reestructuraciones en determinados tipos de actividades (por ejemplo, en el visionado de películas en versión original).
 - v. Por último, y desde un punto de vista específicamente docente, nos gustaría destacar la complejidad que nos ha supuesto cuantificar el tiempo dedicado al trabajo autónomo por parte del alumnado a actividades no presenciales. Un problema que esperamos resolver a medida que vayamos avanzando y obteniendo experiencia en la docencia del Grado en Educación.

4. Conclusiones

El Plan Bolonia es un proyecto, o mejor dicho una realidad, muy interesante pero también muy complejo a la hora de ejecutarse, por los retos que implica una modificación tan profunda de las concepciones didácticas y metodológicas establecidas.

En nuestro campus, la E.U. de Educación ha sido pionera en la implantación del plan con todo lo que ello supone, a saber: ajustes de calendario, nueva distribución de aulas para acomodar a todo el alumnado, actualización de materiales, adaptación del profesorado... A pesar de las dificultades, la valoración del primer año de Bolonia en Soria fue bastante positiva, tanto por parte del profesorado como del alumnado. Así lo evidenciaron los datos recogidos en las sesiones de intercambio de experiencias del profesorado y en las encuestas administradas a los alumnos al final de cada semestre. Por otra parte, los resultados académicos mejoraron la media obtenida en años anteriores en el primer curso de las antiguas titulaciones. Aun así, somos conscientes de que todavía hay mucho camino por recorrer hasta que el plan quede perfectamente implementado.

En el caso de la asignatura *Lengua extranjera: Inglés B1*, la implantación del nuevo Grado ha supuesto modificaciones profundas en los contenidos de la asignatura, pero especialmente en la metodología empleada. Los alumnos valoraron la experiencia de forma muy positiva, y pusieron un énfasis especial en el papel preponderante que ha obtenido su participación en las clases y el uso de la lengua extranjera no sólo como fin del proceso de aprendizaje, sino también como instrumento en el mismo. En este sentido, los estudiantes destacaron la utilidad de todas las clases, pero muy en particular de los seminarios, puesto que les proporcionaron la posibilidad de expresarse en lengua inglesa en un grupo reducido de alumnado en el que el profesor puede prestar más atención a la diversidad y monitorizar sus progresos de manera más personalizada. Asimismo, reconocieron que el trabajo fuera del aula, a pesar de las dificultades que entrañó para ellos, contribuyó en gran medida a su éxito en el proceso de aprendizaje y en la consecución de los objetivos marcados en la asignatura.

Hablar de cambios e innovación implica siempre hablar de retos y, en ocasiones dificultades, pero si entendemos la innovación como la “*introducción de algo nuevo que produce mejora*” (MORENO, 1995), entonces merece la pena el esfuerzo de adaptarse y sacar el máximo partido posible a las nuevas oportunidades que nos ofrece el Plan Bolonia.

Referencias bibliográficas

- CABERO, J. (2006). “Bases pedagógicas del e-learning”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3, 1. Consultado el dos de marzo de 2011 en <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>.
- GARCÍA ARETIO, L. (coord.). (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- GUILARTE, C., MARBÁN, J.M. & MIRANDA, S. (Coord.) *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES*. Consultado el 16 de febrero de 2011 en <http://www3.uva.es/innovaciondocente/Guia/index.html>.
- INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: MECD–Anaya.
- MARTÍNEZ ROBLEDO, M.I. (2004). *La tecnología multimedia: enseñanza de lenguas, terminología y traducción*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- MORENO, M. (1995). “Investigación e Innovación Educativa”. *Revista la Tarea*, 7. Consultado el dieciocho de marzo de 2011 en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>.
- OBLINGER, D.G. & OBLINGER J.L. (eds.) (2005). *Educating the Net Generation*. Educause.
- PRENSKY, M. (2001). “Digital Natives, Digital Immigrants”. *On the Horizon*, 9 (5). MCB University Press.
- SALMON, G. (2004). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. Londres: Routledge Falmer.
- SALVADOR MATA, F. (1994): “El profesor como mediador en el acto didáctico”. En SÁENZ BARRIO (dir.), *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- TÉBAR BELMONTE, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- UOC (UNIVERSIDAD OBERTA DE CATALUNYA). *Espacio de Bolonia (EEES)*. Consultado el dos de febrero de 2011 en http://www.uoc.edu/porta/castellano/la_universitat/eees/eees/que_es_eees/index.html.

La renovación de las metodologías docentes universitarias. Reflexiones desde el Grado de Educación Social

Silvia MARTÍNEZ DE MIGUEL LÓPEZ

Andrés ESCARBAJAL DE HARO

Correspondencia:

Silvia Martínez de Miguel López

Correo electrónico:
silviana@um.es

Teléfono:
+34 868 88 87 15

Dirección postal:
Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo
30.100 - Murcia

Recibido: 17/05/2011
Aceptado: 03/09/2011

RESUMEN

En el presente artículo, tras hacer una breve incursión por el significado y trascendencia del llamado *proceso de Bolonia*, exponemos nuestra concepción de renovación pedagógica centrandolo el discurso en la importancia del trabajo grupal cualitativo. Intentamos argumentar la pertinencia de este tipo de metodologías en las aulas universitarias y ponemos algunos ejemplos que han sido experimentados en nuestras clases del Grado de Educación Social.

PALABRAS CLAVE: *Enseñanza Universitaria, Docencia, Trabajo grupal cualitativo, Alumnado, Estrategias metodológicas.*

Renewal of University Teaching Methods. Reflections from the Degree in Social Education

ABSTRACT

In this article we first give a brief account of the meaning and significance of the Bologna Process. We then show our understanding of educational renewal focusing on the relevance of qualitative teamwork. We try to argue in favour of this kind of methods in university classrooms and we offer some examples that have been experienced in our classes within the Social Education degree.

KEY WORDS: *University education, Teaching, Qualitative teamwork, Students, Methodological strategies.*

Introducción

El curso académico 2010–2011 debía haber sido el del horizonte de esperanza por los cambios que experimentaría la Universidad española; una Universidad de calidad, competitiva, comprometida con su entorno, con renovados contenidos y metodologías novedosas. El proceso había comenzado

oficialmente en Bolonia en 1999 y debía cristalizar este curso con el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior. Efectivamente, en los últimos años hemos asistido al intento de crear una Europa unida, cohesionada en las diversas dimensiones que la configuran, buscando que cada Estado pueda establecer nexos de unión con los demás en los modos de ser y actuar, en materia de competencia política y gubernamental. El proceso comenzó, y sigue en la actualidad (dadas las grandes vicisitudes ante las que nos encontramos), en el terreno económico, pero después se fueron introduciendo paulatinamente diversas cuestiones que afectan a las necesidades primarias y secundarias de los ciudadanos europeos, planteándose la necesidad de un espacio educativo común.

Reflejo de ello, podemos destacar como acción inicial la reunión desarrollada en 1998, en la Universidad de La Sorbona, por los representantes en materia educativa de cuatro países europeos (Francia, Alemania, Italia y Reino Unido), en la que se llevó a cabo una declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. Con esta Declaración comienza a ponerse de manifiesto la aproximación de un tiempo de cambio que afectará al ámbito educativo y laboral, en el que surge la necesidad de una Europa abierta a la Educación Superior con gran riqueza de proyectos que respeten la diversidad cultural pero, al mismo tiempo, trabajen para la eliminación de fronteras en un marco europeo de enseñanza y aprendizaje. Dicha Declaración supone el antecedente de la que ha pasado a ser más conocida y ha dado nombre a toda la auténtica revolución del Espacio Europeo en materia de enseñanza universitaria como es la Declaración de Bolonia.

Pero, nuevamente, las grandes declaraciones y los discursos grandilocuentes de los políticos se han impuesto sobre la realidad de las prácticas diarias, y es precisamente ahí donde debía empezar la renovación, porque se trata de actuar para mejorar la educación activa de los estudiantes universitarios y motivar al profesorado para que comprenda que los mejores estudiantes no son siempre los que obtienen mejores calificaciones, sino los que aprovechan el paso por la Universidad para saber pensar de forma autónoma y crítica y actuar en consecuencia (MICHAVILA, 2011). Por eso, entre los importantes cambios que se anunciaron en la nueva óptica educativa universitaria europea, queremos destacar el de la novedosa concepción del docente y del alumnado y su forma de desenvolverse dentro y fuera del aula. Y éste va a ser, precisamente, el tema central en el que se va a basar nuestra aportación, en la que intentaremos coadyuvar a la necesidad imperiosa que tiene el profesorado de una ineludible labor de reflexión para realizar un replanteamiento de los proyectos docentes, en cuanto a objetivos, competencias, contenidos, metodologías, estrategias, modos de evaluación, etc., de sus disciplinas, de cara a que tenga lugar ese marco europeo común como se proclamaba ya en el Proyecto Tunning debatido en Bruselas en mayo de 2002.

Desde estas declaraciones institucionales comenzaron a surgir orientaciones en torno a la necesidad de formar individuos críticos, que sepan trabajar en equipo y dispongan de la capacidad de analizar problemas y ofrecer soluciones a las sociedades futuras, teniendo a su alcance una amplia variedad de caminos, oportunidades y técnicas flexibles de aprendizaje donde la enseñanza universitaria se centre en ser un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (RODRÍGUEZ PULIDO, 2004).

