

EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO PARA LA INTEGRACIÓN DE LA PIZARRA DIGITAL EN EL AULA: ESTUDIO DE LOS COMPONENTES COGNITIVO, AFECTIVO Y CONDUCTUAL DE SUS ACTITUDES ANTE DICHA INTEGRACIÓN

A. B. Sánchez García¹

Joaquín Pinto²

María A. González²

¹Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

²Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas en el Medio Rural de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez

RESUMEN

Los resultados que presentamos forman parte de un estudio de casos realizado durante el curso 2008-09. El objetivo principal fundamenta la investigación sobre las actitudes hacia la integración de la pizarra digital en el aula de un grupo de profesores del CRA Cañada Real que decidieron alfabetizarse en TIC²¹ a través de los cursos de formación presencial del CITA. De los resultados obtenidos, concluimos que existe una predisposición tendencial a reaccionar de manera positiva hacia dicha integración. Tal tendencia se fundamenta en que las actitudes se apoyan en una mayor información (componente cognitivo), tienen bastante carga afectiva y manifiestan una expresión conductual positiva hacia la integración de la pizarra digital en la programación docente.

Palabras clave: actitudes TIC; formación del profesorado en TIC; componentes actitudinales; formación TIC.

²¹ TIC, Tecnologías de la Información y la Comunicación

FORMATION OF THE NON UNIVERSITY TEACHING FOR THE INTEGRATION OF THE DIGITAL SLATE IN THE CLASSROOM: STUDY OF THE COMPONENTS MENTAL, AFFECTIVE AND BEHAVIOURAL OF ITS ATTITUDES BEFORE THIS INTEGRATION

ABSTRACT

The results that we presented are part of a study of cases realised The primary target bases the investigation on the attitudes towards the integration of the digital slate on the classroom of a group of professors of the CRA Real Cañada that decided to alphabetize itself in TIC through the courses of actual formation of the CITA²² (International Center of Technologies Advanced) Of the obtained results, we concluded that a predisposition exists to react of positive way towards this integration. Such tendency is based on which the attitudes lean in a greater information (component mental), have affective load enough and indicate positive a behavioural expression towards the integration of the digital slate in the educational programming

Key words: attitudes TIC; formation of the teaching; acctitudinals components; formation TIC.

1.- INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN Y SU CONTEXTO: PLANTEAMIENTO GENERAL Y JUSTIFICACIÓN

En el marco de la “sociedad de la información”, el profesorado necesita estar equipado con competencias que le permitan integrar las TIC de manera adecuada. En este sentido, las competencias básicas comprenden una serie de habilidades y actitudes imprescindibles que todo el profesorado tendría que alcanzar de acuerdo a las finalidades generales de la enseñanza obligatoria. De hecho, en nuestro actual currículum existe definida como tal la competencia digital. Así pues, la sociedad del conocimiento está demandando nuevas competencias para un escenario distinto de desarrollo profesional y otra forma de práctica educativa. Los cambios permanentes y la rápida obsolescencia del conocimiento en la Sociedad Red (Castells, 1997) demandan de las instituciones una oferta de formación continua para el profesorado flexible. Conscientes de ello, el CITA²³, se plantea el reto de buscar un nuevo modelo de alfabetización de la información educativa (Sánchez, A. B.; Iglesia, J.; Pérez, E.; Sánchez, M. A.; 2009) El desarrollo de este objetivo conlleva el diseño de distintos cursos de formación²⁴ continua del profesorado que permitan incluir a todos los sectores de la población en el acceso a la información disponible por medio de las TIC.

En esta investigación nos ocupamos fundamentalmente de las actitudes de los profesores ante el fenómeno tecnológico en sus aulas. De acuerdo con Wong (2002) el profesorado debe poseer no sólo habilidades sino también una actitud positiva hacia la integración de las TIC. Del mismo modo, Gressard y Loyd (1985) indican que el reconocimiento por parte de los profesores de un uso positivo de las

²² CITA. Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas.

²³ CITA. Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas.

²⁴ El diseño, desarrollo y seguimiento del programa de cursos es llevado a cabo a través de la Jefatura de la Unidad de Formación no Presencial del CITA.

TIC en situaciones de enseñanza – aprendizaje, influye en una actitud positiva hacia la incorporación del ordenador en sus aulas. Otras investigaciones, concluyen que las actitudes son clave para predecir el uso, aceptación y satisfacción del profesorado que las integra en su práctica educativa (Bailey y Person, 1983; Coffin y MacIntyre, 1999; Ives, Olson y Baroudi, 1983 citados por Shaft, T., Sharfman, M. y Wu, W., 2004).

De acuerdo con Allport (1935), las actitudes son, "un estado mental de disposición, adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre las respuestas del individuo". El autor, incide en predisposiciones y no en la manifestación de determinadas conductas. Opinamos que en el terreno de la integración de las TIC en el aula, una variable relevante son los sentimientos y actitudes que predisponen a una conducta positiva o negativa hacia la integración; puesto que pueden ser el origen de actitudes positivas hacia el objeto actitudinal (las TIC en el aula).

Así pues, las actitudes forman parte de los programas de integración de las TIC en el aula, puesto que su importancia reside en que proporcionan a los profesores un esquema general para su integración como nueva experiencia docente. Ajzen y Fishbein (1977) insisten en que la comprensión de las actitudes individuales permite predecir la conducta positiva o negativa del sujeto en relación a un objeto, en este caso particular, las TIC en el aula. De este modo, partimos del supuesto generalizado que asume que, en la sociedad actual, la primacía de los ordenadores hace que la mayor parte de los individuos desarrollen algún tipo de actitud hacia ellos (Shaft et al. 2004) así como, intenciones hacia su uso. De acuerdo con Ajzen y Fishbein (1977) y Shaft et al. (2004) si conocemos las actitudes hacia la integración TIC en el aula podremos predecir conductas relacionadas con dicha integración. Conscientes de ello, nos interesa conocer los distintos componentes que conforman las actitudes y para ello, hemos diseñado este estudio piloto.

Así pues, este trabajo informa sobre un análisis cualitativo que complementa la investigación sobre el Impacto de la formación del CITA y Evaluación de satisfacción hacia las actividades formativas (08-09).

2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos de esta investigación se sitúan en el marco conceptual expuesto en el apartado anterior. La investigación, gira en torno a los tópicos siguientes:

- La función que cumplen las actitudes en la integración de la pizarra digital en las aulas.
- Cambio de actitudes mediante la formación TIC del profesorado

3.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La naturaleza de la investigación que abordamos, trata de obtener información sobre el elemento actitudinal, hecho que hace que nos declinemos por la investigación de tipo cualitativo, puesto que las actitudes no son innatas, sino que se forman a lo largo de la vida. Éstas no son directamente observables, así que han de ser inferidas a partir de la conducta verbal o no verbal del sujeto. En el proceso de recolección de datos, hemos acumulado para su correspondiente análisis, textos

obtenidos de las grabaciones realizadas a las profesoras objeto de investigación para posteriormente abordar el análisis de esta información de manera sistemática (Goetz y Le Compte 1981; Aguayo 1992) a través de categorizar y establecer relaciones en los textos objeto de análisis.

Para el análisis de datos hemos elaborado un conjunto ordenado de información. Para ello, transformamos los datos con la Matriz de la función coding del programa informático NUD.IST-6, que nos ha permitido analizar mediante categorías y subcategorías los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales presentes en las actitudes hacia la integración TIC que manifestaron los profesores a través de las entrevistas.

3.1. Método

Muestra compuesta por 11 profesoras pertenecientes a la etapa de Educación Primaria, que habían decidido formarse en el uso de la pizarra digital para posteriormente integrarla en sus aulas. Todas ellas, pertenecen al CRA Cañada Real ubicado en la Comarca de Peñaranda. Por tanto, iniciamos el proceso mediante la selección y estudio de una muestra homogénea. Es pues, un estudio de casos múltiples (11 casos), en el que predominan las mujeres en un 100%, que imparten docencia en Educación Primaria y pertenecen mayoritariamente a un intervalo de edad comprendido entre 31-40 años

3.2. Técnicas e instrumentos

El instrumento de recogida de información en la primera fase de esta investigación ha consistido en la utilización de la técnica de entrevista de grupo focal en dos entrevistas semiestructuradas de respuesta abierta, que se registraron en formato audio mediante grabadora, para posteriormente transcribirla a un documento Word que permitió almacenar, y recuperar la información para su tratamiento. Una vez analizada la información y establecidos los resultados se optará por el método de retroalimentación de los informantes. Esta estrategia, está dirigida a lo que Bronfembrenner (1976) denominara fuente de "validación fenomenológica" al objeto de estar más seguros de nuestras conclusiones.

3.3. Procedimiento Análisis de datos

Para el análisis de datos hemos utilizado el programa estadístico NUD.IST-6 , que nos ha permitido elaborar tablas de frecuencias y comentario de unidades textuales en cada categoría establecida. El proceso seguido para la categorización de la información obtenida fue inductivo. Partimos del total de los textos grabados a través de las entrevistas. En una primera fase, separamos las unidades de texto y encontramos segmentos que se referían a un mismo concepto. Posteriormente, se agruparon las unidades de datos a fin de establecer un esquema conceptual que permitiera construir categorías de contenido. Una vez realizado este proceso optamos por la denominada codificación abierta. A continuación, estas categorías fueron divididas en sub-categorías mediante la codificación axial.

Para la presentación de la información hemos utilizado las unidades textuales registradas (verbatim) y tablas de contingencia. Asimismo, para el estudio de la confluencia entre las creencias asociadas al componente cognitivo y los sentimientos que poseen hacia la integración TIC (componente afectivo), hemos utilizado la técnica de búsquedas matriciales para localizar todas las parejas de códigos resultantes del cruce entre los dos componentes. Para ello, aplicamos el

operador booleano de búsqueda mediante intersección de parejas de códigos resultantes entre los hijos (subcategorías) de los dos nudos padre (componente cognitivo y componente afectivo de las actitudes). Lo anterior permitió establecer conclusiones sobre las relaciones entre los dos componentes como predictores de la conducta de los docentes hacia la integración TIC (componente conductual). En total, fueron analizadas 1011 unidades de texto (cada unidad se corresponde con un renglón dentro de los textos analizados).

El sistema de categorías propuesto en el mapa categorial es un esquema de significados que refleja la estructura del contenido de los dos documentos analizados. Por tanto, nos permite estudiar exhaustivamente dichos significados relacionando los conceptos que las categorías representan, las cuales permitirán ofrecer resultados e informar sobre los mismos. El mapa categorial presentado en la Imagen se origina a través del siguiente esquema de categorías:

ACTITUDES

- (1)/Componente Cognitivo
 - A. (1 1)/Componente Cognitivo/Factores
 - 1. (1 1 1)/Componente Cognitivo/Factores/Currículum
 - 2. (1 1 2)/Componente Cognitivo/Factores/Sociedad
 - 3. (1 1 3)/Componente Cognitivo/Factores/Motivación
 - 4. (1 1 4)/Componente Cognitivo/Factores/Resultados
 - B. (1 2)/Componente Cognitivo/Utilización
 - C. (1 3)/Componente Cognitivo/Integración TIC en aulas
 - 1. (1 3 1)/Componente Cognitivo/Integración TIC en aulas/Necesidad de integración
 - 2. (1 3 2)/Componente Cognitivo/Integración TIC en aulas/Problemas
 - 3. (1 3 3)/Componente Cognitivo/Integración TIC en aulas/Competencias
 - D. (1 4)/Componente Cognitivo/Formación
- (2)/Componente Afectivo o emocional
 - A. (2 1)/Componente Afectivo. Sentimientos positivos
 - B. (2 2)/Componente Afectivo .Sentimientos negativos
 - C. (2 3)/Componente Afectivo o emocional/Relevancia en la educación
- (3)/Componente conductual

4.- CONCLUSIONES

Podemos establecer las siguientes conclusiones:

En relación al componente cognitivo o expresión de pensamiento, concepciones y creencias hacia la integración de la pizarra digital en el aula, las profesoras manifiestan las siguientes actitudes prioritariamente:

Sobre los factores que inciden en la necesidad de recibir formación TIC para su integración en el aula, predominan concepciones que indican que tales herramientas están integradas en el currículum y en la sociedad, que aumentan la motivación del profesor hacia la docencia como del alumno hacia el aprendizaje y por último, que mejoran los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, la necesidad de formación en TIC para aplicar al aula se vincula a una realidad social y curricular que incide en la necesidad de formación TIC por parte del profesorado.

Sobre la utilización de las TIC en el aula, las profesoras se dividen entre las que utilizan las TIC en el aula y las que no lo hacen. Dentro de las que la utilizan, apreciamos en la primera entrevista que el uso está restringido a la utilización de juegos educativos de apoyo a la docencia. Del mismo modo, afirman que el ordenador debe de estar integrado en el aula, porque supone una fuente relevante de información. Con posterioridad a la formación recibida, responden a esta pregunta con la incorporación de software propio de la pizarra digital, algún power point e Internet; herramientas que ya utilizan para trabajar con los alumnos y no como mero instrumento para obtener información, tal y como apreciamos en la primera entrevista realizada. En realidad, la diferencia en cuanto a utilización de recursos en el aula, varía con la introducción de la variable formación recibida en el CITA; puesto que al final de la misma, las profesoras utilizan tanto el software de la pizarra digital como cambia su postura ante la utilización de Internet sólo como fuente de información a utilizarlo para trabajar didácticamente con los alumnos...

En cuanto a las perspectivas que poseen en torno a la utilización de las TIC en sus aulas, destacamos una apreciación por parte del equipo docente hacia la integración TIC en el aula como una necesidad prioritaria. Con posterioridad a la formación recibida, además inciden en su utilización recalando todavía más la necesidad de las mismas. La incorporación de esta creencia tan positiva que analizamos dentro del componente cognitivo, fundamenta el objetivo de este trabajo. Derivada de lo anterior, la percepción positiva sobre la integración de las TIC en el aula hace que vean a las diferentes herramientas TIC como necesarias. En este sentido, hemos de matizar, que tanto en la primera entrevista como en la segunda, consideran que las TIC son necesarias en contextos educativos, pero no tienen claro que su uso redunde en que los alumnos aprendan con más facilidad, sino más bien que incrementa la motivación hacia el aprendizaje. Son pues, un recurso de motivación que actúa como mediador en la adquisición de los aprendizajes, pero de manera colateral. Así pues, la expresión de esta actitud es una tendencia determinativa hacia un comportamiento o conducta que es la integración de las TIC en el aula, ya que además propician un aumento de motivación.

A lo largo de la entrevista, las profesoras aluden a una serie de *problemas* en torno a la integración TIC en el aula, que fundamentalmente se centran en temas externos al docente como son la falta de infraestructuras o falta de tiempo para elaborar materiales. Este análisis también lo extrapolan al contexto externo al centro educativo, es el caso de los hogares de los alumnos. Derivado de ello, admiten que las TIC pueden llegar a sectorizar a la población produciendo diferencias significativas entre los que tienen acceso a las Tecnologías y los que no tienen. Esta es la razón que les lleva a asumir un rol amortiguador de este aspecto. Lo anterior, se suma la dificultad derivada de la infraestructura administrativa.

Esto, redundante en que las profesoras han de atender a niveles heterogéneos de alumnos, lo que hace que un material preparado para la pizarra digital dirigido a alumnos de cursos inferiores no valga para otros alumnos de diferentes niveles a los cuales también tienen que atender dentro del mismo grupo.

En relación a las competencias necesarias para la correcta integración TIC, las profesoras derivan el discurso hacia una concepción multidisciplinar que vehicula la posesión de todas las competencias que indica LOE como elemento imprescindible. Cuando se redirige la cuestión hacia la competencia digital exclusivamente, se sitúan en el plano de los procedimientos, siendo la práctica el vehículo de control de la tecnología y por supuesto, de integración de las TIC en el aula. Además, centran el término en el terreno de la predisposición emocional para dicho control dando valor a dicha disposición interna como elemento impulsor de la autoformación y por tanto, de la integración de los recursos en el aula. Esta idea supone un argumento clave en el desarrollo de este trabajo, en cuya hipótesis afirmamos que el componente cognitivo o creencias que poseen junto al componente emocional fundamentan una predisposición conductual hacia la integración de las TIC en las aulas.

Sobre las autopercepciones en relación a los niveles de formación en TIC que poseen, las docentes varían desde nivel inicial a avanzado con formación inicial básicamente autodidacta o bien a través de cursos recibidos de la Administración.

En relación al componente afectivo o expresión de sentimientos a favor o en contra de la integración de la pizarra digital, mantienen una disposición positiva, puesto que admiten que aumentan significativamente la motivación tanto de los alumnos como del profesorado. En cuanto al profesorado, favorecen la motivación hacia la enseñanza en la medida que facilitan recursos y proporcionan información tanto para la programación didáctica como dirigidos hacia el aprendizaje de los alumnos. Esto les hace, concluir que *son necesarias en sus aulas, no como recurso central sobre el que gire el trabajo diario, sino como complemento de enseñanza*. Están más convencidas de ello, después de haber trabajado con la pizarra digital. *Tienen sentimientos positivos hacia las TIC dirigidas al trabajo de cualquier área que no sean las instrumentales (Lengua y Matemáticas)* puesto que consideran que estas han de ser trabajadas y supervisadas directamente por el profesorado. Exceptúan algunos procesos como los de animación a la lectura y otros en los cuales puedan intervenir factores de carácter viso-perceptivo y mecánicos. El resto de aspectos podrían ser trabajados con pizarra y libro de texto. Sin embargo, en asignaturas como Conocimiento del Medio o Inglés, si sienten afectos positivos hacia la utilización de las mismas. Esta actitud positiva está muy vinculada al hecho de que piensen que su metodología se ve favorecida en determinados momentos de la enseñanza, pero no en todos.

En la entrevista 2, después de haber trabajado con la pizarra digital, opinan que la incorporación de las TIC en el aula es positiva, en concreto la pizarra digital, por lo intuitiva e interactiva que resulta. Aspectos que redundan de nuevo en mayor motivación hacia el aprendizaje; aunque siguen pensando que los resultados no mejoran con su uso.

Al igual que en la primera entrevista muchas de las profesoras se veían desbordadas por su utilización después del aprendizaje en el CITA tienen una actitud más positiva.

En cuanto a los sentimientos en contra, éstos se centran, en el tipo de utilización

fuera del contexto escolar de las TIC. En dicho contexto, ya no son un recurso para obtener información y se convierten en herramientas con carácter lúdico.. De este modo, las TIC se presentan como un arma de doble filo. Lo importante es pues, controlar desde el contexto educativo, que esto no ocurra y se conviertan en material informativo. En este sentido, se ven como mediadoras para que se produzca un uso correcto y sobretodo, lo deseable sería que este uso correcto de las TIC en casa se generalizara a todos los niños-as, puesto que esta circunstancia podría redundar en el contexto educativo. *Del mismo modo, tienen sentimientos negativos hacia las TIC en el sentido de que en ocasiones el ordenador quita tiempo para trabajar, estudiar, y sobre todo en el aspecto del trabajo y el esfuerzo personal.* Un aspecto relevante, es la manifestación de sentimientos negativos hacia el trabajo en las áreas instrumentales esencialmente en Matemáticas, e insisten en que *las TIC motivan pero no mejoran.* También manifiestan un *sentimiento negativo* ante la utilización de las TIC en aula, debido a la estructura administrativa de sus centros, donde las aulas se integran en escuelas unitarias y esto hace que sea muy difícil trabajar contenidos curriculares cuando los grupos son heterogéneos.

Asimismo, insisten en el tiempo que requiere la elaboración de material como un aspecto negativo. Ciertamente para un aprendizaje de calidad a través de las TIC no sólo necesitamos tecnología, sino que hemos de disponer de contenidos digitales de cada materia

A lo largo de las entrevistas, algunas profesoras manifiestan el interés y también la impotencia ante la herramienta por falta de control de la misma. En general, las profesoras muestran sentimientos muy positivos hacia la integración de las TIC en el aula en las dos entrevistas. *Esta disposición, hace que sientan la necesidad de formarse, aunque esto suponga un esfuerzo personal elevado.*

Finalmente, los sentimientos positivos hacia las TIC, se resumen en la valoración de las mismas como necesarias en sus aulas, pero como complemento educativo. Sobretodo Internet, que es considerado fundamental como fuente de información.

De las creencias cognitivas y afectivas analizadas en los párrafos anteriores, se derivan diferentes actuaciones, intenciones, disposiciones o tendencias hacia la integración de la pizarra digital en el aula. Estas disposiciones giran en torno a las creencias cognitivas evidentemente positivas analizadas. Así, asumen que como profesoras han de hacer llegar a sus alumnos estas herramientas y mantienen una actitud plenamente favorable hacia el uso de la pizarra digital en el aula, porque consideran que es una herramienta intuitiva y motivadora.

Sobre la aparición de cada uno de los componentes en los textos analizados, apreciamos que el nodo de análisis que trata de estudiar las creencias y percepciones sobre la integración TIC en las aulas, se encuentra en mayor proporción a lo largo del análisis en los dos textos, seguido de los factores que favorecen la integración de los mismos y por último la utilización.