Una nueva manera de entender el proceso de enseñanza–aprendizaje

Como decimos, desde los nuevos planteamientos emanados de *Bolonia*, se infiere la necesidad de un cambio profundo de todo el andamiaje educativo universitario; un cambio de concepciones importantes que den respuestas a las necesidades actuales de los estudiantes universitarios y del mundo laboral. Se crea un nuevo sistema de enseñanza–aprendizaje basado en el aprendizaje por competencias y no en el tradicional aprendizaje de contenidos. Este nuevo planteamiento del modelo educativo requiere de una transformación de los múltiples elementos que lo conforman, comenzando por un cambio de mentalidad en todos los sentidos (MARTÍNEZ DE MIGUEL, 2007):

- Del planteamiento de objetivos de enseñanza se cambia al establecimiento de objetivos de aprendizaje.
- De la adquisición de contenidos a la adquisición de competencias.
- De un modelo educativo centrado en el profesor como protagonista a un modelo que contempla al profesor como mediador del proceso de enseñanza–aprendizaje.
- De la concepción de un alumno pasivo, receptor del saber del profesor, a un alumno activo, constructor de su propio proceso de aprendizaje.
- De la evaluación sumativa a la evaluación formativa.

- De una concepción individualista de la organización de la enseñanza universitaria a la visión del trabajo en equipo de los docentes...

Desde estas consideraciones vamos a tratar de aportar nuestra propia visión y reflexión en torno a las nuevas posibilidades con las que cuenta el docente universitario en su quehacer cotidiano en el aula y los múltiples beneficios que conllevan los nuevos planteamientos metodológicos en el ámbito de la formación en el Grado de Educación Social.

No es que estos planteamientos sean algo innovador, algo que acaba de surgir, o que han emergido de la nada. Desde hace décadas, en el ámbito social y pedagógico, se viene teorizando y trabajando desde esta perspectiva que reivindica el protagonismo, real y activo, del individuo al que se dirige la acción (DREEN, 1998), aunque hay que reconocer que es ahora cuando se oficializa este planteamiento en el ámbito universitario. Desde hace tiempo, en el ámbito social hemos podido conocer planteamientos interpretativos, hermenéuticos (GADAMER, 1996), que ponían de manifiesto una concepción de la educación que va más allá de las visiones tradicionales, esas que consideran que lo importante es el saber del profesor que debe depositar ese saber en alumnos pasivos y almacenadores del mismo, sin tener la oportunidad de problematizarlo porque se da como verdadero y absoluto. Y debemos recordar a Freire (1990) en este momento y sus conceptos de educación bancaria y educación liberadora. Ahora, con la *nueva* visión se asume una concepción de la educación como un proceso de comunicación en el que las personas que participan se involucran con la interacción, intentando dar sentido a lo aprendido. Desde esta concepción, la tarea de educar exige el dominio de habilidades y destrezas comunicativas para buscar la comunicación horizontal (HABERMAS, 1989), lograr el encuentro, el debate, la discusión, mediante los cuales alcanzar la profunda comprensión de lo que se plantea (ESCARBAJAL DE HARO, 2004). E, incluso, planteamientos educativos sociocríticos (con gran importancia de la investigación-acción) en los que se reclamaba la necesidad de no olvidar la naturaleza política de la educación, ya que no hay experiencia o problema que deba abordarse sin enmarcar política, social, cultural y económicamente; el conocimiento no es algo natural y externo susceptible de cuantificar, pero tampoco subjetivo, sino dialéctico. Por supuesto, parte de la subjetividad, pero debe caminar hacia la intersubjetividad consensuada para, desde allí, y aquí está el matiz, cuestionar los límites de esa intersubjetividad y consenso (MACLAREN & KINCHELOE, 2008). Por lo tanto, es preferible otro modelo menos secuencial y más dialógico, como el propuesto por Habermas; o por Freire y su apuesta por la participación y el diálogo como requisitos indispensables de toda la práctica educativa.

Del mismo modo, hace tiempo que están formuladas teorías de enseñanza basadas en un cambio en la concepción de la metodología docente, como la cognitivista o la sociocomunicativa, entre otras (GIMENO SACRISTÁN & PÉREZ GÓMEZ, 2002). Normalmente, las perspectivas teóricas acerca de la enseñanza suelen ser la base de los modelos en que los profesores se apoyan para llevar a cabo su acción docente, son los postulados que les orientan, les guían a la hora de la toma de decisiones y establecer su metodología de trabajo con sus alumnos. Por ello, siguiendo a Medina (2001: 158) podríamos definir a la metodología como el conjunto integrado de decisiones que toma el profesorado para comunicar su saber y configurar las situaciones de enseñanza más adecuadas a cada estudiante y ambiente de clase. El sistema metodológico del docente sería la síntesis interactiva del conjunto de métodos que el profesor conoce y que aplica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que tienen como base la teoría y modelos de enseñanza de los que el profesor parte y cree. Pues bien, los nuevos planteamientos teóricos postulan la necesidad de un cambio en la concepción tanto de los modos de enseñanza como en el de la figura del profesor. Indican la necesidad de ampliar las opciones metodológicas (talleres, seminarios, tutorías...) desde un enfoque participativo en el que, sin renunciar a la clásica lección magistral cuando fuese necesario, estemos dispuestos a aplicar la creatividad a nuestros métodos, a nuestras estrategias, dando lugar a la creación y organización de actividades innovadoras, flexibles y motivadoras que tomen en consideración la experiencia, la colaboración o la implicación de los alumnos (SÁENZ DEL CASTILLO, 2006). No hemos de olvidar que desde la filosofía que subyace en esta gran reforma universitaria en Europa, enseñar no es sólo transmitir nuevos conocimientos cuanto conseguir que los alumnos aprendan. El profesor universitario, más que ningún otro profesional de la educación, debe transmitir un modo de ser y hacer creativos, asumir que su función no se limita a enseñar o transmitir determinados contenidos, sino que ha de generar actitudes abiertas, flexibles, críticas, autoevaluadoras, etc. En definitiva, ha de formar profesionales creadores de cultura y no reproductores de la misma (ESCARBAJAL DE HARO, 2009). Es evidente entonces que, desde estas consideraciones, los profesores universitarios nos hemos de someter a un gran ejercicio de reflexión sobre nuestras estrategias docentes.

Se insiste en afirmar que el verdadero aprendizaje sólo tiene lugar cuando hay una comunicación efectiva entre alumno y profesor; pero este tipo de comunicación sólo es posible cuando el alumno no queda reducido a la simple condición de número, sujeto anónimo del que tenemos como única referencia su *rendimiento* a través de las pruebas evaluativas de corte clásico. Por ello, en las páginas que siguen, queremos plantear el marco en el que abordamos nuestra experiencia metodológica de trabajo docente universitario desde hace muchos años, rompiendo con las concepciones clásicas y tradicionales acerca de este importante elemento de la enseñanza universitaria.

La importancia del trabajo grupal cualitativo y sus estrategias

Para iniciar nuestra argumentación partiremos de la idea de construcción, elaborada en su día por Berger & Luckmann en *La construcción social de la realidad* (1979). Estos autores ya planteaban en su obra, hace más de tres décadas, una nueva idea de educación como proceso de comunicación en el que las personas participantes intercambian significados acerca de aquello que les preocupa, les interesa o, simplemente, es objeto de atención. A partir de ahí, el desarrollo posterior impone la necesidad de implicar directamente a los protagonistas (todos) en las propuestas de mejora, en los objetivos, en el diseño, en la evaluación, etc., como una auténtica comunidad de aprendizaje (FLECHA, 1997). Por tanto, el conocimiento es una construcción de los seres humanos contextualizada en una realidad sociohistórica concreta, y esa contextualización mediatiza y condiciona aquella construcción, como nos recuerda la teoría sociocrítica (MCLAREN & KINCHELOE, 2008).

Así que la educación, como construcción, se aleja de todo lo que signifique un mimetismo de tradiciones escolares para penetrar en procesos más activos y participativos. Es la diferencia entre considerar a las personas en función de sus carencias o como constructores continuos de su realidad en procesos interactivos (MIDWINTER, 1992). Desde este punto de vista, los docentes universitarios encuentran la vía imprescindible para coordinar pensamiento y acción, teoría y práctica. Desde una educación crítica no es posible dicotomizar la práctica de la teoría, el acto de conocer del acto de crear nuevo conocimiento, enseñar de aprender, educar de educarse. No es posible separar la práctica de la teoría. No tiene sentido una teoría que ignore como punto de partida la práctica, o que no parta de la misma práctica, e incluso que no sirva a la práctica. Y viceversa: no podemos entender la práctica si somos incapaces de teorizar sobre ella. La educación significa siempre la puesta en práctica de una determinada teoría del conocimiento, por lo que el docente universitario debe explicitar siempre cuál es el tipo de teoría o modelo sustentador de su praxis (ESCARBAJAL DE HARO, 2004).

En el ámbito en el que trabajamos, formando a educadores sociales, creemos que es esencial y muy coherente este planteamiento de la práctica docente, porque precisamente coincide con lo que esperamos que nuestros alumnos realicen en su futuro profesional con los destinatarios de su intervención. Somos auténticos defensores de contar con los verdaderos protagonistas de los procesos educativos, los destinatarios; y no sólo para observar el resultado del proceso, sino que estén presentes, tomando decisiones durante todo el proceso, partir de sus experiencias, necesidades, inquietudes, etc., porque de ese modo se estará en condiciones de desarrollar acciones eficaces. Por ello pensamos: qué mejor manera de enseñar metodologías colaborativas que haciendo que nuestros alumnos experimenten en primera persona las estrategias futuras de trabajo, sus adecuaciones o inadecuaciones, las virtudes y carencias, las limitaciones, los posibles conflictos que puedan surgir al llevarlas a cabo...