Es evidente, que el tema que más les inquieta es la integración de la pizarra digital en el aula y los factores que contribuyen a dicha integración. Posiblemente, esta perspectiva, y la *falta de una formación adecuada*, que hasta ahora no habían recibido, redundan en que el interés por la utilización de las TIC en sus aulas se encuentre en un porcentaje menor.

Por último, del estudio de las relaciones de confluencia entre componente

cognitivo y afectivo del objeto actitudinal (la utilización de la pizarra digital en el aula) apreciamos que el profesorado tiene una predisposición positiva real a su integración en el aula y prefieren que el ordenador se ubique en la misma; puesto que creen que es una fuente de información importante para el proceso de enseñanza aprendizaje. A la hora de afirmar tajantemente que su utilización sea favorable para la mejora de su propia metodología se muestran ambivalentes dejando claro que es positivo en determinadas momentos pero *no para su uso continuo*.

Con respecto a los sentimientos favorables relacionados con la integración de las TICs, resaltar que cognitivamente asumen la creencia de que es una necesidad derivada del estado actual de uso de las mismas. Es decir, posee una connotación de uso forzado o de motivación extrínseca. Esta idea aparece claramente en el resultado de la matriz de intersección entre los nodos (1 1) /Componente Cognitivo/Factores, y el (1 3) /Componente Cognitivo/Integración TIC en aulas. El resultado de esta confluencia nodal, se integra dentro de los sentimientos negativos o tendencias hacia la incorporación en el aula de las TIC, puesto que creen que no mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que favorece solamente la motivación hacia el aprendizaje.

Con respecto al componente conductual o intenciones, disposiciones y tendencias hacia la integración de la pizarra digital, podemos afirmar que existe una verdadera asociación entre objeto actitudinal y las docentes.

En conclusión, de los resultados analizados sobre las actitudes hacia la integración de la pizarra digital en el aula, apreciamos que las llamadas “intelectualizadas” o elementos cognoscitivo y afectivo se dan en dosis superiores en esta investigación, mientras que hay menor predominio de conductas o de tendencia a la acción. En relación a ello, observamos que las actitudes de tipo cognitivo y afectivo son un excelente predictor del uso, aceptación y satisfacción del docente hacia la incorporación de la pizarra digital en el aula. Por tanto, en relación a los objetivos de esta investigación, podemos afirmar que la manifestación actitudinal de las profesoras hacia la integración TIC, es favorablemente positiva. Sus creencias y sentimientos determinan una disposición afectiva hacia la incorporación de la pizarra digital en el aula como complemento del proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto es debido a que sus actitudes se apoyan en una mayor información (componente cognitivo), tienen bastante carga afectiva y manifiestan una expresión conductual hacia la integración de la pizarra digital en la programación docente. Asimismo, estas actitudes positivas se ven influenciadas por la *variable formación* recibida durante el proceso de investigación, que hace que consideren dichas herramientas aún más necesarias. Es decir, la formación recibida revierte en una mayor información sobre el objeto actitudinal y posibilita mayor carga afectiva de carácter positivo con la consiguiente repercusión en el ámbito conductual

BIBLIOGRAFÍA

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relationsa theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888–918.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. En D. T. Gilbert, S.

- T. Fiske and G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4th edn., Vol. 1, pp. 269-322). New York: McGraw-Hill.
- Petty, R. T. & Wegener, D. T. (1998). Attitude change: Multiple roles for persuasion variables. En D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey(Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4th ed., pp. 323-390). New York: McGraw-Hill.
- Cabero, J. (1990). *Análisis de medios de enseñanza*, Sevilla, Alfar
- Castells, M., (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol 1. *La Sociedad Red*. Madrid, Alianza
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*, Sevilla, Alfar.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Goetz Y Le Compte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid :Morata.
- Gressard, C.P. y Loyd, B.H. (1985). Validation studies of a new computer attitudes scale. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Miles, M. B. and Huberman, M. A. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks-California: Sage.
- Morgan, D. L.(1998). *Focus Groups As Qualitative Research*. Newbury Park, California:Sage.
- Parales, C.; Vizcaino, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología* , volumen 39, No 2, 351-361
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.
- Shaft, T.M.; Sharfman,M.P.; Wu, W.(2004) Reliability assessment of the attitude towards computers instrument (ATCI)*Computers in Human Behavior* 20, 661–689
- Sánchez, A. B.; Iglesia, J.; Pérez, E.; Sánchez, M. A. (2009) “La Biblioteca Escolar Digital del CITA.” del Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA, Fundación Germán Sánchez Ruipérez)” Comunicación presentada *al II Congreso Internacional Innovamos Juntos: Profesión y docencia*, celebrado en Salamanca del 7 al 9 de mayo de 2009
- Wong, S.L. (2002). Development and Validation of an information technology (IT) based instrument to measure teachers’ IT preparedness. Ph.D. Dissertation, Universiti Putra Malaysia, Malaysia. Unpublished.
- López, R.; Sánchez, A.B. (2006) Criteria and Precriptions in the Design of Hypermedia for E- Learning Programs. En Verdú M. J.; García, J. and López, R. (2006). *Best practices in E-Learning: Towards andd Technology-based and Quality Education*. Ediciones Boecillo Multimedia S.A, Valladolid, pp. 9-25

PRODUCCIÓN COLECTIVA EN LA ESCUELA BÁSICA: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN LA FORMACIÓN Y EL ARTE

Cláudia Roberta Ferreira¹

Liana Arrais Seródio¹

Márcia Alexandra Leardine²

¹Colégio de Aplicação. Pio XII-Campinas

²Fundação Antonio – Antonieta Cintra Gordinho

RESUMEN

Mediante un dedicado quehacer artístico, todo el segmento inicial de una escuela primaria lleva a cabo una audaz propuesta de producción de un proyecto, con resultados notables para niños, maestros y personal en general. El trabajo se realizó a través de talleres donde niños y profesores cumpliendo el papel de mediadores, eligen a través de un proceso electivo, un centro de interés para actuar. Los talleres funcionaron semanalmente alrededor de cinco meses, durante los cuales hubo tomada de decisiones en conjunto y se hizo frente a necesidades para alcanzarse un producto final en forma de “presentación artística”. El resultado fue muy superior a la suma de sus partes. Probablemente, una de la razones de dicho éxito fue la confianza de los profesores en las potencialidades de la escuela no sólo como espacio y tiempo instituido socialmente para enseñar, sino también para la producción de la ciencia y el arte.

Palabras clave: actividad artística; práctica pedagógica; formación profesional; educación básica.

COLLECTIVE PRODUCTION IN ELEMENTARY SCHOOL: A FORMATIVE AND ARTISTIC INNOVATIVE EXPERIENCE

ABSTRACT

Through the artistic skills, the entire initial segment of an elementary school engages in a bold proposal for a production project, with remarkable results for children, teachers and staff. The work is conducted through workshops, where children and teachers, in the role of mediators, had chosen an procedure, a center

of interest to act. The workshops ran weekly for about five months, where all together, children and teacher, decided about the needs to reach a final product: the "artistic presentation". The result exceeds all the expectations: it was more than the sum of the parts. Probably, this is due to the confidence of the teachers in the school's potential, not only as a place socially designed as a time-space to teach, but also for the production of science and art.

Key words: art activity; teaching practice; vocational training; basic education.

Nos gustaría²⁵ contar *una* historia de lo que es el arte, lo que no es posible. Así como no es posible contar apenas *una* historia sobre la importancia del arte en la formación de las personas. No podemos decir todo esto contando solamente una historia, ni siquiera para contar las historias originadas en un único lugar, la escuela. Muy por el contrario, de este lugar, hay muchas historias que contar, también sobre el arte, pero no es fácil ni común que así lo hagamos. Contaremos aquí una historia, que no es la única de una escuela que se dedicó al arte de una manera particular, en conjunto, con todos los maestros y niños involucrados.

Arte. Pero el arte no es tan usual, dirían algunos. ¿De qué hablamos cuando usamos esta palabra? ¿Qué es el arte para nosotros?

Se puede asumir uno de dos caminos para la comprensión de lo que es arte: analizar categóricamente las obras reconocidamente de arte de los estetas de todos los tiempos y obtener de ahí lecciones para intentar repetir los procedimientos que lleven a una obra de análogo efecto (artístico).

La segunda opción es seguir la intuición y buscar la expresión que se desea, enfrentándose los materiales que elija (sonidos, colores, formas, gestos etc.). El resultado puede o no ser artístico, dependiendo del alcance que obtuvimos de nuestros esfuerzos. El "lector" (el espectador de la obra, el "otro", aquél que nos da nuestra esencia) lo dirá.

Lo que importa en esta elección es que la intuición artística sea lo que guió los actos, métodos, técnicas o lo que sea (y que ésta haya sido intuita como) necesaria para la realización de la obra, lo que favorece la vivencia y no la búsqueda de un modelo ideal. Por lo tanto, afirmamos que existe arte en muchas de las actitudes del maestro que hace de la clase un acontecimiento – ¿por qué no? – con similitudes artísticas. Existe arte impregnada en materiales concretos, en los cuerpos, en los gestos y entonaciones vocales. Existe arte impregnada en acciones y expresiones. Sugerida y explicitada también en la literatura científica de diversos campos del conocimiento, en las Artes de Hacer (Certeau, 1980), en la Economía de los intercambios simbólicos (Bourdieu, 2005), en la Pedagogía del oprimido (Freire, 1987). En Actual minds, possible worlds (Bruner, 1986) etc. En la Filosofía la lista de autores que tratan de este tema es significativa dado el interés que provoca.

Según *Convite à Filosofia*, de Marilena Chauí (1995), la palabra arte proviene del

25 "Nos gustaría", como deseo humano de facilitación del entendimiento de la vida. Vocación de la Filosofía, de totalización del mundo, como deseo de entendimiento de los fenómenos y entre las personas, como una posibilidad de historia en un diálogo sin fin.

latín *ars*, bajo el sentido de técnica (*techné*) como actividad humana sometida a reglas, por tanto, es lo opuesto de lo que sucede por casualidad, de forma espontánea o natural. Es por ello que existe arte bélica, arte médica, arte poética etc. Aristóteles estableció dos distinciones que han perdurado por siglos en la cultura occidental. Distingue ciencia como lo que es necesario²⁶; del arte, aquello que es contingente.

André Lalande (1993) contribuyó, en el Vocabulario técnico y crítico de la filosofía y define el arte en general como “un conjunto de procedimientos que sirven para producir un determinado resultado”²⁷ (p.89). El arte se opone, en este sentido “a la ciencia concebida como puro conocimiento independiente de las aplicaciones; a la naturaleza, concebida como potencia que produce sin reflexión”²⁸ (p.89). Presenta la visión de la estética sobre el arte o las artes²⁹ como “toda producción de belleza a través de las obras de un ser consciente” (p.90). Añade la problemática de la ciencia del arte, frecuente en la filosofía alemana contemporánea, en la cual es generalmente opuesta la estética, que es reducida a “análisis metafísico o psicológico de lo Bello³⁰, tomando la propia idea de Bello en su sentido más limitado” (p.90).

Cuando presenta el 'ser consciente' o el 'análisis psicológico de lo Bello' como personajes de esta reflexión, nos lleva al uso de la noción de 'ideología', ya que el arte es una forma ideológica', por tanto, nos conduce así a la Filosofía y a los campos que de ésta se sustentaron, la Sociología, la Psicología, tal como nos sugiere Vygotsky (2001).

El objeto de estudio sociológico puede ser la ideología en sí, o su independencia frente a las diversas formas de desarrollo social, sin embargo, nunca, el estudio sociológico en sí mismo, sin el complemento del estudio psicológico, estará en condiciones de revelar la naturaleza inmediata de la ideología: el psiquismo del hombre social. Para establecer los límites metodológicos entre los dos puntos de vista, es suma importancia y esencial elucidar la diferencia que distingue la psicología de la ideología. Desde este punto de vista se vuelve totalmente comprensible el papel específico que cabe al arte como forma ideológica y absolutamente peculiar, conectada a un campo singular de la psique humana. Y si hemos de dilucidar precisamente esta singularidad única del arte, aquello que la distingue con sus efectos entre todas las otras formas ideológicas, necesitaremos, invariablemente el análisis psicológico (p.12).

Como hemos visto en cortas pinceladas, hay más de un campo de conocimiento

26 “Necesario es una noción intelectual fundamental, opuesta a contingente (...). Es tradicional (en la Filosofía) dar al sentido de esta palabra una fórmula general: es necesario aquello que no puede ser de otra manera” (Lalande, 1993, p.727). Traducción libre.

27 Todas las referencias textuales se usan traducción libre de la responsabilidad de los autores.

28 A este sentido se conectan las expresiones: Artes mecánicas, Bellas-Artes, Artes Liberales – comprendiendo el *Trivium*: gramática, retórica, lógica y el *Quadrivium*: música, astronomía, geometría y aritmética (Lalande, 1993).

29 “En el plural, esta expresión se aplica a los medios de ejecución, en el singular, a las características comunes de las obras de arte. En este sentido, el arte se opone a la ciencia y las artes a las ciencias, sin embargo, de otro punto de vista: una tiene finalidad estética y otras, finalidad lógica” (Lalande, 1993, p.88). Traducción libre.

30 El uso de mayúscula en Bello es una tentativa de separar el entendimiento de bello como opuesto a fealdad, de determinar un lugar como concepto general usado en la Filosofía, Estética. Concepto problematizable.

dedicado a las artes y al arte, especificando qué es ese objeto problemático que se revela al ser humano en diferentes lenguajes, acciones, materiales, formas de hacer, disciplinas etcétera y produce sensaciones, imágenes, a través de las percepciones corporales.

Sin embargo, limitándonos a un espacio en particular, elaboramos una pregunta: ¿cómo se lleva el arte al quehacer escolar? Presentamos entonces, una propuesta audaz, y de la que obtuvimos resultados preponderantes para los profesores y el personal involucrado, y para los niños. Para esta propuesta no hay una historia, sino varias.

En un vídeo que conocimos por Internet³¹, una contadora de historias, de África, Nigeria, relata su propia experiencia acerca del peligro de una única historia sobre personas y pueblos. Dice que cuando era niña su familia tuvo un muchacho como un empleado y lo que de él sabía era que era muy pobre. Y ella sólo conseguía ver en Fide (este era su nombre) un niño pobre que inspiraba piedad, hasta conoció el pueblo donde vivían sus familiares y la belleza de cestos de fibras que producían con sus propias manos. Ese día descubrió que la pobreza no era la única historia de Fide. Este día también plantó las raíces de su producción literaria, contando historias.

Contaremos una experiencia con el arte y del arte.

En la escuela, el arte tiene, la mayoría de las veces, el *estatus* de decoración, diversión, pasatiempo, se le tiene para disciplinar el carácter, para sensibilizar el corazón, para moralizar acciones, para la ampliación del universo cultural. Y ésta, puede de hecho ser todo eso, pero puede trascender los propósitos que la propia escuela espera de las acciones artísticas y permitir, en efecto, una realización del arte. Puede hacer con que nuestros niños descubran que hay otras historias de las cosas y de las personas. Y también los profesores. ¿Qué mejor manera sino traer para la vida escolar la vivencia de la construcción de historias a través de formas tomadas del mundo del arte más tradicionalmente conocida, como las artes escénicas, musicales, literarias, plásticas y de todo la estructura que las sustenta en la relación práctica con la vida, la producción, divulgación, registro, ensayos, discusiones, diálogos, organización, repetición etc.?

Permitir, instigar, estimular, proporcionar a los niños – y a los maestros – los medios de crear, desarrollando técnicas, métodos, elecciones, expresiones y representaciones de sus ideas y deseos, y, en fin, proporcionar los medios para utilizar la creatividad, como vocación humana – el talento inmanente de la raza –, en la búsqueda de resolver problemas prácticos o emocionales como sentimientos-de-que-nos-falta-algo-que-no-sabemos-qué-es, denominados por la Filosofía como *carencia de plenitud ontológica* (Maritain, 2001). La realización artística es el medio que más nos envuelve para, si así lo queremos, sólo fruirmos el arte.

Mediante una entrega interesada en el hacer artístico, las interpretaciones, las representaciones, las acciones dirigidas con objetivos específicos, las ideas originales, se procesan en la relación con la vida de cada uno y sus elecciones en la dirección de un objetivo colectivo: la producción de un proyecto artístico común. Este fue el desafío que asumimos.

31 Disponible en: http://www.ted.com/talks/lang/eng/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html. Accedido en 20 de junio, 2010.

Sabemos que en la experiencia de este intento, debemos considerar que en el día a día en/de la escuela básica es plural y múltiple y las situaciones reales de trabajo en este contexto son marcadas, por esto mismo, por la complejidad, la incertidumbre y por la singularidad huyendo de la previsibilidad. Y como resultado de esto, vamos creando a lo largo de nuestra trayectoria profesional, en medio a factores de interacción, un rol con diferentes estrategias de abordaje de las necesidades y dilemas aquí presentes. En esta perspectiva, cada profesor es, según las palabras de Canário (1996) “un reinventor de prácticas, reconfigurándolas de acuerdo con las especificidades de los contextos y de los públicos” (p. 20).

En esta línea de reflexión, desde el año 1998, en el entorno escolar, se realizaron algunas inserciones de lenguaje escénico en los montajes musicales, tan próxima de la expresión corporal, de las letras de las canciones, artes hermanas: igualmente orales, que dependen del tiempo presente, como la vida. Sin embargo, desde 2002, con el propósito de realizar una presentación de cierre anual en que participaran los niños, inicialmente de los primeros grados de escuela primaria y luego los grados de la educación infantil, el equipo de profesores se incumbió en las producciones artísticas más complejas.

En las primeras experiencias, trabajábamos mediante un sistema en el que algunos de nosotros con grupos pequeños de niños ensayábamos por separado para componer un todo único al final. Nuestras evaluaciones en cuanto a los resultados eran positivas, pero algo nos intrigaba: la forma de trabajo no abarcaba la participación de todos los niños – ni de todos los profesores.

Frente a nuestras interrogaciones e invenciones, la propuesta evolucionó en lo que se refiere a la inclusión y participación de la totalidad de los niños y los maestros y de algunos funcionarios, así como contemplando diversas áreas de conocimiento, predominantemente, las relacionadas al arte (música, teatro, literatura y artes plásticas) en la creación de una propuesta artístico-pedagógica diferenciada, la que denominamos “Producción Colectiva”. El cuadro siguiente ilustra el proceso:

2002	Producción teatral: “ Os saltimbancos ”, de Sergio Bardotti y Luis Enríquez Bacalov	Grupo de niños de las clases del 5º año Algunos profesores
2003	Producción teatral: “ O menino do olho d’água ”, de José Paulo Paes e Rubens Matuk	Totalidad de los niños, siendo cada clase participante de una parte del trabajo. Totalidad de los profesores
2004	Producción teatral: “ Cantarim de Cantarás ”, de Sylvia Orthof	Totalidad de los niños, siendo cada clase participante de una parte del trabajo. Totalidad de los profesores
2005	Producción de Auto de Natal , creación del colectivo de profesores	Totalidad de los niños, siendo cada clase participante de una parte del trabajo Totalidad de los profesores y algunos funcionarios
2006	Producción Colectiva (espectáculo teatral): “ Angélica ”, de Lygia Bojunga Nunes	Totalidad de los niños, siendo cada uno participante de acuerdo con el centro de interés Totalidad de los profesores y algunos funcionarios
2007	Producción Colectiva (expresión corporal): “ Amazônia ”	Totalidad de los niños, siendo cada uno participante de acuerdo con el centro de interés Totalidad de los profesores y algunos funcionarios
2008	Producción Colectiva (espectáculo teatral): “ A bolsa amarela ”, de Lygia Bojunga Nunes	Totalidad de los niños, siendo cada uno participante de acuerdo con el centro de interés Totalidad de los profesores y algunos funcionarios

De las experiencias descritas anteriormente, en este artículo nos atenderemos a dos de ellas por tratarse de una propuesta en la que nos asumimos, de manera colectiva, al mismo tiempo como educadores y aprendices, y la cual exigió una reconfiguración de los tiempos y espacios escolares, tal como lo aborda Arroyo (2000): una propuesta que involucra tiempos y espacios, estructuras, series y rutinas, pero principalmente nos involucra como equipo pedagógico.

En la construcción de la “Producción Colectiva”, un reto se nos delineó: instigar a todos los niños y a los profesores a participar en las experiencias artístico-pedagógicas “Angélica” y en “A bolsa amarela”, basadas en obras literarias del mismo nombre, ambas de Lygia Bojunga Nunes.

Abalizadas por nuestras constantes reflexiones, vimos en este emprendimiento un gran potencial para buscar objetivos comunes en la realización de un trabajo en conjunto y en cooperación. Entre ellos, promover una experiencia para niños y profesores – además de algunos funcionarios – del trabajo en equipo, cooperación, de integración, de producción de conocimiento y de experimentación creativa; fomentar el desarrollo de la autonomía y consecuentemente la responsabilidad, en un trabajo *multi-seriado*, ya que los equipos se formaron por centros de interés, valorando así diferentes habilidades, independientemente de la edad; promover articulación entre las distintas áreas de conocimiento no sólo como un proceso de trabajo del profesor, en el aula, sino también de los niños y de la escuela como colectividad: y posibilitar la expansión del repertorio cultural y de conocimiento de maestros y niños.