Cuando hablamos de educar mediante metodologías activas enseguida pensamos en los instrumentos que consideramos idóneos para conseguir estas situaciones: las estrategias de trabajo grupal derivadas de la concepción de animación sociocultural que hemos venido sosteniendo desde hace décadas (ESCARBAJAL & MARTÍNEZ DE MIGUEL, 1998). Las personas no son sólo producto de las situaciones sociales sino creadoras de ellas. Son, por tanto, capaces de modificarlas y recrearlas. Ello se hace, fundamentalmente, a través del intercambio de significados, producto de la interacción social experimentada en el desarrollo de estrategias cualitativas mediante el aprendizaje grupal. De este modo, el conocimiento significativo se torna en un tipo de conciencia compartida: todos aprenden de todos, cada uno a su nivel y desde su experiencia, lo que conlleva procesos de transformación personal y de la práctica educativa. Una alternativa lanzada por un miembro del grupo, aunque parezca en principio que es fruto de la intuición, nada científico por tanto, es todo lo contrario, porque esa pretendida intuición ha sido producto de un análisis *lógico* a nivel inconsciente, de un proceso cerebral en el que se han calibrado todas las posibilidades y ponderado sus consecuencias. Por ello, el docente universitario debe ser también competente para propiciar tareas y estrategias personal y socialmente significativas. El conocimiento no es el resultado de una actividad mental especulativa, generado por especialistas y distribuido *al resto de las personas*, sino que el conocimiento es fruto de la reflexión, y

ésta tiene siempre (aunque se haga personalmente de manera introspectiva) un substrato exterior que lo condiciona (MARTÍNEZ DE MIGUEL & ESCARBAJAL DE HARO, 2009).

Por tanto, el trabajo con estrategias grupales cualitativas no sólo es un procedimiento metodológico recurrente, sino que es mucho más: es un elemento educativo imprescindible. El trabajo en grupo cualitativo permite construir conocimiento que puede ser matizado o corregido inmediatamente, dando, por tanto, una validación social a lo adquirido; hace contemplar los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, y sólo pueden ser válidas las alternativas que surgen del diálogo y el consenso libre de trabas, en busca de la construcción común del futuro (ELLIOT, 1990). Buscamos lo que llama Marina (2001: 22) inteligencia resuelta, la que avanza con resolución con un doble sentido: inventar soluciones y marchar con decisión hacia su realización, en una mezcla indisoluble entre conocimiento y valor.

El docente universitario debe potenciar lo que se llama inteligencia cultural, aquella que crece con la comunicación, la del aprendizaje dialógico en donde cada persona aporta su cultura y experiencia para compartirla con los demás. El objetivo es llegar al denominado por Gutiérrez (1976) lenguaje total, en el que hay una comunicación dialógica de sentimientos, imaginación y creatividad que revaloriza el encuentro de aprendizajes sociales. La educación y el aprendizaje se convierten en un proceso comunicativo en el que cada persona comparte sus competencias comunicativas y culturales de acuerdo con la vivencia de los contextos sociales. Podemos llegar al aprendizaje autodirigido, expresión de Mezirow (1998) en referencia a un proceso en el que los discentes amplíen su propia capacidad de explicitar, elaborar, contextualizar, actuar, etc., sobre sus principios, creencias, percepciones, perspectivas (incluyendo las estructuras, normas, criterios y esquemas con los que dar significado a lo que se hace y cómo se hace, sin excluir la finalidad de tales acciones), por las que las personas dirigen sus actitudes y conductas, buscan el logro de sus propósitos e intentan poner los medios para satisfacer sus necesidades.

Todo ello nos lleva a la consideración de que las estrategias de aprendizaje grupal cualitativo en el aula reclaman, por parte del docente universitario, procedimientos en los que se dé la comunicación. Su intervención debe ir orientada en varias direcciones, crear buen ambiente de trabajo, provocar la participación e implicación de las personas con las que trabaja, permitir que éstas expresen sus opiniones e ideas y/o necesidades reales, propiciar, en suma, una dinámica que facilite el intercambio de ideas, sentimientos y actitudes hacia objetivos comunes, hasta la puesta en marcha de acciones que sean fruto de la toma de decisiones de las propias personas con las que trabaja. El docente universitario debe ser el primer convencido de que las estrategias de trabajo grupal cualitativo no son procedimientos formalizados ni responden a una lógica interna de acciones secuenciadas, sino que son procesos de comunicación sin una dirección lineal, contruidos con su coordinación, pero con el protagonismo y consenso de los educandos, que serán quienes irán determinando el desarrollo y dirección del proceso. No hay, por tanto, rigidez de procesos sino reconstrucción de experiencias compartidas (ESCARBAJAL DE HARO, 2009).

Algunos ejemplos en Educación Social

Como comentábamos con anterioridad, llevamos muchos años trabajando en nuestras aulas desde este modo de entender la enseñanza universitaria en la que, junto con las tradicionales opciones metodológicas docentes, solemos utilizar con frecuencia este tipo de recursos que denominamos estrategias de trabajo grupal cualitativo; estrategias que utilizamos con una doble finalidad: por un lado, ofrecer al alumnado un abanico de recursos amplio y diverso sobre el que pueda aprender de manera práctica estrategias de intervención socioeducativa, y, al mismo tiempo que se le dota de recursos metodológicos, se le motiva para empatizar con los futuros colectivos destinatarios de su intervención, al tener que meterse en la piel de las necesidades, interrogantes, problemáticas, obstáculos, etc., a los que se pueden ver sometidos sus futuros destinatarios.

Veamos algunos ejemplos de este tipo de estrategias que utilizamos en clase:

a) Concienciar de la importancia del trabajo en grupo.

Si lo que pretendemos conseguir con el desarrollo de nuestras disciplinas es que los alumnos tomen conciencia de su nuevo rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como agentes activos de los procesos que tienen lugar en el aula, entendida ésta como ente grupal dinámico, y no el de meros receptáculos individuales de contenidos depositados por el docente a modo de enseñanza individualista tradicional, debemos utilizar estrategias que les hagan reflexionar críticamente al respecto.

UN CUENTO (ESCARBAJAL, 2004).

Objetivo:

- Sensibilizar sobre la necesidad de asumir responsabilidades y compromisos, de implicarse en la asunción de tareas y roles éticamente positivos.

Desarrollo:

Se entrega a los alumnos una ficha de trabajo en el que aparece un texto con el que se va a trabajar:

- i. Formamos tríos, y a los componentes de cada trío los nombramos como “A”, “B” y “C”.
- ii. “A” y “B” dialogan sobre el contenido del cuento, mientras que “C” escucha a ambos y anota lo que cree más importante.
- iii. Ahora cambian los papeles: “A” y “C” dialogan y “B” escucha y anota.
- iv. Nuevo cambio de papeles: “B” y “C” dialogan y “A” escucha y anota.
- v. Hacemos una puesta en común con todas las anotaciones y comentarios a las mismas.

Evaluación:

Reflexión sobre la técnica: qué puede aportar, para qué colectivos, que información podemos obtener, para qué la podremos utilizar, etc.

Ficha de trabajo:

“Este es un cuento sobre GENTE llamada: TODOS, ALGUIEN, CUALQUIERA Y NADIE. Había que hacer un trabajo importante y TODOS estaban seguros de que ALGUIEN lo iba a hacer. CUALQUIERA lo podía haber hecho, pero NADIE lo hizo. ALGUIEN se enfadó por esto, porque era el trabajo de TODOS. Cada uno pensó que CUALQUIERA lo podía hacer, pero NADIE se enteró de que TODOS no lo iban a hacer. TODOS culpaban a ALGUIEN cuando NADIE hizo lo que CUALQUIERA podría haber hecho”.

b) El ámbito de las personas mayores.

Junto a la imperiosa necesidad de intervenir socioeducativamente con las personas mayores, planteamos como acción esencial la necesidad de una intervención con el resto de grupos sociales de cara a sensibilizar y mejorar la imagen y la calidad de vida de ese colectivo. Naturalmente, uno de los grupos objeto de nuestra intervención serían los profesionales actuales y futuros que van a ejercer su labor con personas mayores, ya que consideramos imprescindible que conozcan muy bien a este colectivo y su realidad para poder trabajar con ellos, además del trabajo necesario que hay que realizar para modificar, de una vez por todas, la imagen partenalista-asistencialista que subyace todavía, en muchas ocasiones, en los distintos centros, servicios e instituciones que se dedican a trabajar con mayores. En esa línea, intentamos también contribuir a remarcar el beneficio que comporta al equipo de profesionales que generalmente trabajan en el ámbito de las personas mayores la existencia de la figura del educador; un educador que no ha de convertirse en actor principal sino en mediador, en facilitador de las acciones por desarrollar, marcadas por una dimensión colaborativa y cooperativa entre profesionales y entre las propias personas mayores (MARTÍNEZ DE MIGUEL & ESCARBAJAL, 2009: 219).

Mi IDEA

Objetivos:

- Sacar a la luz las percepciones que tenemos del otro y contrastarlas con las de los demás.
- Sensibilizar acerca de la necesidad de mejorar las concepciones sobre de las personas mayores

Desarrollo:

Se reparten las fotocopias de la ficha de trabajo y se pide a los participantes que completen las frases. Se establecen subgrupos. El educador recorta cada uno de los ítems y entrega uno o dos (junto con una cartulina) a cada subgrupo. En la cartulina tienen que poner el ítem trabajado y tratar de sintetizar todas las respuestas dadas por los miembros participantes. Así, por subgrupos se realiza un análisis descriptivo de las fichas cumplimentadas. No interesa quién ha dicho qué, ni si está bien o mal, *no se juzga*, sólo se quiere saber qué imágenes tenemos del OTRO. No se valoran las percepciones, sólo se comenta si éstas son parecidas o diferentes entre sí, si hay alguna con la que nos identificamos, o que nos extraña mucho, etc. Se explica cada ítem al resto de compañeros.

Evaluación:

Reflexión sobre la técnica: qué puede aportar, para qué colectivos, que información podemos obtener, para qué la podremos utilizar, etc.