El proceso de la “Producción Colectiva” fue impulsado por tres etapas: problematización, desarrollo y síntesis.

El momento de problematización contó con dos líneas de trabajo: una primera parte se llevó a cabo en las reuniones pedagógicas, en que hubo la presentación de la propuesta por parte de la coordinación pedagógica, reflexiones, aclaración de dudas y sugerencias de temas, donde todo fue dialogado y debatido entre en el grupo. Cabe destacar que lo que caracterizó este tipo de “producción” no fue el origen del tema, sino el tratamiento dado a éste, a fin de volverlo una cuestión del grupo en su conjunto y no sólo de algunos profesores y unos pocos niños. Al decidir, en conjunto, que la “Producción Colectiva” era un proyecto común, asumimos la participación efectiva en la definición de objetivos y de las etapas para alcanzarlos, la participación en actividades vivenciadas y en el proceso de evaluación, lo que implicó una necesidad urgente de replantear el entorno escolar – con sus tiempos, rituales, rutinas y procesos – de modo que se pudiera, efectivamente, estar dirigido a la ejecución de la propuesta. Así que, en el segundo momento, entendido como un detonador del proyecto, la propuesta fue presentada a los niños a fin de motivarlos a que participaran. Éstos expresaron sus ideas, creencias, conocimientos sobre el tema en cuestión, paso que fue crucial, ya que de ello dependía todo el desarrollo del proceso, ya que las cuestiones e ideas planteadas en esta etapa determinaron los pasos a seguir.

A su vez, el tiempo de desarrollo contó con una organización del trabajo en talleres (escenografía; artístico-plástica [vestuario, accesorios y maquillaje]; documentación [fotografía, rodaje, divulgación]; expresión corporal/danza; interpretación/dramaturgia; coro; sonido y grupo instrumental), definidas en

conjunto con los niños de acuerdo con lo que pensábamos ser necesario para tener como producto final una “presentación artística”. Los talleres tenían lugar semanales en encuentros de una a dos horas, en un período de duración superior a cinco meses. Allí, los niños estaban agrupados por áreas de interés, elegidos por ellos en un procedimiento electivo, tal como los propios maestros que ejercían el papel de mediadores.

En cada reunión, propiciábamos momentos en que los niños se enfrentan a situaciones que les permitieron comparar puntos de vista, rever sus hipótesis, replantearse nuevos cuestionamientos, depararse con otros elementos, tener opinión propia, dividir tareas, realizar registros diferenciados de lo vivido... (y también para nosotros, los maestros, cada encuentro representaba ejercitar el rol no apenas de ensinante, sino fundamentalmente, de aprendiz). La acción de los niños fue fundamental y decisiva en el curso del trabajo, ejercitando la responsabilidad y la autonomía, convirtiéndose en co-responsables. La acción de los profesores, en cambio, fue la definición de la promoción de un entorno para el aprendizaje en el que hubo respeto al tiempo y a las características individuales favoreciendo la convivencia en actividades colectivas.

Y, por último, el momento de síntesis fue compuesto de recesos de reflexión y tomadas de decisiones frente a la evolución y a los problemas del proceso de construcción de la “Producción Colectiva”, tanto con los niños como en el propio equipo pedagógico. Y culminó con la presentación y posterior evaluación crítica y compartida, en función de lo que en este proyecto pretendíamos.

Destacamos estos tres momentos en la realización de la “Producción Colectiva” sólo con fines didácticos ya que formaron parte de un proceso articulado de idas y venidas, alteraciones constantes en el transcurso dado el mismo desarrollo del trabajo y de lo que se imponía como necesidad, y por lo tanto, no se configuran como etapas estacionarias. El proyecto se constituye como un proceso continuo que no puede ser reducido a una lista de objetivos y etapas. Refleja una concepción de conocimiento como producción colectiva, donde la experiencia vivida y la producción cultural sistematizada se entrelazan, dando significado a los aprendizajes construidos. A su vez, éstos son utilizados en otras situaciones, demostrando, así, que los niños (y también nosotros, los maestros) son capaces de establecer relaciones y utilizar el conocimiento adquirido. La documentación de lo vivido en fotografías, videos, grabaciones de audio, catálogos, informes de los niños, familias y profesores a través de dibujos y texto, además de otros muchos documentos producidos durante el proceso, es una pequeña muestra de la experiencia, que habla por sí sola, que, con toda seguridad, trazó, desde el punto de vista formativo, un camino abierto a un vasto horizonte de posibilidades.

La experiencia en sí misma tuvo un carácter de autenticidad, ya que llegó más allá del texto literario de la obra cuando los niños – y también los maestros – trajeron sus contextos socio-culturales y procuraron construir respuestas personales y originales a cada desafío colocado o dado a conocer a ellos y por ellos (los niños) a lo largo de la realización del trabajo.

Durante todo este proceso, las convicciones iniciales fueron siendo superadas y otras más complejas construidas. Los nuevos aprendizajes pasaron a formar parte de los esquemas de conocimientos de los niños y de los maestros y fueron sirviendo de conocimiento previo para otras situaciones de aprendizaje. Y,

aprendimos que mientras más acceso damos a herramientas, artefactos y sistemas simbólicos, más es posible desarrollar la cognición y el conocimiento, por lo tanto, mayor apertura para aprender, tal como afirma Abrantes (1995) que “Se aprende participando, experimentan sentimientos, teniendo actitudes ante los hechos, escogiendo procedimientos para alcanzar determinados objetivos. Enseñamos no sólo mediante las respuestas dadas, pero sobre todo por las experiencias proporcionadas, por los problemas creados, por la acción desencadenada” (p.63).

El conocimiento se iba construyendo en estrecha relación con el contexto de su uso, y por lo tanto, inseparables los aspectos cognitivos, emocionales y sociales aquí presentes, integrados a las prácticas vividas. La formación de los niños no puede ser pensada sólo como una actividad intelectual, sino como un proceso global y complejo, en el que conocer e intervenir en lo real no se encuentran disociados. El niño dejó de ser apenas un “aprendiz del contenido de un campo de conocimiento cualquiera. Es un ser humano que está desarrollando una actividad compleja y que en este proceso se está apropiando, al mismo tiempo, de un determinado objeto de conocimiento cultural y capacitándose como sujeto cultural” (Abrantes, 1995, p.55).

Otro aspecto relevante es la experiencia – entendida como “lo que nos pasa, lo que nos sucede, lo que nos toca” (Larrosa, 2002, p.21) – de los niños y los maestros, a través de actividades diversas, de hacer y de pensar el arte ejercitando la sensibilidad, la creatividad y la experimentación artística, reafirmando lo que escribe Machado (2000) de que “El contacto con procesos artísticos, ya sea haciendo arte, apreciando o comprendiendo sus diversos contextos, tiene una función importante y necesaria en la constitución de un individuo, para que éste sea capaz de enfrentar con creatividad los desafíos de las diversas organizaciones sociales a la que pertenece” (p. 5).

Experimentamos un proceso que instigó nuestra mirada, nuestro tacto, nuestra percepción, revitalizando nuestros sentidos y, por tanto, dando un nuevo significado a nuestra forma de relacionarnos con el mundo y, en él, con el otro.

Así, desde el punto de vista pedagógico, este proyecto de trabajo no apenas renovó las actividades – haciéndolas más creativas – sino también promovió un cambio de actitud frente al trabajo pedagógico, lo que exigió un repensar de la práctica de pedagógica y las teorías que la fundamentan.

En el desarrollo de la “Producción Colectiva”, con la intención de resolver cuestiones relevantes para el grupo y que surgieron durante el proceso, necesidades de aprendizaje fueron generadas. Los niños se separaron con los contenidos de las diversas signaturas curriculares, entendidas como “herramientas culturales” valiosas para la comprensión de la realidad e intervención en su dinámica. En este cambio de perspectiva, los contenidos dejaron de ser un fin en sí mismos y se convirtieron en los medios para ampliar la formación de los niños y su interacción con la realidad, de forma crítica y dinámica. Hubo, también la posibilidad de romper con la concepción de 'neutralidad' de los contenidos de las asignaturas regulares, los cuales ganaron significados diversos, a partir de las experiencias sociales de los niños que participantes en el proyecto.

Una nueva concepción de secuenciación de los contenidos a ser estudiados, fue explotada, fundamentada en la dinámica, en el proceso de 'ir y venir', donde éstos fueron tratados de forma más amplia y flexible, dependiendo del previo

conocimiento y de la experiencia cultural de los niños. De tal forma, podemos afirmar que un mismo proyecto puede ser activado en clases de serie/ciclos distintos, recibiendo tratamiento diferenciado, a partir del perfil de los grupos. Destáquese, sin embargo, el papel fundamental del maestro de interventor en el sentido de crear acciones para que los niños puedan apropiarse de nuevos contenidos, y que esto se haga de manera significativa.

Con esto, hacemos hincapié en la posibilidad que se abrió de una propuesta de trabajo pedagógico centrado en una formación más ensanchada de los niños y de desarrollo profesional de los profesores.

En este escenario, esta propuesta artístico-pedagógica, como un proyecto colectivo, puede ser un camino posible para transformar el espacio escolar en un espacio abierto para la construcción de aprendizajes significativos para todos los que en ellos participan.

Amiguiño (2008) nos ayuda a fundamentar este punto de vista al defender la apuesta en nuevos ambientes de aprendizaje y formación, donde haya una movilidad en el tiempo y en el espacio a fin de superar la forma escolar arraigada al cotidiano. Y, también indica que la “interacción entre edades y etapas diferentes, eran (*son*) oportunidades de aprendizaje, de formación y de socialización, sobre todo, por el compartir y por la interajuda. Probablemente representa uno de los aportes más valiosos que pueden ser obtenidos de modos de agrupamiento de los niños para la acción pedagógica, alternativos a la forma escolar” (p.348).

Con esta propuesta, conseguimos reformular el espacio escolar, convirtiéndolo en un espacio vivo de interacciones, abierto a lo real y a sus múltiples dimensiones, haciendo así repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde el punto de vista de nuestra formación como profesores, podemos destacar que el diálogo se hizo como una condición necesaria en la construcción del conocimiento y del propio proceso de trabajo, lo que auxilió en la fundamentación de éste y en una comprensión crítica de su modo de producción. Esto no se dio sin conflictos y divergencias, aspectos intrínsecos de un trabajo colectivo y, por tanto, ceder y redimensionar también fueron acciones reaprendidas durante el transcurso.

Otro aspecto relevante se refiere al compartir y al socializar experiencias, puesto que, una vez ejercidos éstos, ampliaron nuestro repertorio de conocimientos para profundizar el análisis reflexivo de “Producción Colectiva”, proyectando nuevas configuraciones de trabajo artístico-pedagógico, al mismo tiempo en que nos expusieron volviéndonos más vulnerables a lo externo. Nuestras diferencias, que nos hacen únicos, se multiplicaron en revelaciones, sentidos, emociones y arte.

Podemos decir que esta experiencia también influyó en la identidad de cada miembro del grupo, en su auto-imagen y en los modos de ser y actuar y, como resultado de esto, compuso otro colectivo de profesores.

Y, por último, observamos que todo este movimiento de suspensión del cotidiano, movilizándolo otros tiempos y espacios, promovió un ejercicio de desplazamiento, deconstrucción, que en el aula no siempre es posible llevar a cabo.

Teniendo en cuenta estas breves observaciones, asumimos la perspectiva de que propuestas como la de “Producción Colectiva”, explicitada en este texto,

proporcionan una relación creativa de los niños – y los maestros– con lenguajes diversos, entre saberes de diferentes naturalezas, además de una constante negociación interpersonal, y se constituyen como una lección que la escuela, porque aprende, puede enseñar al contar una de sus historias, ya sea a través de una comunicación académica o por el poder del arte.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrantes, Paulo. (1995). Trabalho de projeto e aprendizagem da Matemática. *Avaliação e Educação Matemática*. Rio de Janeiro: MEM/USU – GEPEM.
- Amiguinho, Abílio J. M. (2008). *A escola e o futuro do mundo rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- ARROYO, Miguel. G. (2000). *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdier, Pierre. (2005). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bruner, Jerome. (1986). *Actual minds, possible worlds*. London: Harvard University Press.
- Canário, Rui. (1996). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Revista Psicologia da Educação*. PUC-São Paulo. n. 6, São Paulo, EDUC, pp.9-27.
- Certeau, Michel de. (1980). *A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Chauí, Marilena. (1995). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lalande, André. (1993). *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Larrosa, Jorge. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr., n. 19. pp.20-28.
- Machado, Regina. (2004). *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. (Ilustrações de Luiz Monforte). São Paulo: DCL.
- Maritain, Jacques. (2001). *Sete lições sobre o Ser*. Rio de Janeiro: Edições Loyola.
- Vigotski, L. S. (2001). *A psicologia da arte*. (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes.

JUEGOS LITERARIOS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA DE PRIMARIA

Dolores Barbazán Capeáns

Universitat de Barcelona

RESUMEN

Embarcados en la sociedad de la información, las nuevas tecnologías pueden favorecer la creatividad, la motivación y el aprendizaje dentro de la clase de literatura. Muchos profesores de primaria, secundaria y bachillerato ya usan los ordenadores de forma regular, y para favorecer su uso, aquí se presentan una serie de propuestas que tienen como objetivo que nuestros estudiantes creen textos literarios a través de programas informáticos de fácil acceso y utilización. Estas actividades desarrollan la competencia digital, la competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma durante toda la vida, además de la competencia en comunicación lingüística y literaria. Hablamos de actividades tales como la utilización del blog o la Web para compartir trabajos de clase, creación de cómics, cuentos, poesía, teatro o la creación y realización de un cortometraje.

Palabras clave: creación literaria; nuevas tecnologías; cómic; cortometraje.

LITERARY GAMES AND NEW TECHNOLOGIES IN ELEMENTARY

ABSTRACT

Embarked on the information society, new technologies can help creativity, motivation and learning in the literature class. Many elementary and secondary education teachers usually use computers, and to support its use, several proposals are presented here which main aim is that our students develop literary texts through easy computer programs that have quick access. These activities develop the digital ability, the ability and attitudes to keep on learning in an autonomous way during the whole life, besides the linguistic communication ability or the literary one. We are talking about activities such as the use of blogs or Webs to share class works, comic creation, tales, poetry, theatre or the creation and realization of a short film.

Key words: literary creation; new technologies; comic; short.

1.- INTRODUCCIÓN

La presentación de estas actividades proviene de mi experiencia como profesora de la asignatura “Juegos literarios en la escuela” dirigida a maestros de primaria, que tiene como finalidad dar a conocer el discurso literario a través de la práctica, la reflexión y la creación del mismo en la clase: a partir de diferentes inputs, usando diferentes tipologías textuales, el alumno desarrolla varios tipos de discurso. Es por tanto el alumno quien experimenta las posibilidades de la creación literaria. De esta manera, los alumnos se acercan a diferentes géneros alejados de la clase magistral. Esta experiencia enriquece su relación con la literatura, pasando de ser lectores y estudiosos de la misma, a ser los protagonistas; lo que les convierte en estudiantes activos y despierta en muchos su pasión por leer, estudiar, escribir textos literarios y reflexionar sobre las posibilidades de la enseñanza de la literatura en primaria. Es por ello que aquí presento algunas propuestas realizadas en clase que nos han gustado mucho y que pueden ser un material interesante para el futuro maestro de primaria. Las propuestas escogidas están todas relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías en el aula y la creación de textos literarios. Con ellas se pretende motivar al alumnado, favoreciendo el uso de nuevos lenguajes y la creación de textos. Los recursos que se presentan aquí son: la creación de blogs, webs, cómics, creaciones literarias a partir de un vídeo e idear, escribir, grabar, realizar y montar un cortometraje.

Sobre la importancia de las nuevas tecnologías en la enseñanza, Bernabeu y Goldstein indican la siguiente idea: “El contexto social está demandando una actualización de los métodos de enseñanza que incluya el uso de las nuevas tecnologías en las aulas y la imagen, en todas sus posibles presentaciones, como código de comunicación” (2009:17). Las nuevas tecnologías facilitan y favorecen el desarrollo de competencias básicas (Marín, 2009: 58), dependiendo de la actitud y competencias del profesor en materia de tecnología. Hay varios manuales que nos guían en el uso de las nuevas tecnologías. (Bartolomé, 2000, Balagué y Zayas, 2007).

Relacionado con el desarrollo de las competencias hay que tener en cuenta la función de los profesores (Mendoza, 1996:22), la motivación, la creatividad y el aprendizaje (Bernabeu, Goldstein, 2009) o las inteligencias múltiples (Gardner, 1998). En Bernabeu y Goldstein se sugiere que: “...para educar a los estudiantes como personas independientes y creativas, capaces de continuar formándose a lo largo de toda su vida, es necesario, entre otros cambios, tres fundamentales: reducir a la mitad los contenidos de los programas obligatorios, con el fin de crear espacio para un espectro más amplio de experiencias formativas; diseñar un modelo curricular basado en proyectos, y aplicado a una amplia variedad de contextos, y asegurar el acceso a las tecnologías de la información”. Y relacionado con el aprendizaje, las nuevas tecnologías y la creatividad presentaremos a continuación las propuestas que seleccionas con este objetivo.

2.- PRESENTACIÓN DEL GRUPO Y TEMPORALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

El grupo está formado por treinta y cuatro alumnos que cursan una asignatura optativa llamada *Juegos de expresión literaria en la escuela*; de la especialidad: maestro, educación primaria. Al ser una asignatura optativa la cursaron alumnos de diferentes especialidades, como por ejemplo infantil o musical.

Las actividades que aquí se presentan se han realizado durante seis sesiones de dos horas de duración cada una. Todas las actividades tienen como objetivo que los alumnos descubran diferentes formas del discurso literario mediante la creación y el uso de las TIC:

- Las dos primeras sesiones realizamos el blog, la Web, la creación de cómics, cuentos y poesías.
- En una sesión se realizó un trabajo a partir de un vídeo.
- Por último se dedicaron tres sesiones a la creación del cortometraje.

3.- PRESENTACIÓN DE PROPUESTAS

1. Creación de un blog

1.1 La propuesta

Se les propone a los estudiantes hacer una serie de actividades usando el ordenador y luego publicarlas en un blog de clase. Creamos un blog en la página <https://www.blogger.com/start?hl=es> ya que es muy rápido y sencillo.

1.2 Ejemplos de los estudiantes

A continuación veremos el blog que creamos para subir nuestros trabajos de clase:



Blog de clase

La dirección del blog es: <http://jocs-literaris.blogspot.com/search?updated-min=2010-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&updated-max=2011-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&max-results=29>

1.3 Valoración de la actividad

Muchos de los estudiantes nunca habían creado un blog, así que pudieron comprobar que era una herramienta útil, sencilla y al alcance de todos. Creamos el blog entre todos durante la clase, siendo necesario muy poco tiempo. Hablamos de

las ventajas que puede suponer su creación en la clase. Primero comentamos que es una herramienta que te permite compartir tus escritos no solo con el resto de tu clase, sino también con cualquier persona que tenga acceso a Internet. Cuando los estudiantes suben sus trabajos a un blog, lo hacen a diferentes ritmos; por tanto el usar blogs puede respetar los ritmos de cada estudiante; aunque también puede no respetarlos si el profesor pide a todos los estudiantes que suban sus tareas a la vez, dando un tiempo límite sin contar con los diferentes aprendizajes de sus alumnos.

2. Creación de una web

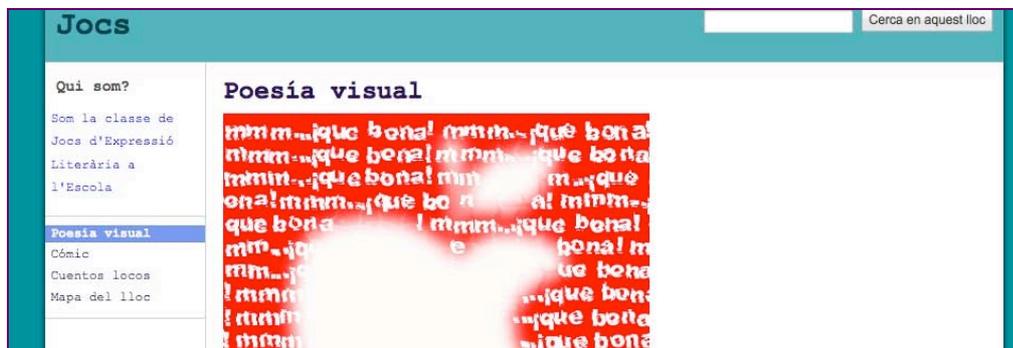
2.1 La propuesta

Creamos una Web a partir de la cuenta de correo de *gmail*. Primero se accede a la cuenta de correo de *gmail*. Después se clic en *Más*, y posteriormente en *Sites*. Desde ese espacio se siguen los pasos recomendados para crear la Web y añadir el contenido elegido que se quiera compartir con cualquier persona con acceso a Internet.

2.2 Ejemplos de los estudiantes

Se puede acceder a la Web a través de la siguiente dirección:

<https://sites.google.com/site/juegosdelenguayliteratura/>



Web de clase

La imagen anterior presenta la página Web creada en el aula, lugar donde subimos propuestas literarias que se pueden consultar online: un poema visual, un cómic y un cuento.