Ficha de trabajo:

MI IDEA
Las personas mayores son...
Los jóvenes ven a las personas mayores como...
La jubilación supone...
Las personas mayores ven a los jóvenes como...
Las residencias de personas mayores son percibidas como....
Las personas mayores que conozco...
Que haya cada vez más personas mayores en nuestra sociedad.....porque.....
Las personas mayores necesitan (SI/NO) la educación porque.....
Las actividades que conozco que realizan las personas mayores son.....
El hombre mayor.....
La mujer mayor.....
Las políticas sociales dirigidas a las personas mayores son adecuadas/inadecuadas porque.....
Vivir con personas mayores supone....
Una persona es mayor a partir de.....

c) *Nos evaluamos.*

EL EXPRIMIDOR

Objetivos:

- Vivenciar un proceso de evaluación desde dentro.
- Recoger la máxima información de todos los participantes.

Desarrollo:

- Preparamos cuatro bloques de cuestiones abiertas, cada bloque con cuatro o cinco preguntas.
- Pedimos al gran grupo que se divida en cuatro subgrupos de cuatro–cinco personas. Una vez realizada esta división, deben elegir a un coordinador–portavoz.

- iii) Se entrega un bloque de preguntas a cada coordinador para que sean discutidas en los respectivos subgrupos, se elaboran conclusiones y se hacen todas las aportaciones que se estimen pertinentes, que serán recogidas por el coordinador-portavoz. (30 minutos).
- iv) Pasado el tiempo, cada coordinador se queda con las conclusiones y aportaciones de su subgrupo, mientras que el resto de compañeros rotan hacia los demás subgrupos, hacia la izquierda o hacia la derecha, pero ya se sigue siempre la misma dirección de rotación. Al llegar a los nuevos subgrupos, cada coordinador deberá exponer las conclusiones y anotaciones de su subgrupo a los compañeros que se incorporan. Con esta medida evitamos que se vuelva a discutir sobre lo ya discutido, y hacemos que se parta de las conclusiones recogidas para matizar, discrepar, etc. Por tanto, la duración de esta segunda agrupación será un poco menor que la anterior (unos veinte minutos). No rotan los coordinadores, y sí el resto, porque aunque parezca más difícil que se muevan muchos, al quedar en el mismo sitio el coordinador, lo convierte en anfitrión y *dueño* de su espacio. Así, los recibe en ‘su’ espacio, que es el que mejor domina psicológicamente, porque siempre hay algo de aturdimiento en quienes se mueven de un sitio a otro.
- v) Hacemos otra rotación de 20 minutos siguiendo las pautas anteriores.
- vi) Una última rotación para que todos, excepto los coordinadores, hayan pasado por todos los grupos de cuestiones y hayan tenido la oportunidad de aportar matices y observaciones a los cuatro bloques de preguntas. (otros 20 minutos).
- vii) Hacemos ahora dos grupos: por una parte, los coordinadores (porque sólo han estado discutiendo sobre un bloque de preguntas, el de su subgrupo) y, por otra parte, el resto de participantes. Procedemos de la siguiente manera:
 - El grupo de coordinadores elabora unas conclusiones generales a partir de las exposiciones y debate de todas las conclusiones particulares recogidas en cada subgrupo.
 - El resto del gran grupo tiene que organizarse y elegir un moderador y un secretario, éste último para anotar las conclusiones. El moderador abre un turno de propuestas de temas para que sean abordados (por supuesto, relacionados con la evaluación que se está haciendo), los anota y los somete a la discusión del grupo. El secretario deberá recoger las conclusiones de los debates.
- viii) La lectura de las conclusiones de los dos grupos dará fin a la técnica.

Evaluación:

Reflexión sobre la técnica: qué puede aportar, para qué colectivos, que información podemos obtener, para qué la podremos utilizar, etc.

Conclusiones finales

Nuestro principal objetivo es convertirnos en el área económica más competitiva del planeta. Ese fue el mensaje final de la última reunión de jefes de gobierno europeo en Bruselas, transmitido a la ciudadanía. Al mismo tiempo, se acepta más o menos veladamente que los otros objetivos considerados básicos (la sostenibilidad, la cohesión social, la igualdad de géneros) deben ser considerados de rango menor en aras de este gran proyecto colectivo. Y no es nada nuevo, por cuanto la competitividad ya hace años que viene siendo aceptada como eje orientador de la actividad económica, y ha constituido en gran medida uno de los eslóganes ideológicos sobre los que se ha apoyado la remodelación neoliberal de la sociedad.

La realidad es que no se buscó esa Universidad de calidad, renovada en contenidos y metodologías y puntera en progreso económico y social, sino que se adapta la Universidad al mercado de trabajo de tal manera que este objetivo prima sobre cualesquiera otros. El aumento de los estudiantes por el reingreso de muchos de ellos al quedarse en situación de desempleados, la bajada de sueldos a los profesores, la implementación artificial de títulos (en 2007 había 3.300 carreras y hoy hay 4.700 grados y másteres), presupuestos de subsistencia, reducción de las posibilidades de investigación,

dificultades para regenerar con profesorado joven la envejecida plantilla de profesores, etc. no nos hacen ser optimistas.

En este contexto, creemos que tiene sentido el tópico y típico interrogante: ¿Debe la educación preparar para asegurar el recambio generacional o ha de formar a personas transformadoras de la sociedad en un mundo cada vez más globalizado y pluricultural? Esta es la pregunta sobre la que gira la reflexión de Claude Michéa (2002). Su respuesta es que debemos potenciar la inteligencia cívica, el inconformismo ante *el mejor de los mundos posibles*, teniendo en cuenta lo que nos dice el sociólogo Zigmunt Bauman (2003): que entre lo que sabemos y lo que podemos hacer hay una barrera. Somos muy conscientes de ello, pero no sabemos cómo superar esa barrera porque se nos ha colocado como espectadores de un mundo lleno de problemas mientras nos mostramos impotentes ante esas situaciones.

Para paliar esta situación, creemos necesario formar personas críticas y autocríticas, por lo que uno de los objetivos principales en la formación de nuestros alumnos estriba en lograr su participación activa durante el proceso de enseñanza–aprendizaje en la Universidad, dándoles un protagonismo y responsabilidad mayores de los que tradicionalmente han asumido en el escenario universitario. Además, a través del planteamiento metodológico que hemos argumentado, conseguimos que nuestros alumnos puedan simular, y empatizar con las personas y colectivos con los que en un futuro pueden trabajar a través de diferentes recursos metodológicos y lleguen a hacer una reflexión en la práctica que les lleve a la formación continua.

A pesar de lo expuesto, queremos señalar que el trabajo colaborativo no es infalible ni extrapolable a cualquier situación, pues cada grupo de alumnos tiene unas características socio–ambientales muy concretas, y métodos considerados adecuados para unos alumnos pueden no serlo tanto para otros. Por ello, es conveniente hacer constantes ajustes en los grupos y evaluaciones periódicas para saber el grado de adecuación de la dinámica utilizada.

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DREEN, C. (1998). “Las posibilidades comprensivas y críticas de la educación”. En A. ESCARBAJAL DE HARO (coord.), *La Educación Social en marcha*. Valencia: Nau Llibres, 21–43.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación en la acción*. Madrid: Morata.
- ESCARBAJAL DE HARO, A. (2004). *Personas Mayores. Educación y emancipación: la importancia del trabajo cualitativo*. Madrid: Dykinson.
- ESCARBAJAL DE HARO, A. (2009). “Metodología de acción socioeducativa para la interculturalidad”. En GARCÍA & ESCARBAJAL (coords.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Badajoz: Abecedario, 267–299.
- ESCARBAJAL DE HARO, A. & MARTÍNEZ DE MIGUEL, S. (1998): “La animación sociocultural como alternativa para las personas mayores”. En ESCARBAJAL DE HARO (coord.), *La Educación Social en marcha*. Valencia: Nau Llibres, 189–207.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- GADAMER, H.G. (1996). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GUTIÉRREZ, F. (1976). *El lenguaje total. Una Pedagogía de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Humanitas.
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.
- MCLAREN, P. & KINCHELOE, J.L. (2008.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- MARINA, J.A. (2001). *El vuelo de la inteligencia*. Barcelona: Plaza & Janés.

- MARTÍNEZ DE MIGUEL, S. (2007). “La experiencia de innovación del portafolio del alumno en la Diplomatura de Educación Social, desde el marco de la Educación Superior en Europa”. *Educatio, Siglo XXI*, 25, 125–144.
- MARTÍNEZ DE MIGUEL & ESCARBAJAL DE HARO, A. (2009). *Alternativas socioeducativas para las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- MEDINA, A. (2001). “Los métodos en la enseñanza universitaria”. En A. GARCÍA VALCÁRCEL (coord.), *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, 25–35.
- MEZIRROW, J. (1998): “Transformaciones en la educación y aprendizaje de adultos”. En SÁEZ & ESCARBAJAL DE HARO (coords.), *La educación de personas adultas: en defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amarú, 69–77.
- MICHAVILA, F. (2011). “La Universidad, cuesta arriba”. *Diario Público*, [www.publico.es/otras miradas](http://www.publico.es/otras_miradas).
- MICHÉA, J.C. (2002). *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acuarela.
- MIDWINTER, E. (1992). *Leisure: New opportunities in the third age*. Dunfermline: The Carnegie U.K. Trust.
- RODRÍGUEZ PULIDO, J. (2004). “La carpeta como herramienta de evaluación de la enseñanza superior”. Comunicación presentada al *III Symposium iberoamericano de docencia universitaria*. Bilbao.
- SÁENZ DEL CASTILLO, A.A. (2006). *Teoría crítica y educación*. www.educritica.idoneos.com, 1–4.

Evaluación de la investigación, políticas científicas y Ciencias Sociales. Dilemas y propuestas.