2.3 Valoración de la actividad

La Web es otro espacio online ideal para almacenar trabajos de clase. Hay alumnos que pueden preferir crear una Web, otros un blog. Ambos pueden suponer un gran atractivo para nuestros estudiantes independientemente del nivel que tengan.

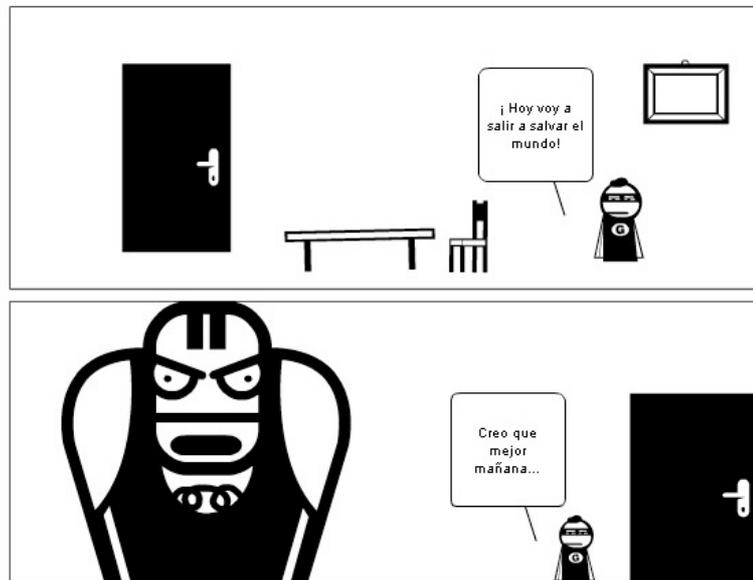
3. Creación de un cómic

3.1 La propuesta

A través del siguiente enlace, que es una página Web destinada a la creación de cómics online <http://stripgenerator.com/strip/349728/bequer-a-los-15/view/undefined/#id=349728;view=undefined;accordion=0> los alumnos siguen las instrucciones y crean cómics fácilmente.

3.2 Ejemplos de los estudiantes

Los resultados son excelentes teniendo en cuenta el poco tiempo que se necesita para su creación. Una de las creaciones resultantes es la siguiente:



Cómic creado por dos alumnas que cursaron la asignatura. También pueden verse el resto de los cómics creados por los alumnos en el blog de la clase mencionado anteriormente. También hemos utilizado la siguiente página para crear cómics: <http://cprmerida.juntaextremadura.net/cpr/comic/stripgenerator/cartoon10.swf> llamada: "cómic creator", también muy fácil de seguir para cualquier nivel, dirigido especialmente a niños.

3.3 Valoración de la actividad

Todos hemos disfrutado creando cómics de manera rápida, sencilla y con un resultado impactante a través de este programa. Es especialmente motivador para todos aquellos que no escribimos ni dibujamos con asiduidad.

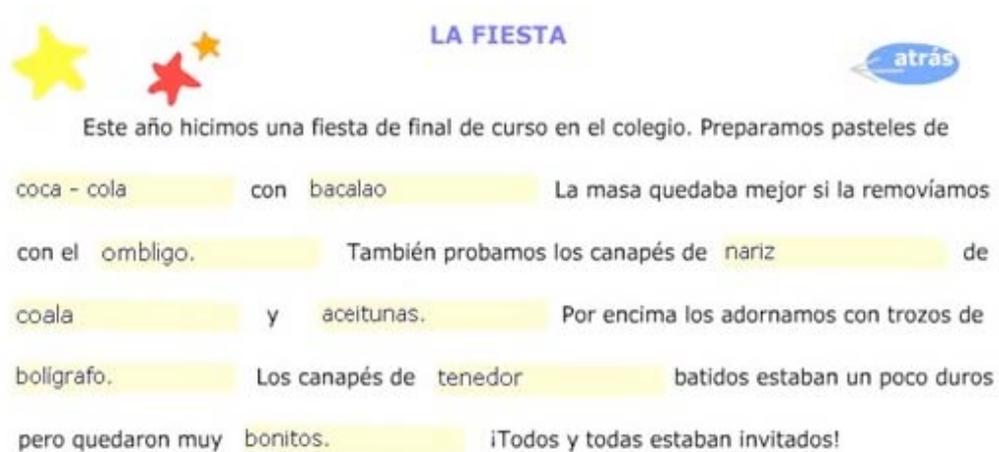
4. Creación de un cuento

4.1 La propuesta

Creamos un cuento en parejas o pequeños grupos a través de la página Web destinada a crear cuentos: "Cuentos locos". Los alumnos siguen los pasos indicados en la página Web y crean ellos mismos el cuento.

<http://win.memcat.org/infantil/interact/cuentosl/index.html>

4.2 Ejemplos de los estudiantes



Este es un ejemplo de dos alumnas de clase.

4.3 Valoración de la actividad

El tiempo destinado a su creación es unos cinco minutos y los resultados son de un gran atractivo para los estudiantes. A través de páginas de creación de cuentos se puede desarrollar la imaginación de los estudiantes y motivarlos a escribir cuentos, o cómics, como hemos visto anteriormente.

5. Creación literaria a partir de un vídeo

5.1 La propuesta

Esta actividad consiste en que los alumnos ven un vídeo y después, por parejas o pequeños grupos, proponen una creación inspirada en el video visto en clase. Nosotros llevamos a cabo la actividad con un vídeo que se puede ver en *You tube* llamado "Book", disponible en la siguiente dirección: <http://www.youtube.com/watch?v=iwPj0qgvfls>

5.2 Ejemplos de los estudiantes

Los estudiantes crearon diferentes actividades: un grupo creó adivinanzas dirigidas a adultos sobre objetos cotidianos, otro grupo un texto relacionado con las carpetas universitarias con el mismo aire cómico que el vídeo propuesto y representado en clase de forma cómica, otro realizó un poema llamado "Oda al book", también se propuso un diálogo de vendedores de libros, una historia que explicaba las funciones del libro y por último, un grupo presentó un tríptico donde se promocionaba el libro como algo novedoso, propuesta diferente para promocionar la lectura en el aula de primaria.

5.3 Valoración de la actividad

A partir de un video los alumnos crearon textos completamente diferentes: tanto poesía, como prosa, teatro, una pequeña campaña de animación a la lectura y adivinanzas. El vídeo es muy atractivo para cualquier persona y puede resultar una fuente de inspiración, alejado pues de su objetivo original. El video pasa de tener un efecto relativamente pasivo en el espectador, a ser un elemento motivador para la creación literaria.

6. Creación de un cortometraje

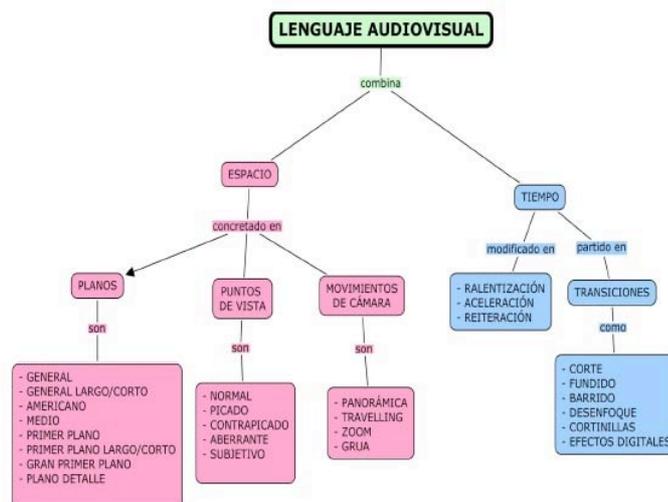
6.1 La propuesta

A partir de dos canciones los alumnos tienen que crear una escena contextualizada donde haya interacción. Después visualizan un video sobre el lenguaje audiovisual, con el que podrán indicar en el guión escrito qué tipos de planos serán adecuados para convertir el guión en una escena cinematográfica. Se les pide también que escriban datos sobre los personajes, el vestuario y la escena. Entre toda la clase se escoge el guión que más les apetece grabar, se amplían los personajes, y se distribuyen los papeles de actores, extras, cámara, dirección, regidor, decorado, vestuario y maquillaje. Se graba el cortometraje con una cámara de vídeo. Todo el proceso dura seis horas, repartidas en tres sesiones de dos horas de duración cada una.

Primera sesión: Creación del guión a partir de dos canciones.

Segunda sesión: Elección de uno de los guiones, seleccionar y elegir el modo de grabación teniendo en cuenta unos conocimientos mínimos sobre el lenguaje visual y distribución de papeles y funciones.

Tercera sesión: Preparación y grabación del cortometraje.



135

Este es un esquema realizado por una alumna sobre las características del lenguaje audiovisual.

6.2 Ejemplo de los estudiantes

El vídeo del corto no se añade aquí, pero podemos ver una pequeña parte del guión creado conjuntamente entre toda la clase:

Tres pijas perdidas en un mercado hippie:

EXTRAS CAMINANDO ARRIBA Y DEBAJO DE FONDO

Evelyn: Tia, ¿estás segura de que esto es un centro comercial?
Mandy: ¿Es un poco extraño no?
Cayetana: Osea no, te lo juro por el caballo de Ralph Lauren que el Starbucks está allí arriba... Don't worry.

SE VE GENTE BAILANDO LA DANZA DEL VIENTRE

Evelyn: Oh my good! I can't believe it!
Mandy: Están haciendo la danza del vientre.
Cayetana: Esto es mejor que una clase de Pilates.
Evelyn: Esto me da un poco de miedito, hay gente muy rara.

ALGUIEN TOCA A MANDY

Mandy: Uyy! Mi Channel nuevo (se toca la boca)
Evelyn: Voy a llamar a mi papà para que venga a buscarme en su Mercedes nuevo.
Cayetana: Tias, don't worry. Mirad que Amazing es esto (señala a los que están haciendo malabares)

Este es solo el inicio del guión que nosotros utilizamos para grabar posteriormente el cortometraje. Como unas estudiantes se prestaron para editar a través del programa: “*Windows movie maker*”, la aportación de la clase se acaba aquí.

6.3 Valoración de la actividad

Esta es una actividad que no deja indiferente a ningún estudiante. Ninguno de los alumnos tenía experiencia de ningún tipo en la creación de un guión, o en la participación en un cortometraje. Aunque el resultado fue muy positivo y la mayoría de los estudiantes disfrutaron mucho con esta actividad, algunos no consiguieron integrarse en el grupo y en el aprendizaje cooperativo. Esta es una actividad que necesita mucha participación por parte de todos, y cuando el grupo tiene alguna carencia el resultado de la actividad lo acusa; es decir, el resultado o el corto en sí mismo deja ver la carencias: de maquillaje, la variedad de planos a la hora de manejar la cámara, etc. Es una actividad que refleja el trabajo en equipo y a la vez ofrece un resultado en un formato atractivo para niños y adultos: el video. El cortometraje es ideal para la formación de profesores, ya que pueden comprobar que realizar este tipo de actividades es posible y no tan complicado como creían; a la vez que el profesor puede observar la participación de los alumnos y cómo trabajan en equipo. De igual forma este trabajo puede ser muy atractivo para estudiantes de primaria, con más o menos ayuda dependiendo de si lo realizamos en un nivel inicial o en un tercero, cuarto, quinto o sexto de primaria; donde el profesor puede intuir que habrá alumnos que puedan encargarse de más trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

Balagué, F., Zayas, F. (2007). *Usos educatius dels blogs. Recursos, orientacions i experiències per a docents*. Rambla del Poblenou: Editorial UOC

Bartolomé, A. (2009). *Nuevas tecnologías en el aula* (1st. ed.). España: Irif, SI- Edit. Graó.

Bernabeu, N., & Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje: El Juego Como Herramienta Pedagógica*. España: Narcea S.A. De Ediciones.

Crea un blog. (n.d.). *Blogger*. Consultado el 6 de julio de 2010, de <https://www.blogger.com/start?hl=es>

Gardner, H. (2003). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica.

Jocs. (n.d.). *Jocs*. Consultado el 6 de julio, de <https://sites.google.com/site/juegosdelenguayliteratura/>

Marín, V. (2009). *Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Eduforma.

Mendoza, A., López, A., Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Ediciones Akal.

YouTube - CURSO DE LENGUAJE AUDIOVISUAL - CINE . (n.d.). *YouTube - Broadcast Yourself*. . Consultado el 6 de julio de 2010, de <http://www.youtube.com/watch?v=IEDNnVwvNqY&feature=related>

3fs.si. (n.d.). *Stripgenerator.com*. Consultado el 6 de julio de 2010, de <http://stripgenerator.com/strip/349728/bequer-a-los-15/view/undefined/#id=349728;view=undefined;accordion=0>

EL INTERCAMBIO Y ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INTERNACIONALES. EL OBSERVATORIO INTERNACIONAL DE LA PROFESIÓN DOCENTE (OBIPD)

Beatriz Jarauta Borrasca

Núria Serrat Antolí

Zoia Bozu

Universidad de Barcelona

RESUMEN

Desde el presente trabajo pretendemos mostrar el diseño, creación y actual funcionamiento del “Observatorio Internacional de la Profesión Docente” (OBIPD, www.ub.edu/obipd). El OBIPD surge como iniciativa de un grupo de instituciones y profesionales interesados en el estudio, análisis y mejora de la práctica profesional del profesorado perteneciente a todas las etapas y niveles educativos. El OBIPD es producto del trabajo colaborativo que, desde 2002, mantiene el grupo de investigación FODIP (*Formación Docente e Innovación Pedagógica*, SGR-246) de la Universidad de Barcelona con otros grupos e instituciones de reconocido prestigio de Catalunya, España, Europa y América Latina. En la actualidad son miembros activos del OBIPD representantes de más de 10 universidades y centros de formación europeos y más de 12 instituciones universitarias pertenecientes a Latinoamérica.

Palabras clave: Profesor/a; formación del profesorado; innovación educativa; colaboración docente.

LITERARY GAMES AND NEW TECHNOLOGIES IN ELEMENTARY

ABSTRACT

The present work describes the design, creation and current operation of the International Observatory of the Teaching Profession (OBIPD, www.ub.edu/obipd). The Observatory is the result of a project launched by a group of institutions and professionals interested in the study, analysis and improvement of the teaching practice in all educational stages and levels.

OBIPD is the result of the collaborative work developed by the research group FODIP (Teacher Training and Pedagogical Innovation: SGR-246) since 2002 at the University of Barcelona together with other prestigious research groups and institutions from Catalonia, Spain, Europe and Latin America. The list of OBIPD active members currently includes more than 10 European universities and training centres, and more than 12 Latin American university institutions.

Key words: teacher; educational innovations; teacher training; teacher collaboration.

1.- INTRODUCCIÓN

El OBIPD surge como iniciativa de un grupo de instituciones y profesionales interesados en el estudio, análisis y mejora de la práctica profesional del profesorado perteneciente a todas las etapas y niveles educativos. El OBIPD es producto del trabajo colaborativo que, desde 2002, mantiene el grupo de investigación FODIP (*Formación Docente e Innovación Pedagógica*, SGR-246) de la Universidad de Barcelona con otros grupos e instituciones de reconocido prestigio de Catalunya, España, Europa y América Latina. En la actualidad son miembros activos del OBIPD representantes de más de 10 universidades y centros de formación europeos y más de 12 instituciones universitarias pertenecientes a Latinoamérica.

Bajo un enfoque flexible e interdisciplinar, el Observatorio se dirige a fomentar la difusión permanente de opiniones especializadas sobre políticas educativas y cuestiones pedagógicas de especial relevancia para el profesorado, así como la realización de diversas acciones que permitan el intercambio y la colaboración entre diversas instituciones y profesionales pertenecientes al ámbito de la educación y formación del profesorado. De igual modo, pretende ofrecer información y argumentos suficientes que potencien la iniciativa y autonomía de los profesionales de la educación en el desarrollo de propuestas de investigación y formación que contribuyan al crecimiento profesional del profesorado.

2.- ¿QUÉ ES EL OBIPD?

El OBIPD (*Observatorio Internacional de la Profesión Docente*) es un espacio autónomo, generado y sostenido por iniciativa de un conjunto de Instituciones y Universidades de Europa y América Latina, que pretende generar oportunidades de análisis y acción en el ámbito concreto de la Profesión Docente. La finalidad del OBIPD es impulsar una serie de actividades de investigación y formación conjuntas y de difusión e intercambio de temáticas relacionadas con la profesión docente.

El OBIPD nace con el fin de responder a cuatro grandes áreas de atención: *Información, Diagnóstico, Investigación, Intercambio y Proyección*.

- **INFORMACIÓN:** Creación y dinamización de un espacio autónomo donde sea posible la sistematización de información y documentación relevantes sobre la profesión docente.

- **DIAGNÓSTICO:** Realización de estudios diagnósticos sobre la Profesión Docente en Europa y Latinoamérica que permitan la identificación y propuesta de nuevas líneas de innovación e investigación conjuntas.
- **INVESTIGACIÓN:** Estudio y análisis de temas emergentes y nuevas tendencias en las áreas de formación inicial y permanente del profesorado, asesoría pedagógica y formación en gestión y dirección de centros educativos.
- **INTERCAMBIO Y PROYECCIÓN:** Fomento del intercambio de experiencias y buenas prácticas y promoción de investigaciones dirigidas a mejorar la profesión docente en Europa y América Latina.

Bajo los principios de autonomía y rigor científico, el observatorio surge como una propuesta de acción colaborativa que busca la promoción de conocimiento, el contacto y el intercambio entre diversos profesionales de la educación y el desarrollo y mejora de la profesión docente en todas sus vertientes y dimensiones.

3.- FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL OBIPD

La actividad central del OBIPD se estructura en torno a cinco grandes objetivos:

1. Crear un espacio abierto, de carácter plural y democrático, que fomente el intercambio y reflexión sobre las principales temáticas y problemáticas que atañen a la profesión docente en Europa y América Latina.
2. Ofrecer información precisa de los rasgos que caracterizan la profesión docente en los países que componen el OBIPD.
3. Fundamentar puntos concretos de referencia, contraste y evaluación de la situación de la profesión docente en Europa y América Latina.
4. Contar con un banco de información pertinente, necesaria y válida para analizar la profesión docente desde diferentes perspectivas.
5. Promover acciones de investigación, innovación, formación y divulgación fundamentadas en principios de cooperación y construcción de conocimiento colectivo que consigan un mayor acercamiento al profesorado y que contribuyan de manera significativa a su formación y desarrollo profesional.

4.- ÁREAS DE OBSERVACIÓN

El OBIPD se constituye como un espacio de cooperación e investigación, y como una plataforma de pensamiento en la que confluyen la opinión e iniciativas de múltiples expertos y profesionales de la educación. El OBIPD pretende promover una observación crítica y una reflexión profunda en torno a la situación profesional que actualmente atraviesa el profesorado en Europa y América Latina y en torno a la formación, inicial y permanente, que recibe. De manera preferente, el OBIPD recoge referencias sobre el profesorado que desarrolla su práctica docente en las siguientes áreas:

- a) Área de Educación Infantil
- b) Área de Educación Primaria
- c) Área de Educación Secundaria
- d) Área de Educación Universitaria
- e) Área de Educación Superior no universitaria
- f) Área de Educación No Formal

Los ejes transversales que se tratan para cada una de estas áreas y en relación a su profesorado se especifican a continuación:

- a) Formación Inicial del Profesorado
- b) Formación Permanente del Profesorado
- c) Organización, Gestión y Dirección de Centros
- d) Asesoramiento y acompañamiento pedagógico
- e) Cuestiones laborales

5.- ACTIVIDADES DEL OBIPD

De entre las actividades que actualmente impulsa, promociona y organiza el OBIPD es preciso hacer mención de las siguientes:

ACTIVIDAD 1: Estudio diagnóstico sobre la profesión docente

Realización de un estudio diagnóstico que analice y dé a conocer la situación que actualmente atraviesa la profesión docente en diferentes países europeos y latinoamericanos. El estudio, en el que ya están trabajando diferentes miembros del OBIPD, será publicado en la página web del Observatorio a finales del 2010. El estudio se ha estructurado en torno a las siguientes fases:

- a) Elaboración de unos indicadores genéricos que orienten la búsqueda de información y el análisis de la situación del profesorado en diferentes países europeos y latinoamericanos.
- b) Estudio y diagnóstico de la situación del profesorado tomando como referencia el documento genérico de indicadores.
- c) Revisión y difusión de los productos elaborados por los diferentes miembros del OBIPD a través de la página web del Observatorio.
- d) Actualización constante de la situación docente en Europa y Latinoamérica en función de los cambios y transformaciones experimentados en sus sistemas educativos, en la formación y en la carrera docente de su profesorado.
- e) Ampliación del estudio a la realidad de otros países pertenecientes a Europa y a América Latina y establecimiento de nuevos contactos.

Las instituciones y países participantes y los resultados que se derivarán de esta primera actividad se especifican en la siguiente tabla. Es preciso señalar que, de manera progresiva, se pretende aumentar el foco de estudio y analizar la situación del profesorado de otros países aún no contemplados en esta primera fase inicial.