Francisco IMBERNÓN

Correspondencia:

Francisco Imbernón Muñoz

Correo electrónico:
fimbernon@ub.edu

Teléfono:
+34 93 403 50 46

Dirección postal:
Departamento de Didáctica y
Organización Educativa
Universidad de Barcelona,
Campus Mundet, Llevant, Pl. 2ª
Pg.Vall D'Hebron, 171
08.035 - Barcelona

Recibido: 12/04/2011
Aceptado: 02/07/2011

RESUMEN

El artículo analiza las actuales políticas científicas aplicadas al campo de las Ciencias Sociales y especialmente al campo de la Educación. Realiza un análisis crítico mediante diversos dilemas de las evaluaciones que se realizan de la investigación para generar conocimiento científico o para acreditarse a cuerpos docentes universitarios, así como el concepto de impacto de la investigación y de las publicaciones, dando alternativas a la colonización actual del impacto de las revistas indexadas en JCR.

PALABRAS CLAVE: *Políticas científicas, Impacto, Evaluación de la investigación, Acreditación.*

Research Evaluation, Science Policies and Social Sciences. Dilemmas and Proposals

ABSTRACT

The article discusses the current science policies applied to the field of social sciences and especially to the field of Education. A critical analysis is provided of several dilemmas in the research evaluation processes conducted to generate scientific knowledge or to obtain an accreditation to become a university academic staff member. The concept of research and publications impact is also critically analyzed and alternatives to the current colonization of the impact of journals indexed in the JCR are proposed.

KEY WORDS: *Political Science, Impact, Research Evaluation, Accreditation.*

Introducción

Acercarse al campo de las políticas científicas en la evaluación de la investigación en Ciencias Sociales es una tarea compleja pero imprescindible para analizar cómo se están llevando a cabo en el estado español las diferentes evaluaciones de la productividad científica y, como consecuencia, las acreditaciones del profesorado para acceder a los cuerpos universitarios.

Es cierto que el concepto de evaluación ha ido evolucionando con el tiempo; actualmente hay un cierto consenso en considerar la evaluación como un proceso sistematizado de recogida y análisis de información útil para la toma de decisiones de mejoramiento. Nada que añadir. Pero el rasgo primordial de esta definición es la subordinación del dispositivo evaluador a la utilidad que se puede sacar y a su funcionalidad de mejoramiento. En otras palabras, no hay dispositivos evaluadores recomendables *a priori*, sino que cada organización debe diseñar el suyo en función de sus objetivos y de su capacidad de mejoramiento. En la evaluación el contexto será fundamental e imprescindible¹. ¿Se aplica este criterio a las políticas de evaluación de la investigación en Ciencias Sociales?

Dilema 1. ¿Iguales, diferentes o similares?

Una primera constatación es las diferentes áreas que componen el *ámbito* denominado Ciencias Sociales. En él están incluidas áreas muy dispares en cultura académica y de tradiciones y, por tanto, debería tenerse en cuenta en la evaluación de la investigación. Por ejemplo, algunas áreas tienen tradición de publicaciones en revistas de impacto indexadas en bases de datos internacionales, como Economía, Educación Física y Deportiva, Ciencias Políticas y Sociología y algunas ramas de la Psicología; y otras publican más en revistas de amplia divulgación pero no necesariamente indexadas en bases de datos de gran impacto, como Educación, Biblioteconomía y Derecho (cuando el ámbito es Ciencias Sociales y Jurídicas como ocurre en nuestro contexto). Y el debate no es reciente (ALIAGA & ORELLANA, 1999).

También se diferencian en la forma de difundir y transferir el conocimiento. Por ejemplo, en Economía se publican más artículos que libros, al contrario que Derecho, donde se valora mucho más la publicación de monografías que de artículos. O la inexistencia de patentes en muchas áreas pero que se puede dar en Educación física y deportiva (incluida en este ámbito).

Y por último, decir que hay áreas con más tradición y antigüedad que otras y, por tanto, existe en ellas un mayor proceso histórico de divulgación y transferencia del conocimiento (por ejemplo, las didácticas específicas, al ser más recientes, pueden tener ciertos problemas de revistas indexadas o de relevantes investigaciones).

Y si añadimos que en Ciencias Sociales y Jurídicas los consensos de las respectivas comunidades investigadoras sobre índices de calidad son más difusos y, en España, aún muy incipientes, se justifica el que haya empezado catalogando el tema como complejo.

El primer dilema lleva a la pregunta: ¿Las políticas de evaluación han de ser todas por igual? Creo que no.

Dilema 2. ¿Para qué se evalúa? ¿Para generar conocimiento o para el mérito académico?

La respuesta a la pregunta debería ser para aumentar el conocimiento de los hechos sociales y, por tanto, ayudar a un mejoramiento de la sociedad. Y no digo que no se haga mediante las publicaciones e investigaciones que llegan a divulgarse por diversos medios (cada vez más los de Internet), aún así parece ser un objetivo secundario (o colateral) ya que, debido a la estructura de la evaluación en la producción universitaria, parece que se evalúa:

- Para obtener un tramo de investigación (el llamado sexenio²)

¹ Aunque el contexto de este documento es general, los casos específicos se refieren al estado español.

² El sistema de tramos de investigación establecido por el Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto fue desarrollado en normativa posterior, fundamentalmente por la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 2 de diciembre de 1994, por la que se establece el procedimiento para la evaluación de la actividad investigadora (BOE núm. 289, de 3/12/1994), así como por sucesivas resoluciones de la Presidencia de la Comisión Nacional

- Para ser acreditado en un determinado cuerpo universitario, funcional o laboral.

Ello ha obligado a la necesidad de disponer de criterios objetivos e indiscutibles para la evaluación de la actividad investigadora en Ciencias Sociales (tanto nacionales como autonómicas³), como:

- Publicaciones periódicas e índices de impacto de contribuciones científicas.
- Libros, de autoría individual o colectiva.
- Ponencias y comunicaciones presentadas en congresos y simposios nacionales e internacionales.
- Proyectos y contratos de investigación.
- Invitaciones de universidades y centros de investigación, ya sea para impartir docencia, para presentar una contribución científica o para investigar en un área innovadora.
- Premios, distinciones y becas concedidas como reconocimiento o financiación de su actividad científica.
- Cargos desempeñados en revistas y editoriales y en sistemas de *peer review*.

Y no estaría mal si no fuera porque a veces se valora más la cantidad que la calidad o, como veremos más adelante, el publicar en revistas que a veces pocos leen pero que están en JCR o bases consideradas de impacto (que se puede conseguir obligando a citar artículos de la misma revista que se publica). Se evalúa la producción de un candidato o candidata, a veces sin tener en cuenta el contenido de lo evaluado o dar mucha importancia a su impacto en determinadas revistas que, en algunas áreas como Educación, a veces no llegan a la práctica limitándose a una aportación académica para beneficio más personal que institucional.

Como comprobamos en los gráficos siguientes (fuente CNEAI⁴), en las evaluaciones de la CNEAI del profesorado universitario (vulgarmente llamados sexenios) encontramos que el área de las Ciencias Sociales es la segunda más baja en la concesión de sexenios. ¿Por qué?

Evaluadora de la Actividad Investigadora que aprueban criterios específicos de evaluación para los distintos campos científicos.

En el campo de las Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación se considera:

(a) Los libros y capítulos de libros, en cuya evaluación se tendrá en cuenta el número de citas recibidas, el prestigio de la editorial, los editores, la colección en la que se publica la obra, las reseñas en las revistas científicas especializadas y las traducciones de la propia obra a otras lenguas.

(b) Los artículos en revistas de reconocida valía, aceptándose como tales las recogidas en los listados por ámbitos científicos en el *Subject Category Listing* del *Journal Citation Reports* del *Social Science Citation Index* y el *Science Citation Index (Institute for Scientific Information –ISI–, Philadelphia, PA, USA)*.

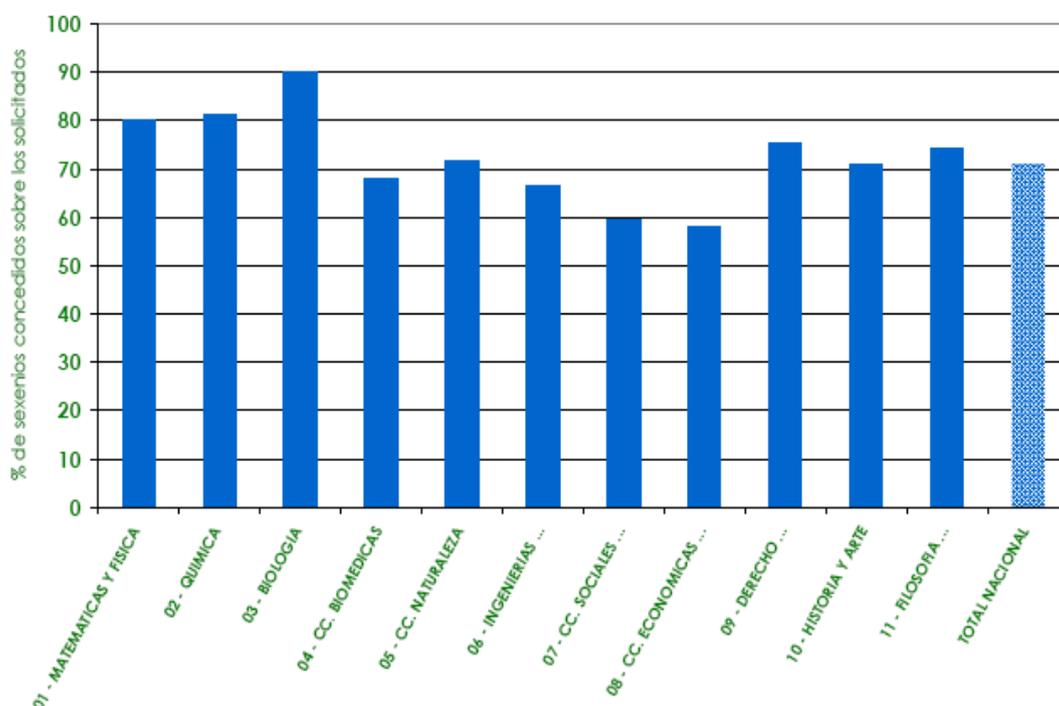
(c) Podrán considerarse también los artículos publicados en revistas listadas en otras bases de datos nacionales o internacionales, (por ejemplo, ERIH, INRECS, LATINDEX, SCOPUS, DICE-CINDOC, etc.) o aquellas revistas acreditadas por la FECYT, siempre que, a juicio del comité asesor, cuenten con una calidad científica similar a las incluidas en los índices mencionados y que satisfagan los criterios que se especifican.

Aunque, posteriormente dice: “*Con carácter orientador, se considera que para obtener una evaluación positiva en las áreas de Ciencias del Comportamiento al menos dos de los artículos deben estar publicados en revistas que cumplan los criterios del apartado 3.B*”.

³ Las comunidades autónomas españolas han establecido acreditaciones autonómicas a cuerpos de profesorado contratado por las universidades públicas, así como complementos retributivos.

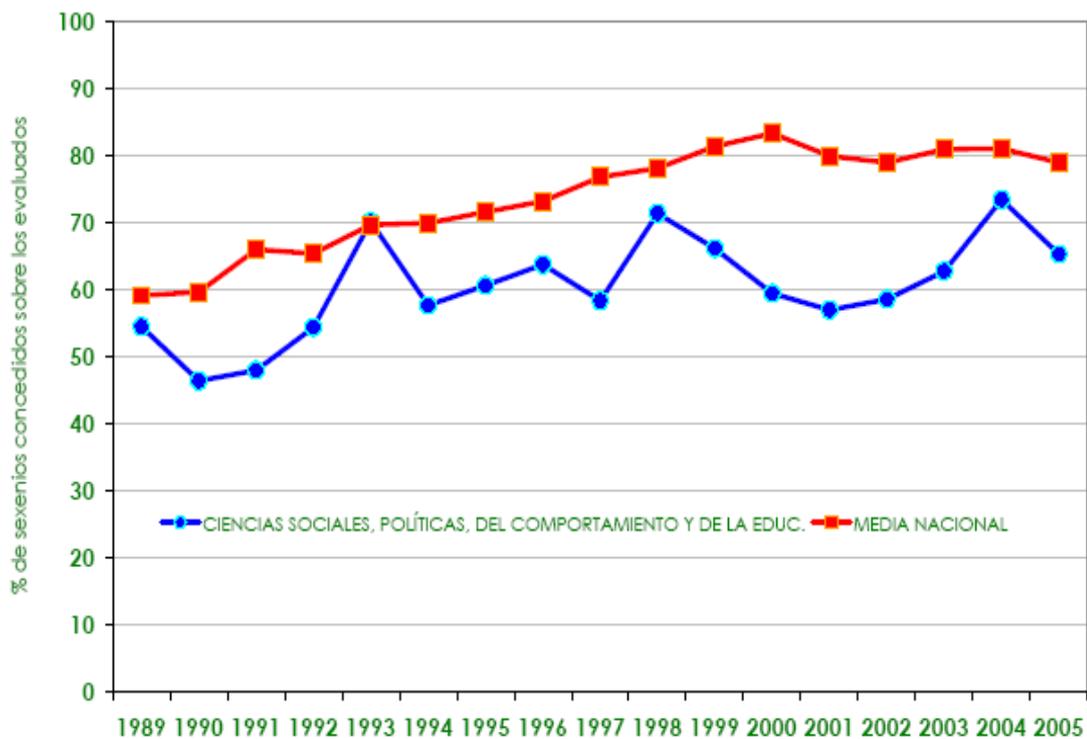
⁴ CNEAI. Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (España), que evalúa la investigación del profesorado funcionario universitario español y del personal de las escalas científicas del CSIC, con el objeto de que les sea reconocido un complemento de productividad (sexenio). La evaluación se lleva a cabo anualmente y, para obtener el complemento de productividad, los investigadores han de someter a evaluación los trabajos científicos realizados durante un periodo no inferior a seis años.

Universidades públicas
**RESULTADO DE LA EVALUACIÓN DE LOS SEXENIOS POR CAMPOS DEL CONOCIMIENTO
 EN EL PERIODO 1989 - 2005**



Y la media nacional es más baja en las Ciencias Sociales. ¿Por qué?

Universidades públicas
**CAMPO 07 - CIENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS, DEL COMPORTAMIENTO Y DE LA EDUC.
 EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN EL PERIODO 1989 - 2005**



Seguramente hay algunas respuestas a los porqués. Puede ser que los baremos de evaluación estén más pensados para las ciencias de la naturaleza o de la salud o ingeniería. O que la investigación no sea de impacto en el área, o no se investiga suficiente, o se hace con bajos presupuestos, etc. O como argumentan algunos autores (BUELA-CASAL, 2007: 479), la baja productividad se debe a la mala selección del profesorado universitario⁵.

La obsesión JCR⁶ o el colonialismo cultural e investigador

Y últimamente, seguramente debido a las políticas sobre evaluación de la investigación, aparece *la obsesión JCR*. En la evaluación de la investigación se valorará el factor de impacto⁷ de lo publicado. La normativa actualmente vigente (Resolución de 6 de noviembre de 1996, BOE 280/96) establece unos criterios de evaluación que han de regir la evaluación de las publicaciones en los distintos campos. En concreto, el punto dos indica que *“Se valorarán preferentemente las aportaciones que sean artículos en revistas de prestigio reconocido, aceptándose como tales las que ocupan posiciones relevantes en los listados por ámbitos científicos en el “Subject Category Listing” del Journal Citation Reports del Social Sciences Citation Index (Institute of Scientific Information, Philadelphia, PA, USA)”*. Aunque actualmente se valoran otras bases de datos nacionales o internacionales (por ejemplo, ERIH, INRECS, LATINDEX, SCOPUS, DICE-CINDOC, etc.) o aquellas revistas acreditadas por la FECYT, siempre que, a juicio del comité asesor, cuenten con una calidad científica similar a las incluidas en los índices mencionados (o sea JCR). La normativa es altamente contradictoria (viene a decir *“sí a otras bases de datos pero mejor JCR si quieres tener una evaluación positiva de la investigación”*).

Ello levantó muchas críticas, por ejemplo Gómez & Bordans (1996: 22) argumentan que mientras la ciencia básica *“es la ciencia internacional”*, la ciencia aplicada, entre la que podemos encuadrar la Educación, *“puede encontrar un buen vehículo de transmisión en las revistas de carácter nacional. Esto es aún más cierto para muchas áreas de las Ciencias Sociales y Humanidades, en las que se realiza investigación claramente local”*.

Aliaga & Orellana (1999: 29) nos dicen que el hecho de que el ISI⁸ utilice, como criterio fundamental (aunque no el único) para seleccionar las revistas, el número de citas recibidas produce un conjunto de sesgos muy marcados y conocidos desde hace tiempo:

- Sus bases de datos tienen un porcentaje de errores y confusiones muy alto, que se ha calculado en torno al 25% del total.
- Puesto que las disciplinas aplicadas se citan menos que las básicas, las investigaciones de este tipo (como son la mayoría de las educativas) tienden a ser menos citadas y, por tanto, a estar menos representadas.

⁵ *“La situación actual de la productividad científica en España, aunque ha mejorado en los últimos años, dista mucho del nivel esperado en función del número de investigadores que trabajan en las universidades españolas. Como ya se ha puesto de manifiesto en diversos estudios, la productividad científica en España es realizada en gran medida por un bajo porcentaje de investigadores, sólo como dato ilustrativo se puede resaltar que más de la mitad de los profesores funcionarios doctores no dirigen tesis doctorales, que más de diez mil profesores titulares de universidad no tienen ni un solo tramo de investigación y que más de dos mil catedráticos de universidad no tienen dos tramos de investigación. Si se reflexiona sobre esto es fácil llegar a la conclusión de que es una consecuencia, entre otros factores, de una mala selección del profesorado, dado que hay miles de funcionarios que no alcanzan el nivel mínimo de investigación, una de sus obligaciones. Sin duda, esto es el resultado de una nefasta selección del profesorado que se practicó en España en las últimas décadas.”*

⁶ *Journal Citation Reports* (JCR) es una publicación anual que realiza el *Institute of Scientific Information*, miembro de la empresa *Thomson Scientific*. Proporciona información sobre revistas científicas del campo de las ciencias aplicadas y sociales. Originalmente era parte del *Science Citation Index*, y actualmente está realizado a partir de los datos que este contiene.

⁷ El factor de impacto fue desarrollado en la década de los sesenta por Eugene Garfield (1925), fundador del *Institute for Scientific Information*. Para calcularlo se divide el número de citas en un año a los artículos publicados en los dos anteriores entre el número total de artículos publicados en esos dos años. Por ejemplo: Factor de impacto de 2006 = Citas en 2006 a artículos publicados en 2004 y 2005 / Total de artículos publicados en 2004 y 2005.

⁸ *ISI. Institute for Scientific Information*, o Instituto para la información científica. Se refiere a las publicaciones que se realizan en todo el mundo, elaborando el *Science Citation Index*. Sirve tanto para averiguar las citas que ha recibido un artículo a través de la base de datos *Social Science Citation Index* como para conocer el índice de impacto de la revista en que se ha publicado a través del *Journal Citation Reports*.