PRODUCTO	INSTITUCIONES IMPLICADAS
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Cataluña".	Universidad de Barcelona y Universidad Rovira i Virgili
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Galicia".	Universidad de Santiago de Compostela
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Andalucía"	Universidad de Sevilla
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Alemania"	Universität zu Köln
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Rumanía"	Universidad de Bucarest
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Italia"	Insituto di Scienze Psicologiche dell'Educazione e Della Formazione ISPEF
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Uruguay"	Universidad ORT-Uruguay
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Argentina"	Universidad Nacional Tres de Febrero
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Colombia"	Universidad de Nariño
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en México"	Universidad de Monterrey Universidad de Quintana Roo
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Cuba"	Centro de estudio para el perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de la Habana.
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Venezuela"	Universidad Pedagógica Experimental Libertador

ACTIVIDAD 2: Establecimiento del I Programa de Investigación del Observatorio Internacional de la Profesión Docente. Período 2010-2012

El OBIPD cuenta con un Programa de Investigación orientado a subvencionar proyectos de investigación sobre la profesión docente. De carácter bianual, este programa impulsa acciones de investigación e innovación que aporten

datos relevantes para la mejora y transformación de la práctica docente y de la educación que se ofrece en Europa y Latinoamérica.

La primera convocatoria se abrirá durante el mes de diciembre de 2010 e incluirá como temática principal las repercusiones de la sociedad actual en el profesorado. Podrán acogerse a esta convocatoria profesores/as de cualquier etapa educativa del sistema educativo catalán interesados en los siguientes aspectos:

- a) Demandas sociales actuales en la profesión docente
- b) Relación escuela y sociedad
- c) Situación laboral del profesorado
- d) Malestar y bienestar docente
- e) Sociedad de la información y profesión docente
- f) Inmigración y profesión docente.

ACTIVIDAD 3: Promoción de documentos (legislación, artículos, memorias de investigación, informes, etc.) relevantes sobre la profesión docente

Atendiendo a las principales áreas de observación del OBIPD (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universitaria, Superior no Universitaria y No Formal), el OBIPD se constituye como un espacio en constante actualización que recoge documentos de interés para el profesorado de todos los niveles y etapas educativas.

ACTIVIDAD 4: Difusión de noticias y actividades de plena actualidad y relevantes para el profesorado

Información sobre los últimos acontecimientos sucedidos en el contexto educativo y de formación del profesorado. Establecimiento de un calendario de actos y convocatorias relevantes para el profesorado.

ACTIVIDAD 5: Organización de actividades de información y formación del profesorado.

De manera anual, el OBIPD organiza diferentes acciones formativas. A modo de ejemplo, se impulsan las siguientes acciones:

- Ciclo de conferencias propias del OBIPD, con una media de cuatro conferencias anuales impartidas por profesionales e investigadores de reconocido prestigio por sus aportaciones en el ámbito de la formación del profesorado.
- Fórum de la profesión docente, con la finalidad de dar voz al colectivo docente. El fórum pretende convertirse en un espacio en el que el profesorado pueda compartir sus interrogantes, dudas, inquietudes, etc. Se trata de ceder el protagonismo a todo aquel que se vea y se sienta involucrado en la Profesión Docente, con la reserva de un espacio común donde poder publicar

propuestas de actividades, solicitudes o ofrecimientos de ayuda, intercambio de material, etc.

- Jornadas de Buenas Prácticas Docentes, dirigidas a todo el profesorado interesado en compartir experiencias innovadoras y de mejora de la docencia en sus contextos educativos de referencia.

6.- DESTINATARIOS/AS

Las acciones promovidas por el Observatorio se dirigen a un público amplio:

- a) A profesionales de las administraciones públicas que trabajan en el diseño y análisis de las políticas educativas.
- b) A maestros/as y profesores/as de cualquier país, etapa y nivel educativo, constituyendo el OBIPD un punto de referencia para el desarrollo de investigaciones e innovaciones docentes y un foro para el intercambio de información y recursos.
- c) A investigadores/as, académicos/as y profesores/as universitarios/as pertenecientes al área de las Ciencias Sociales, interesados en el estudio y mejora de la educación y de la profesión docente.
- d) A estudiantes del ámbito de las Ciencias Sociales, siendo el OBIPD una importante fuente de información y documentación.
- e) A la sociedad en general, a los ciudadanos y ciudadanas preocupados e implicados en la educación que reciben los niños/as y jóvenes de Europa y Latinoamérica.

7.- ORGANIZACIÓN, COORDINACIÓN E UBICACIÓN DEL OBIPD

El OBIPD cuenta con el apoyo y colaboración de un grupo de instituciones y expertos europeos y latinoamericanos, reconocidos por su dilatada experiencia en el ámbito de estudio de la formación del profesorado. Aunque el Observatorio pretende impulsar un sistema de trabajo en red, se encuentra físicamente ubicado en las instalaciones de la Universidad de Barcelona (España, www.ub.edu/obipd).

La dirección y coordinación general del OBIPD corre a cargo del Dr. Francisco Imbernon Muñoz. No obstante, las principales actividades de captación y ordenación de datos, sistematización y difusión de los mismos y promoción de acciones de investigación y formación propias del OBIPD recaen en el Comité Científico, el cual está compuesto por los directores de las principales Áreas de Observación del OBIPD y por otros expertos también pertenecientes al Observatorio.

DEONTOLOGÍA PROFESIONAL DEL MAESTRO: FORMACIÓN EN VALORES EN UNIVERSIDAD

Amparo Civila Salas

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

RESUMEN

Cada vez es más necesario que en la formación inicial del maestro reciba educación en valores, porque éstos suponen la base de la deontología profesional. Implica formación de una ética que incluye derechos y deberes, comunes a todos los maestros. Sólo así realizamos la formación integral en la doble finalidad: social y personal. Cultivando determinados valores podremos conseguir el grado máximo de humanidad en cada futuro maestro. Este cultivo de valores se lleva a cabo, fundamentalmente, a través de las vivencias.

Es necesario tener en consideración tres elementos: selección, apreciación y actuación. Además, no hay que descuidar el clima de clase, dando cabida al diálogo y al trabajo en grupo. Las técnicas más adecuadas son las de participación activa, cooperación, comunicación persuasiva y juego de rol, a través del cual se desarrolla la perspectiva social y se potencia la empatía, la comprensividad y la tolerancia.

Palabras clave: deontología; magisterio; formación en valores; aprendizaje.

PROFESSIONAL ETHICS OF THE TEACHER: FORMATION OF VALUES IN UNIVERSITY

ABSTRACT

Every time it is more necessary that in the initial formation of the teacher it receives education in values, because these suppose the base of the professional business ethics. It implies formation of an ethics that includes rights and duties, common to all the teachers. Only this way we realize the integral formation in the double purpose: social and personal. Cultivating certain values we will be able to obtain the maximum degree of humanity in every main future. This culture of values is carried out, fundamentally, across the experiences.

It is necessary to have in consideration three elements: selection, appraisal and action. In addition, it is not necessary to neglect the climate of class, giving content to the dialog and to the work in group. The most suitable technologies are those of active participation, cooperation, persuasive communication and game of role, across which the social perspective develops and there is promoted the empathy, the capacity for understanding and the tolerance.

Key words: professional ethics; teaching; formation in values; learning.

1.- FORMACIÓN DE VALORES PARA ALUMNOS DE MAGISTERIO

Es indiscutible la necesidad de formar en valores a los futuros maestros, puesto que su profesión implica un compromiso ético con la sociedad. La deontología profesional del maestro supone que el ejercicio del magisterio ha de respetar y fomentar valores y actitudes prosociales, esto es un principio fundamental de cualquier comunidad democrática.

La educación en valores en los grados de maestro supone la formación de una ética universal; una ética que implica derechos y deberes, comunes a todas las personas. Sólo así realizamos la formación integral en la doble finalidad: social y personal. Pues, al reconocer sus derechos, la persona desarrolla su propia dimensión individual, y al comprometerse con los deberes de toda la humanidad atiende a su dimensión social o, mejor dicho, humana. *La educación tiende a conseguir el grado máximo de humanidad en cada individuo, sacando a flote sus posibilidades y contribuyendo a actualizarlas, lo hace inculcando unos modos de comportamiento, que es lo mismo que decir, "cultivando unos valores"* (Tierno, 1996, 197-198). Es importante subrayar la expresión de *cultivar*, porque pretender que los alumnos se apropien de valores externos sin contrastarlos con su experiencia personal, es inútil; así sólo asimilarán la idea, pero no aprenderán a realizarlos. Este cultivo de valores se lleva a cabo, fundamentalmente, a través de las vivencias. En general, *Cultivarse es enriquecer la personalidad, desarrollar sus propias virtualidades, llegar a ser un hombre* (Charlot, 1981, 43).

Para ello es importante establecer claramente una serie de criterios mínimos, y comunes, con los cuales evaluar la adecuación de unos, u otros valores. En el caso de la enseñanza-aprendizaje de valores que posibiliten la convivencia democrática, es esencial la construcción de criterios prosociales. Esto implica la adquisición de un compromiso con la sociedad, cada vez de mayor envergadura y sin esperar una recompensa material. A este respecto es conveniente señalar que: *Como educadores no tenemos el derecho de abandonar a los alumnos a sí mismos y privados de orientación, sino que por el contrario hemos de facilitarles, con miras al futuro, las indicaciones más concretas acerca de cómo actuar, junto con los indispensables criterios de valoración* (Suchodolski, 1968, 247); estos son los criterios prosociales que debe respetar y fomentar el futuro maestro.

La adquisición de valores democráticos o, lo que es igual, de los criterios fundamentales para la convivencia, requiere que éstos se vivan en la universidad. También es necesario diseñar actividades que fomenten la participación, la responsabilidad, el compromiso ante la sociedad, la resolución de conflictos, el respeto a la democracia (Rodríguez Rojo, 1995). Por supuesto, otro aspecto importante es que los valores democráticos aparezcan de forma explícita en las

programaciones, porque debemos hacer que éstos impregnen el quehacer diario y la filosofía que sirve de credo. Pero no bastan sólo los cambios metodológicos, sino que resulta imprescindible la introducción de nuevos contenidos y la vigorización de otros que, estando ya presentes en los diseños, vienen siendo postergados. Por consiguiente, se exigen cambios didácticos, metodológicos, de contenido e incluso ideológicos; no obstante, las modificaciones que serán más responsables del éxito de la educación en valores de los estudiantes de magisterio, son las que se realicen sobre los contenidos actitudinales. En concreto, éstos requieren actualización, coherencia, mayor énfasis y presencia constante.

2.- METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE VALORES EN UNIVERSIDAD

Actualmente la metodología más empleada en la formación de valores es la construcción racional a través de la experiencia, es decir, de relación individuo-comunidad. Este modelo de educación se puede situar en un punto medio entre la adoctrinación -concepción dogmática- y la indoctrinación -concepción relativista-; porque defiende el desarrollo de unos valores fundamentales predeterminados, pero mediante el descubrimiento, el análisis crítico, el consenso, la vivencia personal y la interiorización posterior. Esta metodología goza de gran aceptación porque es una concepción crítica, consensual y autónoma; ya que requiere del futuro maestro que se cuestione las acciones, que sepa concederles la importancia debida, que se responsabilice de sus respuestas y que analice el significado personal y comunitario de ésta. Pretende, en fin, desarrollar el juicio crítico y constructivo, por ello se hace imprescindible la vivencia de los valores a fomentar. La apropiación sólo se consigue a través de la experiencia comprensiva; es decir, con la actuación, reflexión y compromiso.

En la formación de valores en estudios universitarios es preciso tener en consideración los tres elementos que componen el modelo de formación diseñado por L.E.Raths, M.Harmin y S.Simon (1967), éstos son: selección, apreciación y actuación. Pero es necesaria la modificación parcial del desarrollo de los dos pasos previos a la puesta en práctica o actuación, optando por una selección desde el conocimiento y la crítica, y guiando la apreciación hacia el ámbito de la ética humana y la demanda social. Porque el individuo debe educarse en los valores que la comunidad requiere, mientras que la adquisición de aspectos más particulares la irá realizando paralelamente, a lo largo de su ciclo vital, y en función de su propia experiencia. Además, esos aspectos particulares de cada individuo se construyen sobre el cimiento de lo fundamental, de una ética humana. Es decir, la construcción de los propios valores y la apropiación de los valores socialmente aceptados y deseables, no son procesos educativos excluyentes, sino complementarios (Howe y Howe, 1977).

En general, las tres fases mencionadas -selección, apreciación y actuación-, junto con la habituación, resultan ser imprescindibles en todo proceso de formación de valores que se precie (Tierno, 1996); pero no imponen una metodología única que resulte exitosa para cualquier grupo de universitarios. Con respecto a estos contenidos de enseñanza-aprendizaje, directamente relacionados con la ética y la moral, no hay fórmulas metodológicas "mágicas"; no por su escasa formalización en materias, sino por las múltiples variables externas que inciden sobre el tema de

los valores. Ha de ser siempre un proceso contextualizado, y lo más personalizado que se pueda, en todos sus aspectos y componentes.

En universidad, para educar en valores es preciso no descuidar estos aspectos:

- El clima de clase. Es aconsejable infundir confianza, así como crear un ambiente sereno, comprensivo, natural y sincero. Está claro que el respeto, la tolerancia, la flexibilidad y la apertura a otros puntos de vista, sin desechar la franqueza y fidelidad con nuestros propios valores, son cualidades esenciales para el docente en el ámbito universitario.
- El comportamiento del docente. Servirá de orientador para los estudiantes y se mostrará cooperante con ellos. Además, debe predicar con el ejemplo e intentar huir de las medidas punitivas, lo cual no implica que no deban existir unas reglas que cumplir.
- Los instrumentos de enseñanza-aprendizaje. Es preciso subrayar la utilidad de las encuestas, los cuestionarios y la lista de intereses, dentro del desarrollo de materias o asignaturas específicas.
- Los temas y ejemplos han de ser cercanos a la propia experiencia de los estudiantes, o lo suficientemente relevantes como para motivarlos.
- La programación de actividades. Ha de ser globalizadora, estará secuenciada por el grado de complejidad, atender a los conocimientos de los estudiantes, negociada evitando su imposición, variada y siempre que sea posible espontánea adecuándose a los acontecimientos cotidianos. Es importante dar cabida al diálogo y al trabajo en grupo; y siempre que sea posible la coordinación entre asignaturas.

En universidad, el aprendizaje social de los valores se realiza, no sólo a través de los modelos de conducta que acabo de señalar, sino también por las propias vivencias. Si queremos que los futuros maestros descubran y vivencien determinados valores, sentimientos y actitudes, enfocaremos su actividad hacia unas realidades concretas. Luego, en la puesta en práctica irán descubriendo otros valores nuevos, cada vez más complejos; porque del contacto persona-realidad surge la expresión y perceptibilidad de los valores. De esta forma se explica por qué al ir formando los valores, también se está madurando y forjando la personalidad del sujeto, en este caso de los maestros del mañana.

3.- TÉCNICAS PARA LA FORMACIÓN DE VALORES

Es conveniente tener presente cuáles son las estrategias que, gracias a estudios e investigaciones, han constatado su valía para la formación de valores: *La lectura de imágenes*, caracterizada por su elevada significación y motivación; *el dilema moral*, cuyo fin es la resolución autónoma de conflictos; *la búsqueda de información*, que persigue la ampliación e interrelación de los conocimientos; *el diálogo a partir de películas, canciones y textos escritos*, para despertar la postura crítica ante los canales informativos; y, *la clarificación de valores* enfocada hacia la definición y toma de conciencia. (Borja, Hernández y Villalba, 1996). A estas estrategias, P.Ortega, R.Mínguez y R.Gil (1996) añaden: *El estudio de casos*, entendiendo por "casos" aquellas situaciones reales o ficticias que, tras ser analizadas en grupo, admiten soluciones diferentes; y *la autorregulación de la conducta* como ejercicio del autocontrol y la responsabilidad. En general, la reflexión, la discusión, la

comprensión crítica y el compromiso, son la base metodológica de cualquier estrategia o instrumento que pretenda atender a la faceta axiológica del estudiante; y las técnicas más adecuadas son las de participación activa, cooperación y comunicación persuasiva. Podemos añadir otras dos estrategias: *El análisis y construcción conceptual*, que busca la objetividad de las palabras rechazando los prejuicios que esconden; y *el juego de rol*, a través del cual se desarrolla la perspectiva social y se potencia la empatía, la comprensividad y la tolerancia.

Como técnicas fácilmente aplicables a los proyectos de formación de valores en el ámbito universitario, se pueden mencionar: el juego, el cuento (historia o leyenda), los dilemas, los diálogos clarificadores, el simposium, la mesa redonda, el panel, el debate, philips 66, el seminario, la lluvia de ideas, el role-playing, sesión de tribunal, las entrevistas, y el fórum. Con respecto a las dos primeras técnicas se destaca su función lúdica, mientras que el resto aparecen bajo el epígrafe de Técnicas de Grupo; desde mi punto de vista el carácter lúdico y la estructura grupal son dos aspectos complementarios y resultan esenciales para este tipo de formación. Todas estas técnicas se fundamentan en vivenciar, escenificar u observar situaciones en las que se dé un conflicto o se cuestione la pertinencia de algún valor en particular; posteriormente se reflexiona sobre el sentimiento que provoca y se buscan respuestas. Las diferencias entre cada una de ellas residen en los siguientes aspectos: la organización espacio-temporal, el reparto de tareas, la presencia o ausencia de moderador, el material empleado y el modo de concluir (Civila, 2005). Entre todas las actividades que se aconsejan para la formación de valores en universidad, se observa que la base didáctica y metodológica se repite.

La educación de estos elementos debe atravesar todo el plan de estudios y entrar en relación dinámica con todas las materias o asignaturas; como una línea transversal de competencias generales del grado, que impregna la actividad universitaria en su totalidad (González Lucini, 1992; Bosello, 1993; Moreno, 1995). Para que realmente la formación del estudiante de magisterio se empape de una serie de valores fundamentales, desarrollando su deontología profesional, es imprescindible tener en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas competencias debe estar, de alguna manera, presente en todas y cada una de las materias que integran el plan de estudios de este grado, aunque existan asignaturas más relacionadas con los valores y actitudes,, dando significación a la totalidad del grado (González Lucini, 1992).

Hasta hace pocos años el tratamiento universitario de los valores, de forma explícita, se limitaba a muy pocas áreas, o simplemente se ignoraban; y en ocasiones, se adjudicaban a las acciones tutoriales. Ahora tenemos claro que este tratamiento de valores, parcializado en contenidos y limitado a unos tiempos muy concretos, no es el más adecuado porque conlleva un análisis superficial y trivial de los conflictos. Además, si la educación en valores se limita al tratamiento de una cuestión puntual y aislada, se perderá el tono humanizante de otros contenidos universitarios (Pérez Tapias, 1996). Por ello es importante resaltar el carácter multidisciplinar, evitando el tradicional tratamiento puntual, monodisciplinar y voluntario.

Cuantas más ocasiones tengamos de reforzar en nuestros futuros maestros esta formación, mayor progreso social, democrático y humanitario se alcanzará, puesto que enriqueceremos su deontología y ética profesional.

4.- CONCLUSIÓN

A pesar de todos los aspectos comentados en esta comunicación, sigue sin ser posible describir una metodología ideal para toda educación en valores en los grados de maestro, no obstante, sí es posible decir cómo no hay que realizarla:

- No debe reducirse a la enseñanza de una asignatura o de un bloque temático, también es necesario que aparezcan entre las competencias generales del plan de estudios.
- No debe limitarse a un ejercicio intelectual que no contemple la praxis.
- No debe olvidarse nunca la importancia del modelaje; al presentar un modelo negativo se anulan los avances producidos por otros procedimientos.
- No se deben ofrecer respuestas ya elaboradas sin previa reflexión, y menos aún imposiciones personales de los docentes.
- No debemos evitar el análisis de los contravalores; por el contrario, siempre que surja la ocasión resulta necesario señalar su existencia y explicar su naturaleza.

Éstas sólo son algunas de las premisas a tener en cuenta, seguramente no son todas, pero éstas nunca deben ser rechazadas, porque en cualquier grado de maestro pueden tener cabida.

BIBLIOGRAFÍA

- Borja, F.; Hernández, M^a T. y Villalba, F. (1996). *El derecho a la diferencia. Materiales curriculares para la educación en valores: la Tolerancia*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, CIDE.
- Bosello, A.P. (1993). *Escuela y valores: La educación moral*. Madrid: Editorial CCS.
- Charlot, B. (1981). *Educación, cultura e ideología*. Madrid: Anaya.
- Civila, A. (2005): "La formación de sentimientos y valores: metodología", pp.383-390, en VARIOS V Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Madrid: Dykinson.
- Gómez, M^a T.; Mir, V. y Serrats, M^a G. (Coord.) (1996, 3^a edición). *Cómo educar en valores: Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.
- González Lucini, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular (Documentos para la Reforma, Doc.2)*. Madrid: Alhambra Longman.
- Howe, L.W. y Howe, M.M. (1977). *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Moreno, M. (Coord.) (1995). *Educación en valores: Diseño de un eje transversal (apuntes nº61)*. Madrid: Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, Narcea.
- Pérez Tapias, J.A. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática: De los valores humanos al hombre como valor*. Madrid: Alauda/Anaya.