- Los temas de interés *local* están infrarrepresentados, aun en el caso de que generen investigación de gran calidad y fuerte impacto social. Pensemos por ejemplo en las investigaciones sobre la implantación de la LOGSE o en la evaluación del sistema educativo español. Además, el concepto de *local* sólo se aplica a investigaciones de fuera de los países anglosajones, lo que fomenta un cierto *colonialismo cultural*.
- Sólo se consideran publicaciones periódicas, a pesar de que una parte fundamental de la comunicación científica en Ciencias Humanas se realiza a través de otros medios, fundamentalmente libros (entre un 50% y un 60%) u otro tipo de informes (entre el 15% y 25%), frente a un modesto 10% a 35% que representan las revistas.
- El número de veces que se cita una publicación no es una buena medida de su calidad.
- Existe un sesgo notable a favor de revistas generalistas. Las revistas especializadas, sobre todo si lo son en temas muy novedosos, tienen poca probabilidad de aparecer, independientemente de la calidad de sus publicaciones.
- Temas de investigación que incumban a un grupo relativamente reducido de investigadores (ya sea metodología de investigación o técnica aeroespacial, pongamos por caso) tendrán un número de citas bajo, independientemente de su calidad o el avance que supongan en su disciplina.

Y si añadimos que la mayoría de revistas indexadas en la base JCR son anglosajonas (con muy pocas en otros idiomas en comparación con la cantidad en idioma inglés) encontramos un gran sesgo en la evaluación de la investigación en Ciencias Sociales si el criterio ha de ser la publicaciones en esas revistas indexadas. Por ejemplo, en 1995 únicamente había dos revistas publicadas en España en el ámbito de las Ciencias Sociales indexadas en JCR: *European Journal of Psychiatry* (Psiquiatría) y *Psicothema* (Psicología), y actualmente en el campo educativo encontramos las siguientes revistas:

- Revista de Educación
- Revista Comunicar
- Revista Cultura y Educación
- Revista Educación XXI
- Revista Española de Pedagogía
- Revista Estudios sobre Educación
- Revista Teoría de la Educación⁹

Cierto que se ha aumentado y algunas son revistas que llegan a un gran público, pero hay revistas que no tienen un índice de impacto pero sí de gran difusión entre los profesionales (no únicamente entre los universitarios sino entre los miles de profesores y profesoras de Primaria y Secundaria).

Recientemente, la Fundación de Ciencia y Tecnología (FECYT), del Ministerio de Ciencia e Innovación español, ha realizado dos reuniones con los editores de revistas españolas de Educación indexadas en los índices de *Thomson Reuters (Journal Citation Reports, Social Science Citation Reports...)*¹⁰ para poner en marcha RERCE (Red de Revistas Científicas de Educación JCR), portal telemático que pretende impulsar la calidad en las publicaciones científicas españolas en el ámbito de las Ciencias de la Educación, facilitar el conocimiento de estas revistas y difundir la producción científica de los investigadores. El portal tendrá próximamente visibilidad en RECYT (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología).

El tener en cuenta únicamente la base de datos JCR para evaluar el impacto de la investigación en Ciencias Sociales nos lleva a unas limitaciones geográficas, culturales y temáticas o a una colonización cultural e investigadora.

⁹ Ver <http://www.uned.es/educacionXX1/RERCE/index.htm> (consulta 10/10/2011).

¹⁰ Actitud loable pero que nunca se ha dado con otras revistas que tienen amplia difusión. Indica el valor que se le otorga políticamente.

Algunas propuestas

Y si de todo ello hemos de extraer propuestas, ellas son claras:

- Se deben tener en cuenta otras bases de datos aparte de JCR, como:
 - INRECS. Índice de impacto de revistas españolas de Ciencias Sociales.
 - LATINDEX (España, Iberoamérica). Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.
 - CARHUS (Generalitat de Catalunya). CARHUS Plus+ es un sistema de clasificación de revistas científicas de los ámbitos de las Ciencias Sociales y Humanidades que se publican a nivel local, nacional e internacional.
 - ERCE. Portal para la evaluación de revistas españolas de Humanidades y Ciencias Sociales.
 - RESH. Revistas españolas de Ciencias Sociales y Humanas. (Cindoc–CSIC).
 - DICE. Difusión y calidad editorial de las revistas españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas.
 - SCOPUS. Base de datos bibliográfica de resúmenes y citas de artículos de revistas científicas en Ciencias, Tecnología, Medicina y Ciencias Sociales.
 - ERIH. *European Reference Index for the Humanities*. Base de datos europea, elaborada por la ERA–NET HERA (*Humanities in the European Research Area*).
- Debería tenerse en cuenta la difusión de lo publicado, no únicamente el impacto de citas.
- Cada comunidad científica (área y subárea específica) debería examinar y revisar sus criterios de calidad investigadora.
- Comprobar el impacto en las prácticas profesionales.
- Revisar las políticas de publicaciones individuales y colectivas y someter a los organismos oficiales propuestas de listados de publicaciones y de indicadores de calidad para diferenciar la investigación de publicaciones de alcance limitado, sin criterios de publicación o de poca difusión.

La evaluación de la investigación en Ciencias Sociales debería medir los efectos a mediano o largo plazo generados por los productos de un proceso investigador, sobre el área directamente afectada, en términos de mejora de procesos económicos, sociales, políticos o culturales, ya que la evaluación debería ser un instrumento básico para tomar decisiones y mejorar los resultados de las prácticas sociales. Esperemos que con el tiempo las políticas públicas se acerquen más a ese objetivo que a evaluar para obtener méritos académicos.

Referencias bibliográficas

- ALIAGA, F. & ORELLANA, N. (1999). *Nuevas realidades educativas nuevas necesidades metodológicas*. Málaga: CEDMA. <http://www.uv.es/~aliaga/Revistas-ISI.html>.
- GARFIELD, E. (2006). “The History and Meaning of the Journal Impact Factor”, 295 *JAMA* 90.
- GÓMEZ CARIDAD, I. & BORDONS, M. (1996). “Limitaciones en el uso de los indicadores bibliométricos para la evaluación científica”. *Política Científica*, 46, 21–26.
- BUELA–CASAL, G. (2007), “Reflexiones sobre el sistema de acreditación del profesorado funcionario de Universidad en España”. *Psicothema*, vol. 19, núm. 4, 479.

AUTORES

Ignacio Javier Alfaro Rocher es catedrático de universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia. Ha sido Delegado del Rector para el Espacio Universitario Europeo y Director de la Oficina de Convergencia Europea de la Universidad de Valencia. Ha participado en diferentes proyectos financiados relacionados con la convergencia europea: *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior*, *Adaptación de la homologación de los planes de estudio a la convergencia europea*, *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*; *La respuesta organizativa y metodológica de la Universidad ante una nueva tipología de estudiantes*. Ha colaborado en publicaciones colectivas: *Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (Universidad de Oviedo), *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea* (Universidad de Oviedo), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. *Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (Alianza Editorial). Correo electrónico: alfaro@uv.es. Dirección postal: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 30. 46.010 – Valencia (España).

Javier Argos González es doctor en Pedagogía y catedrático de escuela universitaria del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Cantabria. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado, en las relaciones entre pensamiento docente y práctica pedagógica y en los vínculos entre enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodologías docentes. Correo electrónico: argosj@unican.es. Teléfono: (+34) 942 201 171. Dirección postal: Departamento de Educación. Avda. de los Castros, s/n. 39.005 – Santander.

Francisco Javier Castejón Oliva es profesor titular de la Universidad Autónoma de Madrid. Líneas de investigación: la enseñanza del deporte, evaluación de programas en Educación Física, evaluación formativa en la Universidad. Autor de numerosos libros, capítulos de libros y artículos sobre las líneas de investigación señalada. Ha impartido cursos en España, Portugal e Iberoamérica. Correo electrónico: javier.castejon@uam.es. Teléfono: (+34) 914 976 681. Dirección postal: Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. C/ F. Tomás y Valiente, 3. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28.049 – Madrid.

Ana Castro Zubizarreta es doctora en Psicología y profesora ayudante del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Cantabria. Su trabajo investigador se viene desarrollando en el estudio de los enfoques de aprendizaje del alumnado universitario y en la relación de éstos con las metodologías docentes. Correo electrónico: castroza@unican.es. Teléfono: (+34) 942 206 761. Dirección: Departamento de Educación. Avda. de los Castros, s/n. 39.005 – Santander.

Mari Cruz Dulce Bermejo es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Zaragoza y experto universitario en Inglés para fines específicos por la UNED. Trabaja como profesora asociada de Inglés en la E.U. de Educación de Soria e imparte clases de este idioma en diferentes organismos. Su línea de investigación trata, fundamentalmente, de la didáctica de las lenguas. Correo electrónico: mcdulce@fing.uva.es. Teléfono: (+34) 975 12 92 74. Dirección postal: E.U. de Educación de Soria. Campus Universitario Duques de Soria, s/n. 42.004 – Soria.

Andrés Escarbajal de Haro es profesor titular de Pedagogía Social en la Universidad de Murcia, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Imparte docencia en los Grados de Educación Social y Pedagogía, fundamentalmente *Intervención socioeducativa*. Dos líneas de investigación principales: intervención socioeducativa con personas mayores y educación intercultural. Correo electrónico: adeharo@um.es. Teléfono: (+34) 868 884 038. Fax: 868 884 146. Dirección postal: Facultad de Educación. Campus de Espinardo. 30.100 – Murcia.

Pilar Ezquerro Muñoz es doctora en Pedagogía y profesora titular de universidad del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Cantabria. Sus líneas de investigación se inscriben en el ámbito de la formación del profesorado, en el estudio de las relaciones entre pensamiento docente y práctica pedagógica y en las que se producen entre enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodologías docentes. Correo electrónico: ezquermp@unican.es. Teléfono: (+34) 942 201 187. Dirección postal: Departamento de Educación. Avda. de los Castros, s/n. 39.005 – Santander.

M^a Soledad Ibarra Sáiz es profesora titular de Diagnóstico en Educación de la Universidad de Cádiz. Directora del Grupo de Investigación EVALfor (Evaluación en contextos formativos). Coordinadora del proyecto INevalCO: “*INnovación en la EVALuación de Competencias. Diseño y desarrollo de procedimientos e instrumentos para la evaluación de competencias en entornos de aprendizaje mixtos/virtuales con la participación de los estudiantes en los títulos de grado*” (Ref.