- Ortega, P.; Mínguez, R. y Gil, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Raths, L.E.; Harmin, M. y Simon, S. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México: UTEHA.
- Rodríguez Rojo, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Suchodolski, B. (1968). *Tratado de Pedagogía*, (4ª edición en 1979, Traducido por Melitón Bustamente). Barcelona: Península.
- Tierno, B. (1996). *Guía para educar en Valores Humanos (persona, familia, escuela, sociedad)*. Madrid: Taller de Editores.

LA INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Adelaida Pérez González

C.F.I. Gabriel Pérez Cárcel. Región de Murcia

RESUMEN

El lenguaje corporal representa aspectos que condicionan el mundo interno de los estudiantes con carencias psicomotrices, su mundo emocional, con lo que siente y percibe del mismo. A través de las actuaciones que planteamos, hemos constatado que con su cuerpo va descubriendo una nueva forma de representar la realidad en la que se desenvuelven.

En este trabajo, partimos del conocimiento/dominio que los destinatarios de las actividades tienen sobre su propio cuerpo procurando que lo mejoren y lo perfeccionen mediante el movimiento y el juego. Nos centramos en cuatro actividades que trabajan el esquema corporal, las nociones y organización espacial y la exploración sensorial a través de personas y objetos, coordinación y motricidad.

Palabras clave: educación primaria; educación psicomotriz; intervención educativa.

THE PSICOMOTRIZ INTERVENTION IN STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

The corporal language represents aspects that determine the internal world of the students with lacks psicomotrices, his emotional world, with what it feels and perceives of the same one. Across the actions that we raise, we have stated that with his body is discovering a new way of representing the reality in the one that is unrolled.

In this work, we depart from the knowledge / domain that the addressees of the activities have on his own body trying that improve it and perfect it by means of the movement and the game. We centre on four activities that work the corporal scheme, the notions and spatial organization and the sensory exploration across

persons and objects, coordination and motricidad.

Key words: primary education; psicomotriz education; educational intervention

1.- INTRODUCCIÓN

Analizando la ubicación de la psicomotricidad, tanto desde el punto de vista de su ámbito de intervención, su fundamentación y su desempeño profesional, nos damos cuenta de que sus objetivos y posibilidades se encuentran en una encrucijada situada entre la educación, la sanidad, la atención social y la prevención (Berruezo, 2008). Dicho de otro modo: el campo de trabajo se extiende a esos ámbitos, sin que se pierda una visión de identidad de planteamientos teóricos y prácticos.

Coincidimos con este autor al considerar que el espacio epistemológico de la psicomotricidad abarca, las ciencias de la salud, de la educación, del movimiento, así como las técnicas de intervención; y el espacio profesional del psicomotricista se encuentra próximo (según el campo en que se desarrolle) al del fisioterapeuta en el área de la salud, al del profesor de educación física en el área de la educación, al del terapeuta ocupacional o ergoterapeuta en el área de la atención social, y al del estimulador en el área de la prevención.

Según Mendiarrá (2008) el concepto de psicomotricidad está sujeto a distintas formas de interpretación y comprensión, dependiendo del contenido que se le asigne y del contexto en que se utilice. En la actualidad tiene un campo muy amplio de actuación, como ya anticipaba Berruezo (preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico). Nos quedamos con el concepto psicomotricidad educativa para referirnos al conjunto de teorías y prácticas de la psicomotricidad aplicables en la escuela ordinaria.

La psicomotricidad educativa es concebida como una forma de entender la educación, amparada por la psicología evolutiva y la pedagogía activa, que pretende alcanzar la globalidad del sujeto (desarrollo equilibrado de lo motor, lo afectivo y lo mental) y facilitar sus relaciones con el mundo exterior (mundo de los objetos y mundo de los demás).

Al otorgar al cuerpo (movimiento, emoción, pensamiento) y a las vivencias (acción, experimentación, afectividad) un papel preponderante para llegar a lo racional (aprendizajes escolares) y a lo relacional (interacción con el entorno, físico y social). Consideramos que el cuerpo es la parte más relevante ya que corresponde a la realidad que podemos “manipular” con nuestras manos, en el cual se integran movimiento, emoción y pensamiento, señal de identificación del ser humano, núcleo central en el que hay que fijar la atención para incidir en los aprendizajes escolares y en el desarrollo de la personalidad (Mendiarrá, 2008).

La connotación afectiva del término psicomotricidad está en el eje vertebral de la cuestión e influye directamente en el ánimo de los escolares. Aunque haya algunos niños/as que requieran un trato más cargado afectivamente (los de menor edad, los más carentes de afectividad, etc). Coincidimos con estos autores en que la psicomotricidad educativa está concebida para proporcionar experiencias gratificantes a todos los alumnos/as. Desde esta perspectiva, la psicomotricidad educativa apoya ese tipo de escuela cuyo objetivo no es inculcar solo el saber, el

pensar o el hacer, sino también el sentir con agrado y el saber vivir.

La psicomotricidad educativa, así concebida, no pertenece a un área determinada ni excluye a ningún educador. En el mismo sentido Pastor Pradillo (1994), apunta que la psicomotricidad permite sustentar estrategias educativas en diferentes medios (el matemático, el sonoro, el musical, el plástico, el físico, etc.). Berruezo (2000) ya defendía que la psicomotricidad educativa es una línea de trabajo, en manos de los maestros, educadores o pedagogos, que contribuye a establecer adecuadamente las bases de los aprendizajes escolares y de la personalidad infantil.

Desde mi propia concepción sobre este tema, coincidiendo con los autores más clásicos en nuestro contexto sobre psicomotricidad educativa, el centro de atención es el estudiante y las líneas directivas de actuación con los mismos es la actividad y la relación. Si el maestro/a emplea bien estos ejes vertebrales, teniendo en cuenta las características diferenciales del propio contexto, las oportunidades de enriquecimiento personal de los sujetos/pacientes se incrementarán.

Creemos que se trata de ajustar la metodología a la madurez de los destinatarios y a sus procesos de aprendizaje, tomando como base la experiencia vivida por ellos/as. Desde un quehacer pedagógico básicamente activo y no directivo, se busca favorecer el protagonismo, autoafirmación y expresión del estudiante, de modo que sus producciones tengan sentido tanto para él/ella como para el profesional.

En la práctica diaria importa la respuesta del niño, el aumento de la eficacia respecto a sí mismo, su grado de progreso en el aprendizaje, su desarrollo global, ayudarle a crecer. De cómo la ayuda del maestro satisfaga los intereses del niño, atenúe o agrave las dificultades que surjan, dependerá el resultado de la actividad (Mendiarrá, 2008).

En el nivel educativo para el que se elabora el presente proyecto, la expresión corporal es el medio utilizado por los/as niños/as de Educación Infantil para comunicarse. Mediante el movimiento, sus sentimientos, sus emociones, sus ideas o pensamientos establecen relaciones que progresivamente les facilita su integración social y las relaciones con sus iguales.

Los niños/as a estas edades (0-6 años aproximadamente), a diferencia de los adultos, se expresa y juega con el movimiento de su cuerpo ya que se mueve y actúa con su cuerpo como herramienta primordial en su crecimiento y desarrollo.

El lenguaje corporal representa aspectos que tienen que ver con su mundo interno, su mundo emocional, con lo que siente y percibe del mismo. A través de estas actuaciones con su cuerpo irá descubriendo una nueva forma de representar la realidad en la que se desenvuelve.

En este proyecto, partimos del conocimiento/dominio que los destinatarios de las actividades tienen sobre su propio cuerpo procurando que lo mejoren y lo perfeccionen mediante el movimiento y el juego. Nos centramos en cuatro actividades que trabajen el esquema corporal, las nociones y organización espacial y la exploración sensorial a través de personas y objetos, coordinación y motricidad.

2.- DESTINATARIOS

El siguiente proyecto se va a desarrollar en un centro ordinario con doble línea de Educación Infantil, doble línea en Primaria hasta segundo, una línea en Secundaria y 9 Aulas Abiertas Especializadas a la que le corresponde un aula de referencia de las ordinarias. Nos centramos en la línea de Educación Infantil de 4-5 años. Está coordinada por dos tutoras (una para cada aula de 4 años), una profesora de apoyo y una cuidadora. El nivel de Educación Infantil 4 años tiene como aula de referencia un Aula Abierta con 5 niños/as de entre 4 y 5 años con discapacidad intelectual, concretamente un retraso mental leve y moderado presentando las siguientes características a nivel motor:

- ✚ Alteraciones en el funcionamiento corporal.
- ✚ Alteraciones psicofisiológicas.
- ✚ Problemas en la adquisición del Esquema corporal.
- ✚ Marcha autónoma pero con una coordinación alterada.
- ✚ La motricidad, tanto gruesa como fina, no esta bien desarrollada.
- ✚ Problemas en la organización espacio-temporal.
- ✚ Lateralidad, tono, la respiración, el equilibrio, etc., no desarrolladas acordes a los niños/as de su edad.

3.- TEMPORALIZACIÓN O CRONOGRAMA

El proyecto consta de cuatro actividades que se desarrollan, a su vez, en cuatro sesiones de 45 minutos. Cada una de estas actividades se desarrollará con un margen temporal de una semana para facilitar la interiorización de los objetivos/contenidos abordados.

El tiempo total previsto para la implementación del proyecto es de 180 minutos repartidos a lo largo de un mes. Dadas las características diferenciales de los grupos de destinatarios sería deseable tener prevista la ampliación de tiempo total de aplicación hasta los 210 minutos. Es decir, 30 minutos más para cubrir los posibles imprevistos.

La elección del trimestre más adecuado para la realización de las actividades se ajustará a la programación de aula y quedará a decisión de cada tutor/a de aula.

4.- OBJETIVOS Y CONTENIDOS

4.1.- OBJETIVOS GENERALES

- 1.- Desarrollar la organización espacial, del entorno y postura.
- 2.- Desarrollar el esquema corporal.
- 3.- Mejorar las capacidades de control tónico postural.
- 4.- Facilitar el desarrollo de la lateralidad.

4.2.- OBJETIVOS ESPECIFICOS

- 1.- Reconocer y afianzar la orientación del propio cuerpo.

- 2.- Adoptar y mantener distintas posturas y formas de desplazamiento.
- 3.- Explorar sensorialmente personas como medio de relación, expresión y comunicación.
- 4.- Ajustar el movimiento en tiempo y espacio.
- 5.- Comprender las nociones espaciales utilizadas para la ubicación de personas y objetos.
- 6.- Experimentar diferentes posturas.
- 7.- Explorar las posibilidades del propio cuerpo en relación a las nociones espaciales adquiridas.

4.3.- CONTENIDOS CONCEPTUALES

- 1.- Las posturas corporales.
- 2.- Localizaciones espaciales con referencia a uno mismo y a un punto externo.
- 3.- Diferentes formas para desplazarse por el espacio.
- 4.- Las partes del cuerpo humano: Formas y tamaños.

4.4.- CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- 1.- Juegos y actividades de imitación.
- 2.- Saltos y desplazamientos.
- 3.- Contactos corporales con objetos y con los demás.
- 4.- Orientación en el espacio con respecto a los objetos.
- 5.- Apreciación de trayectorias y de velocidades (marcha rápida-lenta).
- 6.- Respiración.
- 7.- Emisiones de sonidos.
- 8.- Equilibrios con variación de posiciones.
- 9.- Apoyos y los desplazamientos.
- 10.- Desplazamiento por diferentes superficies limitadas.
- 11.- Desplazamiento solo y en compañía.

4.5.- CONTENIDOS ACTITUDINALES

- 1.- Aceptación del propio cuerpo y del de los demás.
- 2.- Respeto de las normas de juego.
- 3.- Respeto a los compañeros/as.
- 4.- Participación, respeto a uno mismo a los demás y esfuerzo.

5.- METODOLOGÍA

La metodología general del proyecto ha de tener como señas de identidad su carácter participativo, dinámico, relajado, directivo, aunque las normas de actuación se consensuarán con los destinatarios previa implementación del proyecto.

Diferenciamos la metodología de trabajo en función de cada una de las actividades que proponemos para el proyecto. A su vez, la metodología y la descripción de los pasos a seguir en cada sesión tiene en cuenta las tres fases temporales de las sesiones:

- ✚ Fase inicial de la actividad
- ✚ Fase de desarrollo de la actividad
- ✚ Fase final de la actividad (denominada “Rueda de preguntas”).

METODOLOGÍA ACTIVIDAD 1	
FASE INICIAL	<p>Los alumnos se sientan en corro. Entre todos pautarán las normas que rigen esta sala: <i>“En esta sala estamos aprendiendo a compartir los juguetes, a decir lo que nos gusta, a respetar a los demás y a no pegar”</i>. Se sugiere que, a partir de nuevas experiencias, los alumnos agreguen o cambien las normas.</p> <p>Se explicará que hacia el final de la actividad volveremos al corro para hablar de lo que hemos hecho.</p> <p><i>“¿Qué cosas podemos hacer con las manos?: tocar, acariciar, dar masajes, pegar y pellizcar”</i>. Decir cuáles son agradables y cuáles no. Nombrar cosas que les guste tocar.</p>
FASE DESARROLLO	<div style="display: flex; align-items: flex-start;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p>Frente al espejo, los niños comenzarán tocándose la cabeza, y bajarán por todo el cuerpo hasta llegar a los pies. En su recorrido, irán nombrando las partes a medida que contacten con ellas.</p> <p>Otra vez comenzamos desde la cabeza, pero ahora será una caricia. <i>“¿Cómo es una caricia: fuerte o débil? ¿Con qué otras cosas se puede acariciar?”</i>. Libre elección de un objeto para realizar nuevamente el recorrido. Se pueden utilizar picas, pelotas blandas, pañuelos de papel, canicas. Se sugiere ofrecer variedad en el tamaño del material y reservar las telas para el trabajo final. Procedemos a un cambio de objeto por otro diferente, cuyas características deberán exponer con claridad.</p> </div> </div>

	<p>Distribuidos por parejas, eligen el objeto que más les ha gustado a cada uno, para realizar esta vez el recorrido sobre el cuerpo del compañero. Insistir en la minuciosidad del recorrido, parte por parte. También se puede realizar en sentido contrario, para evitar el automatismo.</p> <p>Se divide el grupo en dos: mientras unos se tumban de espaldas y se cubren con las telas, los otros les recorrerán con las manos, <i>“tocando”, “acariciando”, “tocando el piano”, “apoyando las manos palmo a palmo”</i>. Se procede al cambio de roles. Avisamos que esto es lo último que hacemos y que luego volveremos al corro. Marcar con palmas el final y colocar el material.</p>
FASE FINAL	<p>¿Qué habéis aprendido hoy?</p> <p>¿Cómo os sentíais con los masajes?</p> <p>¿Qué es lo que menos os ha gustado de la actividad?</p> <p>Realizar con ceras de colores un dibujo de lo que les haya resultado más grato de la sesión.</p>

METODOLOGÍA ACTIVIDAD 2	
FASE INICIAL	<p>Los alumnos se sientan en corro. Entre todos consensuarán las normas que rigen esta sala: <i>“En esta sala estamos aprendiendo a compartir los juguetes, a decir lo que nos gusta, a respetar a los demás y a no pegar”</i>. Se sugiere que, a partir de nuevas experiencias, los alumnos agreguen o cambien las normas.</p> <p>Se explicará que hacia el final de la actividad volveremos al corro para hablar de lo que hemos hecho.</p> <p>Se indaga en el conocimiento que los alumnos tienen de una orquesta y de la función del director. Se realiza al respecto una explicación complementaria y se procede a la escucha de la música. Breve demostración y juego: cuando uno sea señalado dirá su nombre. Repetir varias veces, ajustando cada vez más los tiempos.</p>
FASE DESARROLLO	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p>Se organiza “La orquesta del movimiento”. Se procede a la designación del primer director, cuyas consignas iniciales serán que se pongan de pie y que se sienten. Estas consignas no podrán ser verbalizadas, sino expresadas a través del movimiento corporal. Entre una y otra acción, el director o directora deberá comprobar si todos</p> </div> </div>

	<p>han cumplido sus 'órdenes'.</p> <p>A partir de este momento cambiaremos al alumnos que interpreta el papel de director un par de veces más. Luego formaremos pequeñas orquestas de tres o cuatro alumnos. Se pactará con anterioridad los cambios de roles. Las consignas de estas pequeñas orquestas estarán generadas por la creatividad de cada 'director/a'. Tiempo de juego.</p> <p>A continuación se forman parejas. Ya no hay tiempo de espera entre orden y orden. Se sugiere que durante esta fase se extreme la lentitud de los movimientos, de modo que se consiga una continuidad. Tiempo de juego.</p> <p>Se procede a avisar que queda poco tiempo. Cada niño repetirá una vez más la actividad. Marcar el final con palmas y volver al corro.</p>
FASE FINAL	<p>¿Quién quiere contar lo que ha hecho?</p> <p>¿Cómo os habéis sentido?</p> <p>¿Ocurrió algo que no os gustase?</p>

METODOLOGÍA ACTIVIDAD 3	
FASE INICIAL	<p>Los alumnos se sientan en corro. Entre todos pautarán las normas que rigen esta sala: "En esta sala estamos aprendiendo a compartir los juguetes, a decir lo que nos gusta, a respetar a los demás y a no pegar". Se sugiere que, a partir de nuevas experiencias, los alumnos agreguen o cambien las normas.</p> <p>Se explicará que hacia el final de la actividad volveremos al corro para hablar de lo que hemos hecho.</p> <p>Colocados frente al espejo, observamos la figura del cuerpo. Diferenciamos las distintas partes, clasificándolas en grandes y pequeñas. Buscamos posturas para ocupar más o menos sitio.</p>
FASE DESARROLLO	<p>Distribuir las siluetas por toda la sala. Se explica que en cada una cabe entero el cuerpo de uno o dos de ellos en distintas posturas, así como las partes que identificamos en el espejo, desde las más grandes hasta las más pequeñas. Separarlas por tamaño y colocarlas en distintas zonas de la sala. Tiempo de exploración y búsqueda de posturas. Dejar tiempo suficiente para que todos tengan el máximo de experiencias.</p> <p>A medida que se vayan localizando adecuadamente los lugares de cada uno, dibujamos la silueta con el rotulador y escribimos el nombre del 'modelo'. Una vez que</p>

	<p>terminemos de marcar las siluetas, los niños tratarán de entrar en el dibujo ajustando al máximo el movimiento.</p> <p>Distribuir ceras y pintar en cada silueta la parte que consideren más importante.</p> <p>Avisamos que queda poco tiempo para terminar y volver al corro. Marcar con palmas el final. Colocar el material y volver al corro.</p>
FASE FINAL	<p>¿Cuál fue la parte más pequeña que dibujamos?</p> <p>¿Y la más grande?</p> <p>¿Qué elegisteis para pintar y por qué?</p> <p>¿Sucedió algo que no os gustara?</p>

METODOLOGÍA ACTIVIDAD 4	
FASE INICIAL	<p>Los alumnos se sientan en corro. Entre todos pautarán las normas que rigen esta sala: <i>"En esta sala estamos aprendiendo a compartir los juguetes, a decir lo que nos gusta, a respetar a los demás y a no pegar"</i>. Se sugiere que, a partir de nuevas experiencias, los alumnos agreguen o cambien las normas.</p> <p>Se explicará que hacia el final de la actividad volveremos al corro para hablar de lo que hemos hecho.</p> <p>Colocar el proyector a un metro y medio de una pared completamente libre de objetos. Si se pudiera colocar una tela blanca, optimizaríamos el efecto luminoso. Encenderlo y mostrar a los niños qué es y para qué sirve. Proyectar 5 ó 6 diapositivas de distintos temas: paisaje, gente, objetos. Establecer diferencias con la televisión.</p>
FASE DESARROLLO	<p>Colocar delante de la lente algún objetos de la sala que sean de fácil identificación. Repetir con uno o dos más. Alejar el proyector de la pared dos metros más, y preguntar quién quiere mostrar algo. Uno a uno traerán su objeto, lo colocarán más cerca y más lejos de la lente: <i>"Qué se ve y qué no se ve"</i>.</p> <p>Ahora realizan el trabajo con su propio cuerpo. Tiempo de exploración. Las consignas irán surgiendo a medida que los niños se muevan y prueben alternativas. Deben recorrer todas las posibilidades espaciales. Éste es un trabajo en que la experimentación personal lo es todo. Resaltar mediante una intervención qué cosas no se ven en una sombra.</p> <p>En el tiempo de juego se pueden nombrar animales, se puede sugerir que se tumben y levanten las piernas, que trabajen con aros o telas. Colocar una diapositiva de color</p>

	<p>frente al haz de luz puede ser muy sugerente para el juego.</p> <p>Avisamos que queda poco tiempo para terminar, que se tomen de las manos para hacer un corro y cantar “El corro de la patata”. Mientras la rueda gira, levantan los brazos, mueven las cabezas, van de dentro hacia fuera y finalmente <i>“sentadito me quedé. Ahora ya estáis en el corro y ésta es la despedida de las sombras”</i>. Desconectar el proyector.</p>
FASE FINAL	<p>¿Quién quiere contar lo que ha hecho?</p> <p>¿Cómo era la sombra de cada uno?</p> <p>¿Qué pasaba si te alejabas o si te movías?</p> <p>Realizar con ceras de colores un dibujo de lo más interesante, según el parecer de cada uno.</p>

6.- ACTIVIDADES

6.1.- ACTIVIDAD 1: UTILIZO MIS MANOS

Nivel: 2º ciclo de Educación Infantil

Objetivos de Área: Exploración sensorial de personas como medio de relación, expresión y comunicación.

RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS CURRICULARES:

✚ Medio Físico y Social: Actuar de forma adecuada a la actividad, con actitud de afecto y disfrute.

✚ Identidad y Autonomía personal: Identificación y realización de acciones que favorecen el bienestar personal.

CONTENIDOS TRANSVERSALES:

✚ Medio Físico y Social: Actuar de forma adecuada a la actividad, con actitud de afecto y disfrute.

✚ Identidad y Autonomía personal: Identificación y realización de acciones que favorecen el bienestar personal.

✚ Educación moral y para la paz: Comentar la participación en el diálogo y en el establecimiento de normas de convivencia.

✚ Educación para la salud: Conocer el propio cuerpo y el de otro u otra y desarrollar las capacidades sensoriales.

6.2.- ACTIVIDAD 2: LA ORQUESTA DEL MOVIMIENTO

Nivel: 2º ciclo de Educación Infantil

Objetivo de Área: Ajustar el movimiento en tiempo y espacio. Posibilidades y limitaciones.

RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS CURRICULARES:

✚ Identidad y Autonomía personal: Control del tono y movimiento en actividades lúdicas.

CONTENIDOS TRANSVERSALES:

✚ La igualdad de oportunidades entre ambos sexos: Transmitir una valoración no discriminatoria para evitar los estereotipos prefijados.

✚ Educación moral y para la paz: Fomentar la participación en el diálogo y en el establecimiento de normas de convivencia.

6.3.- ACTIVIDAD 3: APRENDO A COMPARTIR

Área: Identidad y Autonomía personal

Nivel: 2º Ciclo de Educación Infantil (5 años)

Objetivo de área: Comprensión de las nociones espaciales utilizadas para la ubicación de personas y objetos. Experimentación de diferentes posturas.

RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS CURRICULARES

✚ Comunicación y representación: Ajuste del propio movimiento al espacio.

✚ Medio Físico y Social: Manipulación de objetos y respeto y cuidado por los mismos.

CONTENIDOS TRANSVERSALES: EDUCACIÓN MORAL Y PARA LA PAZ.

✚ Verbalizar el conflicto analizando sus causas; buscando, mediante el diálogo, diferentes soluciones.

✚ Fomentar la participación en el diálogo y en el establecimiento de normas de convivencia.

ACTIVIDAD 4: SOMBRAS QUIETAS, SOMBRAS MÓVILES

Área: Identidad y Autonomía personal

Nivel: 2º ciclo de Educación Infantil

Objetivo de área: exploración y experimentación de las posibilidades del propio cuerpo en relación a nociones espaciales.

RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS CURRICULARES

✚ Medio Físico y Social: uso contextualizado de normas elementales.

✚ Comunicación y Representación: descubrimiento y experimentación de los recursos expresivos del propio cuerpo.

CONTENIDOS TRANSVERSALES: EDUCACIÓN MORAL PARA LA PAZ

✚ Fomentar la participación en el diálogo y en el establecimiento de normas de convivencia.

7.- RECURSOS MATERIALES

Los recursos materiales se presentan separados por actividades. Incluimos un coste económico aproximado por actividad y por grupo de destinatarios. En caso de implementar el proyecto en más de un grupo ha de multiplicarse dicho coste por el número total de grupos.

RECURSOS ACTIVIDAD 1 – COSTE APROXIMIMADO: 85€

-  Picas
-  Pelotas
-  Telas
-  Ceras de colores
-  Folios

RECURSOS ACTIVIDAD 2 – COSTE APROXIMIMADO: 50€

-  Equipo de música
-  CD o cinta orquesta (preferentemente un allegro)

RECURSOS ACTIVIDAD 3 – COSTE APROXIMIMADO: 48€

-  Sala con espejo (No incluido en el coste)
-  Papel continuo en trozos de diferentes tamaños como para albergar la silueta de un niño entero y de dos niños enteros en diferentes posturas (estirados, en posición fetal, cogidos de la mano)
-  Siluetas de papel con las partes del cuerpo: piernas, torso, cabeza, brazos, pies, manos y dedos. Habrá de contar con la suficiente cantidad de papel como para que toque a una por niño como mínimo
-  Rotuladores
-  Ceras

RECURSOS ACTIVIDAD 4 – COSTE APROXIMIMADO: 25€

-  Proyector de diapositivas (No incluido en el coste)
-  5 ó 6 diapositivas
-  Objetos de la sala
-  Ceras y folios

8.- PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Para llevar a cabo la evaluación del Proyecto hemos establecido, siguiendo a Maquilón (2010), tres momentos principales relacionados con tres aspectos

prioritarios del proyecto.

La evaluación del diseño nos permite evaluar el proyecto previa a su aplicación, con la intención de detectar errores/carencias antes de implementarlo.

La evaluación de los objetivos la relacionamos con la evaluación del desarrollo del proyecto, es decir, durante la aplicación del proyecto. Y por último, la evaluación de la implementación de las tareas/actividades corresponde con la evaluación de resultados del proyecto, que únicamente podrá constatarse una vez se haya desarrollado el proyecto en su totalidad con el grupo de destinatarios.

También debería llevarse a cabo una metaevaluación, una evaluación de la evaluación, en la que se constate la idoneidad de los criterios de evaluación establecidos a priori por los diseñadores del proyecto.

MOMENTO DEL PROYECTO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROYECTO	<ul style="list-style-type: none"> x Calidad, pertinencia y realismo x Adecuación a destinatarios y contexto x Suficiencia de recursos x Formación e implicación de agentes x Calidad técnica en evaluación x Coherencia con las bases teóricas x Coherencia con las necesidades x Congruencia interna x Viabilidad del programa x Evaluabilidad
EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> x Cumplimiento (desfases, desajustes) x Coherencia con la programación del centro x Eficacia parcial x Satisfacción de los implicados
EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES/TAREAS	<ul style="list-style-type: none"> x Eficacia x Eficiencia x Efectividad x Satisfacción de los implicados x Impacto en el contexto x Integración del programa en el centro

Dado que el proyecto no está previsto que sea aplicado, es el diseño del mismo la actividad más relevante del mismo. Maquilón (2010) establece claramente los criterios que puede/debe cumplir un proyecto/programa previa a su aplicación con los destinatarios. Explicamos brevemente dichos criterios en la siguiente tabla.

DIMENSIÓN	CRITERIO	DESCRIPCIÓN
Endógena	Contextualizado	Adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.
	Consistente	Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos, que deben configurar un programa.
	Congruente	Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel pedagógico y en su desarrollo.
Endógena-Exógena	Flexible	Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.
	Conveniente	Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de los objetivos.
Exógena	Factible	Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y, ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, y recursos materiales y humanos.
	Generalizable	Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares.
Integral	Evaluable	Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados y la propia evaluación.

9.- COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS

Hemos estimado que la información a los padres/madres se les facilitará semanalmente, es decir, la información sobre las actividades realizadas y a realizar, el grado de consecución de objetivos y contenidos, y cualquier otra información relevante. Igualmente se les facilitarán directrices para que sobre los objetivos que se encuentran en proceso de consecución puedan colaborar desde casa. Presentando un informe final al terminar la aplicación del proyecto que según la estimación realizada debe ser mensual.

Las actividades no deben realizarse solamente en clase, sino que han de plantearse actividades que puedan repetirse/completarse/ampliarse fuera del colegio y en casa, de tal modo que la colaboración familiar sea imprescindible. Las actividades, en las que no debe fomentarse la competitividad, sino la colaboración entre sus miembros. Los juegos cooperativos, puzzles, construcción, movilidad corporal, reflejos, estímulos audiovisuales, etc.

Lo que aquí se busca es fomentar la participación, desarrollar la comunicación entre sus componentes, potenciar la socialización, es decir, crear y desarrollar valores de convivencia, solidaridad, respeto entre sus iguales y entre los miembros

de la unidad familiar.

BIBLIOGRAFÍA

Berruezo, P.P. (2000). Hacia el marco conceptual de la Psicomotricidad a partir del desarrollo práctico en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, pp. 21-33.

Berruezo, P.P. (2008). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para su delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista de Formación del Profesorado: Monográfico – Formando Psicomotricistas*, 62 (22,2), pp. 19-35.

Maquilón, J.J. (2010). Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje en estudiantes universitarios. Murcia: EDITUM.

Mendierra, J. (2008). La Psicomotricidad educativa: Un enfoque natural. *Revista de Formación del Profesorado: Monográfico – Formando Psicomotricistas*, 62 (22,2), pp. 199-220.

Pastor Pradillo, J.L. (1994). *Psicomotricidad escolar*. Colección cuerpo y educación. Guadalajara: Universidad de Alcalá.

LA VISITA A UN MUSEO DE CIENCIAS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE

Maite Morentin Pascual

Jenaro Guisasola Aranzabal

E.U. Magisterio de Bilbao. Universidad del País Vasco

RESUMEN

Las investigaciones en enseñanza de las ciencias proponen integrar los contextos no formales en la escuela, para así mejorar los aprendizajes. En ese sentido nuestra propuesta incluye una visita a un museo interactivo de ciencias integrada en el currículum de la asignatura "Ciencias de la Naturaleza y su didáctica", asignatura obligatoria en la formación inicial de maestros y maestras. El profesorado en general no dispone de estrategias específicas para realizar la adaptación necesaria que exige la preparación de una visita de estas características, mediante actividades previas y posteriores, y en la UD que diseñaremos se trabajarán algunas de esas estrategias con el alumnado de Magisterio, con el objetivo de incidir en su futuro profesional.

Palabras clave: museo de ciencias; enseñanza-aprendizaje; formación de profesorado.

THE VISIT TO A MUSEUM OF SCIENCES LIKE DIDACTIC RESOURCE FOR THE LEARNING

ABSTRACT

Nowadays the research in science education proposes to link out-of-school contexts with the relevant school curricula, to improve students learning. Our study considers the visit to a science centre related to the program of "Sciences and education", compulsory subject for teachers' training. Many teachers are unaware of the necessary skills for the adaptation of their educational strategies to those that are required for planning effective visits to that specific centre, whit pre- and post-visit activities. We have to prepare a didactic unit for elementary pre-service teachers including some of those skills, in order to enhance in their professional future.

Key words: science museum; teach and learning; teachers' training.

1.- INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la ciencia y la tecnología se han convertido en una parte fundamental de la cultura y tanto las estructuras formales (escuela, universidad...) como los ámbitos no formales (medios de comunicación, museos...) coinciden en su objetivo de formar el pensamiento científico de la ciudadanía respecto al potencial de la ciencia y la tecnología para el bienestar socioeconómico de la sociedad.

La mayoría de los niños entre 5 y 16 años sólo pasan el 18% de su tiempo en la escuela y sin embargo, la sociedad considera a la escuela como el único sitio para aprender, mientras que la realidad es que el aprendizaje tiene lugar principalmente en contextos sociales y culturales que se ofertan fuera de la escuela, es decir, en contextos informales. Por estas y otras razones, actualmente se propone la complementariedad de ambos contextos, en aras a no limitar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En el caso de la enseñanza de las ciencias, los contextos escolares obligatorios deberían incluir experiencias de aprendizaje no formal desde las primeras etapas, de forma que se vaya enriqueciendo la ciencia escolar con aspectos concretos de la vida cotidiana.

Dentro de los contextos no formales de aprendizaje de las ciencias merecen especial atención las salidas de campo y las visitas a instituciones y centros de interés científico, siendo los centros de ciencia interactivos los elegidos para nuestro estudio; estos museos y centros de ciencia son considerados hoy en día recursos educativos y culturales enfocados al aprendizaje del alumnado y al desarrollo profesional del profesorado, además de impulsores de la cultura científica de la ciudadanía.

La escuela necesita integrar los contextos extraescolares o no formales para mejorar el aprendizaje de las ciencias y el museo necesita potenciar su labor educativa; por tanto, en este trabajo intentaremos diseñar y desarrollar puentes entre ambas necesidades para conseguir que los escolares logren un aprendizaje de las ciencias más relacionado con los objetivos de alfabetización científica que se pretenden en la sociedad actual.

Las investigaciones sobre museos de ciencia y visitas escolares indican que es necesario integrar la visita en la programación del aula, para que se obtengan resultados de aprendizaje que vayan más allá de los contenidos actitudinales (Falk y Dierking, 2000). De ahí la importancia de implicar al profesorado que organiza la salida con sus estudiantes, en la preparación y adaptación de la oferta del museo a sus propios objetivos de aprendizaje.

En estos estudios se anima a los profesores y profesoras a familiarizarse con el contenido del museo antes de la visita, a orientar a los estudiantes sobre el lugar y la agenda de trabajo así como a clarificar los objetivos de la visita, a planificar actividades pre-visita de acuerdo con los contenidos del currículo, a dejar tiempo a los estudiantes para que exploren y reflexionen durante la visita, a diseñar actividades que apoyen los contenidos del currículo y que se adapten a las características del museo, a planificar y realizar actividades post-visita en el aula para reforzar las experiencias vividas, etc. y todo ello en orden a mejorar la eficacia de la visita al centro de ciencia (Díaz y Morentin, 2006).

Esta tarea de formación del profesorado tiene dos vertientes: la formación permanente del profesorado en activo y la formación inicial. Teniendo en cuenta el contexto de

nuestra labor profesional, decidimos centrar este estudio en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria, ya que estos alumnos y alumnas serán los futuros maestros que llevarán a sus estudiantes al museo de ciencias.

2.- METODOLOGÍA Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

¿Qué podemos cambiar en la formación inicial del profesorado de Magisterio para que realicen visitas a museos de acuerdo con las recomendaciones de la investigación en Enseñanza de las Ciencias? ¿Cómo poner en práctica dichas recomendaciones?

Para buscar la respuesta más adecuada a esta pregunta tenemos que considerar dos aspectos:

- El profesorado no podrá enseñar ni poner en práctica aquello que no sabe, por lo que habrá que trabajar en el aula, de forma explícita, la importancia de integrar en el currículum las visitas a museos, para mejorar el aprendizaje significativo de los conocimientos científicos.
- No será suficiente con planificar el proceso de enseñanza en base a actividades dirigidas a aumentar los conocimientos de los futuros maestros y maestras, sino que deberemos intentar modificar sus modelos epistemológicos y didácticos mediante el diseño de una secuencia didáctica que incorpore diferentes tipos de actividades además de la propia visita al centro de ciencias.

Así pues, nuestra propuesta es “diseñar una unidad didáctica basada en el marco teórico elegido según las recomendaciones de la investigación”, que contribuya a mejorar el conocimiento de los futuros maestros en cuanto a la integración de las visitas a museos de ciencias en el currículum escolar. Dicha unidad didáctica deberá estar centrada en un contenido concreto del currículum de la asignatura, y además estará relacionada con varios módulos del museo de ciencias que visitaremos (“el KutxaEspacio de la Ciencia de San Sebastián”).

Por otra parte, la secuencia de enseñanza que vamos a diseñar deberá ser coherente con el enfoque del currículum por competencias. Este enfoque persigue prioritariamente que los alumnos y alumnas de estas etapas pasen “del saber” al “saber hacer”, es decir, que sean capaces de transferir los conocimientos adquiridos a la resolución de problemas reales. En general las competencias básicas se entienden como “el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad” (Decreto 175/ 2007 para la Comunidad Autónoma Vasca).

En el caso de la competencia científica, ésta se define como “la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en los aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos” (Real Decreto 1513/2006).

En cuanto a la formación de maestros y maestras de E. Primaria, queremos citar cuatro competencias que dan significado a la asignatura de “Ciencias de la Naturaleza y su didáctica”:

- Valorar las ciencias como un hecho cultural.
- Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible.
- Completar el aprendizaje de los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales en base al planteamiento y resolución de problemas asociados a la vida cotidiana.
- Diseñar, desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados para promover la adquisición de competencias básicas en el alumnado de Educación Primaria.

La unidad didáctica que vamos a diseñar constituirá la guía de trabajo que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje durante un período preciso. El diseño estará de acuerdo con la fundamentación epistemológica y didáctica del enfoque basado en *la enseñanza como desarrollo de investigaciones orientadas* (Furió, 2001; Guisasola et al., 2007), y que es coherente con los resultados de la investigación en enseñanza de las ciencias.

El énfasis de este enfoque es dirigir a los estudiantes a una posición donde la secuencia de actividades tiene que tener sentido para ellos y debe guiarles en el uso de sus propios procedimientos de trabajo hasta conseguir familiarizarles con los argumentos científicos. En esta propuesta distinguimos 3 fases, las cuales vamos a desarrollar a continuación para poderlas aplicar en el aula (Furió, Azcona y Guisasola, 2006).

En un primer período desarrollamos actividades de enseñanza-aprendizaje que asignan a los estudiantes un problema general con referencias socio-culturales. Estas actividades tienen un objetivo doble: intentan hacer que el problema sea interesante para los estudiantes, de forma que se impliquen en su resolución, y además les hace conscientes de los objetivos propuestos para que así el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga más sentido para ellos y puedan construir o acomodar el nuevo conocimiento de forma comprensible. En esta primera fase, el aspecto de investigación dirigida que se trabaja es el hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no parte de un esquema teórico, como usualmente ocurre en los libros de texto, sino de una propuesta de situaciones problemáticas que son interesantes de resolver por sus implicaciones tecno-científicas.

En este punto, el profesor tiene que tener en cuenta las ideas alternativas de los estudiantes y prever las posibles dificultades que pueden aparecer mientras se construye la teoría científica. Al diseñar las actividades no se busca un conflicto cognitivo de las ideas sino que los estudiantes discutan y analicen la viabilidad de sus concepciones, para que puedan ser más útiles. Deberán ser los propios alumnos quienes detecten sus errores y regulen su acción, es decir, se autorregulen, ya que sólo así se conseguirá que aprendan a ser autónomos o, dicho de otra forma, que aprendan a aprender (Pujol, 2003; Sanmartí et al., 2006).

Por esta razón, la clase se organiza en pequeños grupos que trabajan como equipos de investigación, guiados por el profesor. Esta estructura organizativa hace más fáciles los procesos de razonamiento ya que las ideas se discuten entre iguales y con el profesor. Ahora bien, los grupos de estudiantes no trabajan de forma autónoma sino que tienen que ser guiados sobre cómo usar los procedimientos de trabajo científico, sobre las

diferentes fuentes de información, etc. Tiene que haber un equilibrio entre la libertad que los estudiantes necesitan para expresar sus ideas y la orientación necesaria para que progresen en su proceso de construcción y/o acomodación de conocimientos de forma que ellos mismos los puedan comprender.

En la segunda fase se diseñan actividades para que los estudiantes puedan abordar los problemas desde una perspectiva científica. Esta es una fase compleja que implica la búsqueda y el análisis de informaciones, la lectura crítica de documentos, la realización de experimentos -diseñados con criterios adecuados para producir hipótesis mediante la imaginación y la creatividad- y la propuesta de posibles estrategias de resolución de los problemas.

En este segundo nivel de trabajo, las actividades involucrarán a los estudiantes en el análisis funcional de las variables que consideren que intervienen en la resolución del problema, así como en la búsqueda de información complementaria y en el diseño de experimentos que establezcan evidencias empíricas sobre cómo trabaja la teoría explicativa. Las actividades dirigidas al análisis de resultados pueden también llevar a conflicto entre las diferentes posiciones explicativas, por lo que la secuencia debe guiar a los estudiantes para decidir sobre el marco explicativo correcto y, en caso necesario, el profesorado puede mediar introduciendo los nuevos conceptos requeridos. Cuando esta fase termina, se espera que haya un marco explicativo consensuado en la clase, cuyos elementos esenciales coincidan con los objetivos curriculares. Es razonable suponer que la teoría explicativa consensuada en la clase contendrá elementos de las explicaciones previas, que habrán sido reformulados y adaptados a la nueva teoría, y es importante que todos los alumnos y alumnas tomen conciencia de los cambios producidos en sus propios esquemas cognitivos.

En la tercera fase, las actividades de aula se diseñan para que los estudiantes usen sus nuevos conocimientos en diferentes situaciones. Los problemas se presentan con una orientación CTSA que hace que los estudiantes puedan aplicar los nuevos conocimientos a otras situaciones cotidianas, reforzando el interés de las tareas. También se concede importancia a las situaciones que permiten analizar el rango de validez y las limitaciones del marco explicativo consensuado; la resolución de estas situaciones dará lugar a nuevas preguntas que conducirán a la construcción de marcos explicativos más complejos y generales. Finalmente, por la especificidad de la titulación de nuestro alumnado, algunas actividades tendrán un enfoque decididamente didáctico ya que los conocimientos trabajados deberán posibilitar la adaptación al aula de primaria y no siempre es sencillo realizar transposiciones didácticas adecuadas.

Ahora bien esta unidad didáctica tendrá la particularidad de que uno de sus objetivos principales es servir de puente entre el currículum formal de ciencias y la visita al museo. Desde este punto de vista, resumiremos ahora otras características que también deberá tener esta unidad de aprendizaje (DeWitt y Osborne, 2007):

- integrar la visita al museo en la unidad de aprendizaje de aula, mediante el diseño de actividades relevantes y relacionadas con las vivencias del alumnado.
- usar un modelo centrado en el aprendiz, en el que los estudiantes busquen las respuestas a sus propias preguntas más que a las preguntas del profesorado, de forma que refuercen sus propias habilidades de investigación.