EA2010-0052) – <http://inevalco.uca.es>. Correos electrónicos: marisol.ibarra@uca.es, evalfor@uca.es. Teléfono: (+34) 956 016 481. Fax: (+34) 956 016 253. Dirección postal: Grupo EVALfor. Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Puerto Real. 11.519 – Puerto Real (Cádiz) – España.

Francisco Imbernón Muñoz es catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Ha recibido varios premios y ha publicado diversos libros sobre formación del profesorado. Correo electrónico: fimbern@ub.edu. Teléfono: (+34) 934 035 046. Fax: (+34) 934 035 014. Dirección postal: Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, Edificio de Llevant, 2 planta. 08.035 – Barcelona (España).

Pedro López López es profesor titular en la Facultad de Ciencias de la Documentación de la Universidad Complutense. Doctor en Psicología y licenciado en Ciencias Políticas y Sociología, con varios cursos de posgrado en derechos humanos. Activista de derechos humanos desde hace una década, ha sido vicepresidente de la Asociación Pro Derechos Humanos de España (2002–2004). Desde 2003 es voluntario en Amnistía Internacional, formando parte del equipo de educación en derechos humanos. Coautor del libro *Educación para la Ciudadanía y Biblioteca Escolar* y autor de diversos trabajos sobre formación ciudadana y formación en derechos humanos.

Víctor M. López Pastor es profesor titular en la E.U. Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid). Es el coordinador de la *Red de evaluación formativa y compartida en Educación Superior* y ha publicado numerosos trabajos sobre la temática. Sus líneas de investigación actuales son: la evaluación formativa en Educación Superior, la formación del profesorado, la innovación educativa, la investigación–acción y los programas educativos de deporte en edad escolar.

Juan Carlos Manrique Arribas es profesor contratado doctor en la E.U. Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid). Es miembro de la *Red de evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Sus líneas de investigación actuales son: la evaluación formativa en Educación Superior, la formación del profesorado, la innovación educativa, la investigación–acción, los programas educativos de deporte en edad escolar y la historia social de la educación física y el deporte en España.

Silvia Martínez de Miguel López es profesora titular de escuela universitaria de la Universidad de Murcia, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, impartiendo docencia en el Grado de Educación Social en materia de *Educación de personas mayores* y *Animación sociocultural*. Las líneas de investigación más destacadas versan sobre personas mayores, interculturalidad y trabajo colaborativo. Correo electrónico: silviana@um.es. Teléfono: (+34) 868 888 715. Fax: 868 884 146. Dirección postal: Facultad de Educación. Campus de Espinardo. 30.100 – Murcia.

Héctor Monarca es doctor por la Universidad Complutense de Madrid y licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid. Funcionario de la especialidad orientación educativa del cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid (en excedencia). Experiencia docente en Primaria y Secundaria. Experiencia en el diseño y desarrollo de proyectos sociales y educativos a nivel gubernamental y no gubernamental en Argentina y España. Principales líneas de investigación: formación del profesorado, diseño y desarrollo curricular, educación inclusiva, configuración de trayectorias escolares. Correo electrónico: hector.monarca@uam.es.

Almudena Ocaña es profesora contratada doctora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada. Sus intereses investigadores están centrados en el ámbito de la investigación biográfico–narrativa, la formación del profesorado y la democratización de las relaciones didácticas. Cuenta con diversas publicaciones y ha participado en diferentes proyectos I+D y coordinado varios proyectos de innovación docente. Ha realizado diversas estancias en universidades extranjeras, entre las que destacan las desarrolladas en la University of West of England y en la University of Illinois. Actualmente forma parte del grupo de investigación *Investigación curricular y formación del profesorado* (ICUFOP).

José Manuel Osoro Sierra es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesor titular de universidad del área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cantabria. Entre otras, sus líneas de investigación han estado centradas en el estudio sobre los indicadores de rendimiento y en la evaluación de programas, fundamentalmente en el ámbito de la formación ocupacional y continua. Correo electrónico: osorojm@unican.es. Teléfono: (+34) 942 201 150. Dirección postal: Departamento de Educación. Avda. de los Castros, s/n. 39.005 – Santander.

María Pascual Cabrerizo es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Valladolid. Es traductora autónoma y profesora asociada de Inglés en la Escuela de Ingenierías Agrarias de Soria. Es miembro del GIR *Traduvino* y desarrolla su labor investigadora en el ámbito de las lenguas de especialidad. Correo electrónico: mariapc@fing.uva.es. Teléfono: (+34) 975 129 274. Dirección postal: E.U. de Educación de Soria. Campus Universitario Duques de Soria, s/n. 42.004 – Soria.

Alfredo Pérez Boullosa es profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia. Es director de la Unidad de Calidad de la Universidad de Valencia. Ha participado en diferentes proyectos financiados relacionados con la convergencia europea: *Adaptación de la homologación de los planes de estudio a la convergencia europea*, *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*; *La respuesta organizativa y metodológica de la Universidad ante una nueva tipología de estudiantes*. Ha colaborado en publicaciones colectivas: *Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (Universidad de Oviedo), *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea* (Universidad de Oviedo), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. *Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (Alianza Editorial). Correo electrónico: alfredo.perez@uv.es. Dirección postal: Centro de Formación y Calidad “Manuel Sanchis Guarner”; Calle Serpis, 29; 46.022 – Valencia (España).

María Luisa Reyes es profesora contratada doctora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada. Es miembro del grupo de investigación ICUFOP, *Investigación curricular y formación del profesorado* en el que ha participado en diversos proyectos I+D y ha coordinado la fase cualitativa de la evaluación de programas del Instituto Andaluz de la Mujer. Sus intereses investigadores están centrados en la generación de discursos a través del grupo de discusión, la formación del profesorado y la democratización de las relaciones didácticas. Cuenta con diversas publicaciones en dichos campos de investigación.

Gregorio Rodríguez Gómez es profesor titular de Métodos de Investigación en Educación de la Universidad de Cádiz. Coordinador del Máster universitario en Orientación y Evaluación SocioEducativas. Coordinador del proyecto de excelencia Re-Evalúa: *Reingeniería de la evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios* (Ref. P08-SEJ-03502) – <http://avanza.uca.es/reevalua>. Correos electrónicos: gregorio.rodriguez@uca.es, evalfor@uca.es. Teléfono: (+34) 956 016 481. Fax: (+34) 956 016 253. Dirección postal: Grupo EVALfor. Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Puerto Real. 11.519 – Puerto Real (Cádiz) – España.

Cecilia Ruiz Esteban es licenciada en CC. de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, *Master of Science in Education* por Bucknell University (Pensilvania, USA) y doctora en Psicología por la Universidad de Murcia. Es profesora de Psicología de la Educación desde 1989 en la Universidad de Murcia, donde ha impartido docencia en las Facultades de Psicología, Educación y Trabajo Social, y desarrollado su actividad investigadora sobre motivación y habilidades sociales en adolescentes, y calidad en la Educación Superior. Correo electrónico: cruz@um.es. Teléfono: 868 883 461. Dirección postal: Universidad de Murcia, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación. Campus de Espinardo. 30.100 – Murcia (España).

Laurentino Salvador Blanco es doctor en Psicología y profesor titular de universidad del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Cantabria. Sus líneas de investigación se han venido desarrollando fundamentalmente en el ámbito universitario y de la evaluación, a saber: rendimiento de los estudiantes, perfiles docentes de los profesores, calidad de la enseñanza universitaria. Correo electrónico: salvadol@unican.es. Teléfono: (+34) 942 201 281. Dirección postal: Departamento de Educación. Avda. de los Castros, s/n. 39.005 – Santander.

M^a Luisa Santos Pastor es profesora titular de la Universidad Autónoma de Madrid. Líneas de investigación: evaluación formativa en la Universidad, innovación en docencia universitaria, actividades en el medio natural, didáctica de la Educación Física. Autora de varios libros, capítulos de libros y artículos sobre las líneas de investigación señalada. Ha impartido cursos en España e Iberoamérica. Correo electrónico: marisa.santos@uam.es. Teléfono 914 973 060. Dirección postal: Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. C/ F. Tomás y Valiente, 3. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28.049 – Madrid.

Beatriz Tarancón Álvaro es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Málaga. Es traductora profesional y traductor jurado, profesora asociada de Inglés en la E.U. de Educación de Soria y profesora de Inglés en diversos cursos especializados destinados principalmente al

profesorado. Sus estudios de doctorado versan sobre la didáctica de las lenguas extranjeras y la utilización de TIC en el aula de idiomas. Correo electrónico: btaranco@fing.uva.es. Teléfono: 975 129 237. Dirección postal: E.U. de Educación de Soria. Campus Universitario Duques de Soria, s/n. 42.004 – Soria.

Luis Torrego Egido es diplomado en Formación del Profesorado de E.G.B. por la Universidad Autónoma de Madrid, licenciado en CC. de la Educación y en Geografía e Historia por la UNED, y doctor en CC. de la Educación por la UNED. Es profesor del Departamento de Pedagogía en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia desde 1995. Sus líneas de investigación se centran en la Educación. Correo electrónico: ltorrego@pdg.uva.es. Teléfono: 921 112 294. Dirección postal: E.U. de Magisterio. Plaza de Colmenares, 1. 40.001 – Segovia.

Cristina Vallés Rapp es doctora en Ciencias por la Universidad Autónoma de Madrid. Es profesora contratada doctora en la E.U. Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid) en el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Es miembro de la *Red de evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Sus principales líneas de investigación están vinculadas con la evaluación formativa en Educación Superior, la formación del profesorado, la investigación-acción y la enseñanza de las ciencias experimentales.