- animar a los estudiantes a conseguir nuevas preguntas en el museo, es decir, usar la visita para estimular el interés y buscar nuevas informaciones que sirvan para contrastar sus ideas y las de sus compañeros/as.
- desarrollar estilos de aprendizaje y estrategias que reconozcan la importancia de la interacción social así como la necesidad de los estudiantes de adaptarse a este contexto de aprendizaje tan diferente del aula.

Cuando el profesorado de educación primaria en formación comienza sus estudios universitarios, lo hace con unos conocimientos, valores, creencias y actitudes sobre la ciencia, la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, etc. fruto de sus años previos de escolaridad. Durante su etapa de formación inicial, tiene que aprender una serie de conocimientos que incluyen la componente académica (conocimientos sobre las materias de currículum, conocimientos psicopedagógicos, conocimientos de didácticas específicas) y la componente profesional (implicación y reflexión personal sobre la práctica de la enseñanza de las materias en un contexto escolar).

Pero además, la Didáctica de las Ciencias ha reconocido que la formación en la filosofía e historia de la ciencia debe ser uno de los componentes fundamentales de la alfabetización científica general de la población. En este ámbito, la importancia del aprendizaje escolar acerca de la naturaleza de la ciencia, así como de su relación con la sociedad y la cultura, se traduce en la necesidad de introducir los contenidos metacientíficos en el currículum de formación inicial del profesorado de ciencias.

Finalmente, en lo relativo al desarrollo profesional y desde un marco constructivista se puede concebir la formación inicial como una reestructuración de las creencias, las actitudes y los comportamientos del profesorado sobre la ciencia y la educación científica (evolución didáctica). La investigación ha puesto de relieve la existencia de una epistemología personal docente construida a través de la experiencia durante los años vividos como alumno, que mediatiza las actitudes y los comportamientos que presenta el docente en clase (Furió y Carnicer, 2002). Esta epistemología personal docente puede ser un obstáculo para el cambio didáctico pero también ha de considerarse el punto de partida para nuevas construcciones didácticas.

3.- CONCLUSIÓN

Atendiendo a las consideraciones que acabamos de justificar, hemos diseñado una UD titulada “Fuerzas en acción”, que nos servirá para integrar la visita al centro de ciencia en nuestro propio currículum oficial.

Elegimos el tema de “las fuerzas” debido a que *fuerza* es uno de los contenidos presentes en el currículum de Educación Primaria cuya concepción, aún no siendo sencilla, debe ser trabajada desde dicha etapa dado su carácter estructurante, su potencial interpretativo y su utilización posterior en distintas áreas y niveles (Lopes Coelho, 2010). Además, sabemos que uno de los temas del currículum de Primaria que más representado está en los museos de ciencias en general, y en el KutxaEspacio de San Sebastián en particular, es el de “fuerzas y máquinas”, con un elevado número de módulos repartidos en varias salas (Morentin y Guisasola, 2004).

Para terminar de justificar la elección del tema diremos que “fuerza” es uno de los conceptos más investigados desde el punto de vista de las ideas alternativas, y la

bibliografía nos dice que los malos resultados que se encuentran en las concepciones del alumnado podrían mejorar trabajando el modelo de fuerza desde la educación primaria (Furió, Solbes y Carrascosa, 2006; Savinainen et al., 2005).

Teniendo en cuenta las competencias generales a trabajar en la asignatura, hemos concretado las capacidades que pretendemos desarrollar con los futuros maestros y maestras de E. Primaria mediante la unidad didáctica elegida:

1. Valorar la necesidad de que la visita al museo de ciencia vaya unida al currículum para que haya mayor aprendizaje.
2. Analizar de forma crítica materiales fundamentados didácticamente para realizar una visita al museo de ciencias, y adaptarlos al aula de Primaria.
3. Describir e interpretar científicamente fenómenos en los que intervienen fuerzas.
4. Aplicar los conocimientos científicos adquiridos a la explicación de situaciones cotidianas.
5. Diseñar experimentos, interpretar pruebas científicas, y elaborar y comunicar conclusiones, mejorando la actitud hacia la ciencia y el trabajo científico.

Así mismo hemos considerado la propuesta metodológica elegida para diseñar las actividades según las tres fases ya explicadas. Por ello, la metodología a utilizar en el desarrollo de estas actividades será una metodología activa, basada en el aprendizaje cooperativo y en el modelo de investigación dirigida como ya hemos explicado, que le sirva al alumnado de Magisterio para su futuro profesional. Las posibles adaptaciones de materiales o trasposiciones didácticas para los niveles de primaria proporcionarán a los futuros docentes la posibilidad de trabajar sobre problemas o situaciones vinculadas a su práctica futura, reflexionar sobre las opciones más adecuadas y tomar decisiones poniéndose en la situación del maestro/a, lo que favorecerá la integración de los conocimientos trabajados (Porlán y Martín del Pozo, 2008).

El programa-guía consta de 30 actividades y debido a su extensión no se puede incluir en esta comunicación. Sin embargo, estará disponible en la web durante la celebración del congreso.

Nuestra propuesta finaliza con la aplicación en el aula de la unidad diseñada. La muestra la componen los alumnos y alumnas de 1º curso de Magisterio, titulación de Educación Primaria, y la unidad queda incluida en la asignatura troncal “Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica”. La docencia se llevará a cabo en sesiones de 90 min. a razón de dos clases semanales, y se utilizarán 6 sesiones para el desarrollo de la unidad “Fuerzas en acción” (incluida la visita al museo).

Tras las sesiones correspondientes pensamos que los conocimientos de los estudiantes, futuros maestros y maestras de primaria, habrán sido modificados consiguiendo ganancias significativas en los ámbitos propuestos, es decir habrá una mejora sustancial en la concepción de cómo realizar visitas a museos de ciencias en relación con el currículum de primaria y además, se conseguirá una mejora significativa en los conocimientos relacionados con el concepto de fuerza contextualizado en el currículum de primaria.

BIBLIOGRAFÍA

DeWITT, J./ OSBORNE, J. (2007) "Supporting Teachers on science-focused School trips: Towards an integrated framework of theory and practice". *Int. Journal of Science Education* 29 (6), 685-710

DÍAZ, M^a P./ MORENTIN, M. (2006) "Museos y centros de ciencia: un recurso didáctico para la Educación Primaria" en *Descubrir, investigar, experimentar: iniciación a las ciencias*. Colección Aulas de Verano. MEC- Secretaría General de Educación.

FALK, J.H. y DIERKING, L.D. (2000) *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

FURIÓ, C. (2001) "La enseñanza-aprendizaje de las ciencias como investigación: un modelo emergente" en GUIASOLA, J. y PÉREZ DE EULATE, L. (eds.) *Investigaciones en didáctica de las ciencias experimentales basadas en el modelo de enseñanza-aprendizaje como investigación orientada*. Bilbao: Universidad del País Vasco UPV/EHU.

FURIÓ, C./ CARNICER, J. (2002) "El desarrollo profesional del profesor de ciencias mediante tutorías de grupos cooperativos. Estudio de ocho casos". *Enseñanza de las Ciencias* 20 (1), 47-73

FURIÓ, C./ SOLBES, J. y CARRASCOSA, J. (2006) "Las ideas alternativas sobre conceptos científicos: tres décadas de investigación. Resultados y perspectivas". *Alambique* 48, 64-77

FURIÓ, C./ AZCONA, R. y GUIASOLA, J. (2006) "Enseñanza de los conceptos de *cantidad de sustancia* y de *mol* basada en un modelo de aprendizaje como investigación orientada". *Enseñanza de las Ciencias* 24 (1), 43-58

GUIASOLA, J./ ZUBIMENDI, J.L./ALMUDÍ, J.M./ CEBERIO, M. (2007) "Propuesta de enseñanza en cursos introductorias de física en la universidad, basada en la investigación didáctica: siete años de experiencia y resultados". *Enseñanza de las Ciencias* 25 (1), 91-106

LOPES COELHO, R. (2010) "On the concept of force: How understanding its History can improve Physics Teaching". *Science & Education* 19 (1), 91-113

MORENTIN, M. y GUIASOLA, J. (2004) "Los centros de ciencia y su relación con el currículum escolar" en *La Didáctica de las CCEE ante las reformas educativas y la convergencia europea*. Servicio Editorial. Universidad del País Vasco.

MORENTIN, M. y GUIASOLA, J. (2008) "Ideas de los estudiantes de Magisterio sobre el concepto de interacción entre cuerpos" en *Actas de los XXIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 314-323. Universidad de Almería.

PORLÁN ARIZA, R. /MARTÍN DEL POZO, R.M^a. (2008) "¿Qué formación docente, para qué enseñanza de las ciencias?". *Cuadernos de Pedagogía* n^o 384, 58-62.

PUJOL, R.M. (2003) *Didáctica de las ciencias en la Educación Primaria*. Síntesis, Madrid.

SANMARTÍ, N./ SIMÓN, M. y MÁRQUÉZ, C. (2006) "La evaluación como proceso de autorregulación: 10 años después". *Alambique* 48, 32-41

SAVINAINEN, A./ SCOTT, P. y VIIRI, J. (2005). "Using a bridging representation and social interactions to foster conceptual change: Designing and evaluating an instructional sequence for Newton's third law". *Science Education*, 89(2), 175-195

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES NORMATIVAS EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Isabel Cantón Mayo

Ruth Cañón Rodríguez

Ana Rosa Arias Gago

Universidad de León

RESUMEN

Hoy en día las instituciones universitarias encargadas de formar a los futuros maestros han tenido que modificar sus planes de estudios para adaptarlos al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que es un ámbito de organización educativo, que inicia su andadura en 1999 con la Declaración de Bolonia³².

Estos cambios son justificados por las demandas del mercado laboral, que además de exigir a los graduados conocimientos y destrezas a nivel profesional, les exige la capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional, que no tienen por qué estar relacionados con su campo específico de estudio, surgiendo así un nuevo tipo de trabajador, el profesional flexible y a las competencias. En esta comunicación se revisan las competencias genéricas de los graduados universitarios a la luz de la normativa y las específicas de los Maestros, también básicamente desde una perspectiva técnica y normativa.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior; competencias profesionales; formación de maestros; grado de educación primaria.

THE PROFESSIONAL NORMATIVE COMPETENCES IN THE FORMATION OF THE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

Nowadays the university institutions entrusted to form to the main futures have had to modify his study plans to adapt them to the European Higher Education

³² Texto integro disponible en http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

Area (ERA), which is an educational area of organization, which initiates his gait in 1999 with the Declaration of Bologna.

These changes are justified by the demands of the labor market, which beside demanding knowledge and skills from the graduates at the professional level, demands from them the aptitude to adapt to new areas of professional development, that they do not have why the flexible professional is related to his specific field of study, arising this way a new type of worker, and to the competitions. In this communication there are checked the generic competitions of the university graduates in the light of the regulation and the specific ones of the Teachers, also basically from a technical and normative perspective.

Key words: European Higher Education Area; professional competences; formation of teachers; degree in primary education.

1.- INTRODUCCIÓN

La formación de los Maestros ha tenido una larga trayectoria en España, desde la Hermandad de San Casiano, básicamente les exigía saber leer, escribir y contar, que era lo que tenían que enseñar en la escuela, hasta las propuestas de Bolonia para el Espacio Europeo de Educación Superior. La adaptación al Espacio Europeo, conlleva la labor de reorganizar las bases educativas de las universidades españolas, modificando la formación del profesorado de una educación competencial centrada en contenidos, a una educación que se orienta hacia el aprendizaje de competencias. Hay otra dualidad en la formación de los Maestros: la normativa, desarrollada a través de la legislación y la académica, que propone aspectos técnicos basados en resultados de la investigación (Marcelo, 2002; Marqués 2004; Pérez García 2008). En esta comunicación, por razones de espacio y de concreción, nos referimos básicamente a la dimensión legal actual para recoger o reflexionar sobre los cambios producidos en la nueva estructura y contenido de la profesión de Maestro.

2.- NUEVA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: LAS COMPETENCIAS

El EEES requiere de nuevas exigencias en la formación de los universitarios y para dar respuesta a esas necesidades se realizaron varios estudios, entre los que destaca el proyecto Tuning³³, uno de los estudios más ambiciosos emprendidos en Europa. Este proyecto *“empezó a desarrollarse dentro del amplio contexto de reflexión sobre educación superior que se ha impuesto como consecuencia del acelerado cambio de la sociedad”* (González y Wagenaar, 2003:25) y en el ámbito de las competencias el considera que las titulaciones llegarán a ser comparables y compatibles si el desempeño profesional, el perfil académico y profesional de los titulados también lo es, proponiendo como válido el lenguaje de las competencias para expresar la comparabilidad en términos de las capacidades que pueden desarrollar los titulados.

González y Wagenaar (2006) definen las competencias como la combinación

³³ Proyecto piloto financiado por la Comisión Europea dentro del programa Sócrates-Erasmus, iniciado en Europa en el año 2000. Para más información consultar <http://www.unideusto.org/tuning>

dinámica de atributos, entendidos como conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen tanto los resultados del aprendizaje de un programa educativo como lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo. Con esta definición se acentúa lo que el estudiante es capaz de conseguir al finalizar el proceso educativo y los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida.

En el *Proyecto Tuning* se clasifican las competencias en dos grandes grupos:

- *Genéricas*: las que deben de adquirir los estudiantes universitarios en función de la cultura y estilo de vida de la Institución de Educación Superior y que son comunes para todos los estudiantes.
- *Específicas*: las necesidades concretas de las demandas socio-profesionales, de las habilidades de los marcos académicos y de las tendencias emergentes en las Instituciones de Educación Superior, los grupos humanos y los continuos cambios que determinan la sociedad del conocimiento.

Para definir estas competencias comunes a todas las titulaciones europeas el proyecto Tuning lleva a cabo un estudio consultando a posgraduados, empleadores y académicos, en las áreas temáticas trabajadas, a través de un cuestionario donde debían evaluar la importancia y el nivel de logro en cada competencia por titulaciones de cada área temática y también clasificar las cinco más importantes. El resultado obtenido fue que las competencias que hay que desarrollar son:

- la capacidad de análisis y síntesis;
- la capacidad de aprender;
- la habilidad para resolver problemas;
- la capacidad de aplicar el conocimiento;
- la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas;
- la preocupación por la calidad;
- las destrezas para manejar la información y
- la capacidad de trabajar autónomamente y en grupo.

En base a ellas, Tudela y otros (2004), elaboraron un documento titulado: *Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo Europeo*, a través del cual clasificaron las competencias, basándose en el carácter básico y en los aspectos instrumentales de la mismas, que a continuación reproducimos.

De estos grupos de competencias, los autores consideran que las competencias básicas son aquellas que forman parte de otras competencias más complejas, mientras que las de intervención son las que se aplican sobre el medio, físico y social, o sobre el pensamiento. Respecto a las competencias específicas, los autores agrupan dentro de ellas las habilidades para realizar unas tareas concretas y que además poseen un carácter instrumental.

COMPETENCIAS BÁSICAS		
COGNITIVAS	MOTIVACIONES Y VALORES	
Conocimientos Básicos y Específicos Análisis y Síntesis Organizar y Planificar Solución de Problemas Toma de decisiones Aprender	Motivación de Logro Iniciativa y Espíritu Emprendedor Preocupación por la Calidad Compromiso ético	
COMPETENCIAS DE INTERVENCIÓN		
COGNITIVAS	SOCIALES	CULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de: Aplicar conocimiento a la práctica Adaptarse a nuevas situaciones Creatividad Crítica y autocrítica Trabajar de forma autónoma Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de: Habilidades Interpersonales Liderazgo Trabajo en equipo Trabajo interdisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de: Apreciar la diversidad Conocimiento de Culturas Trabajo Intercultural
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
Comunicación Oral y Escrita Conocimiento del segundo Idioma Habilidades básicas de manejo de Ordenador Habilidades de Gestión de Información		
Tabla nº8: Clasificación de las Competencias por su carácter básico, de intervención o específico (Tudela y otros, 2004: 6)		

3.- LAS COMPETENCIAS PROPIAS DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO: EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Para hablar de las competencias específicas propias, que han de adquirirse en por los Maestros en su etapa de formación inicial, mencionamos lo recogido por Pérez García (2008) que revisa diferentes tipos de competencias que han de adquirirse para ser Maestro. Entre ellos destacan los estudios de Zabalza (1994, 1996), que sugiere varios tipos de competencias que los futuros maestros deben perfeccionar en los centros educativos de formación (competencias transversales, las propias de la práctica, las vinculadas a la práctica y las relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica); la propuesta de Pollard y Tann (1997), que hacen referencia a las competencias relacionadas con el contenido de lo que los maestros tienen que enseñar, relativas a la actuación en clase (comunicación, metodología, dirección de la clase, evaluación), relativas a la escuela y al profesionalismo; la investigación de la ANECA (2005), que señala como competencias: saber, saber hacer, saber estar y saber ser; y la propuesta de Perrenoud (2004), el cual diseña diez grandes grupos de competencias para concretar la profesionalidad deseable, siempre dentro del escenario para un nuevo oficio docente en los tiempos actuales. En esta apretada síntesis Pérez García (2008), pone de manifiesto la diferencia entre lo que es una

competencia, entendida como la aplicación de los saberes adquiridos por los docentes y la capacidad, el saber, porque ser capaz no significa ser competente.

Teniendo en cuenta lo anterior, unido a los grandes cambios propiciados en su mayor parte por las Nuevas Tecnologías, se justifica la adquisición y la necesidad de nuevas competencias profesionales en los docentes, para que puedan ajustar su enseñanza a las actuales demandas de la sociedad. En concreto, en nuestro país el Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre (BOE nº 260, de 30 de Octubre de 2007), resalta la importancia de que el alumnado universitario adquiera competencias a través de los nuevos planes de estudios, dotando de una gran importancia al desarrollo de competencias profesionales y a la necesidad de que los estudios universitarios sean capaces de habilitar y capacitar en el desempeño de actividades de carácter profesional.

Por otra parte, establece la preocupación y orientación del sistema hacia la empleabilidad de los graduados. En sus preliminares el Real Decreto antes citado afirma que *“La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos”*.

Este nuevo paradigma educativo, como señalan García Manjón y Pérez López (2008), sitúa la visión competencial en un punto central, otorgando una gran responsabilidad a las universidades para que formulen los criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que se respondan con la demanda del mercado laboral europeo y que nos permitan responder a los retos educativos, laborales y sociales actuales.

Este cambio necesario en la formación de Maestros se recoge en las directrices para los nuevos planes de Grado de Educación Primaria e Infantil que se han diseñado siguiendo las pautas marcadas en el artículo 12.9 del citado Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre (BOE nº 260, de 30/10/2007), en el cual se señala que los planes de estudios de Maestros deberán ser diseñados con el objetivo final de que el alumnado adquiera las competencias necesarias para ejercer la profesión docente. Ante lo cual nos planteamos el interrogante: ¿cuáles son las competencias específicas necesarias formar profesionales de la enseñanza?

Para dar respuesta a este interrogante es necesario destacar que en primer lugar los estudiantes de Magisterio han de conseguir alcanzar unas competencias genéricas transversales, comunes a todos los graduados independientemente de la titulación que estén cursando. El citado Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre (BOE nº 260 de 30/10/2007), señala en el Anexo 1, apartado 3.2. *“Se garantizarán como mínimo las siguientes competencias básicas, en el caso del Grado, y aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior”*:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. El alumnado que quiera cursar un Grado en las universidades españolas deberá haber superado unos exámenes previos, la Selectividad, en los que se examinará de unas asignaturas comunes que

demuestren los conocimientos adquiridos durante su formación en el Bachillerato y de unas asignaturas específicas acordes al Grado que desee estudiar.

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio. En el caso de los maestros los estudiantes del Grado de Educación Primaria deberán aplicar los conocimientos adquiridos durante las clases teóricas en las prácticas que incluye el plan de estudios establecidos, de manera que pueda comprobarse que son capaces de desenvolverse y aplicar lo adquirido ante la realidad de un aula.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética. Los futuros maestros de Educación Primaria deberán aprender aplicar conocimientos teóricos adquiridos a través de la reflexión práctica
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Hay que tener en cuenta que los futuros maestros de Educación Primaria deberán aprender no sólo los conocimientos teóricos, sino a cómo transmitirlos por lo que deberán adquirir las herramientas necesarias durante su formación inicial que les ayuden a hacerse entender por el alumnado.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. Esta competencia es importante que sea adquirida puesto que la formación de un maestro es algo que siempre está presente durante toda su trayectoria profesional, teniendo en cuenta que la sociedad va evolucionando y que la educación debe ir cambiando al mismo ritmo para poder formar a los futuros ciudadanos según las necesidades de cada momento.

En relación a las competencias transversales, Rodríguez Esteban (2007), son un tipo de competencias generales que deben trabajarse en todas materias, que recorren el currículum horizontalmente, ante ello diversos autores, entre ellos, Hernández (2005), no distinguen entre estas y las genéricas, a las que considera competencias académico transversales que engloban actitudes y aptitudes que son requeridas en diversas situaciones.

Anteriormente hemos mencionado las competencias específicas, puesto que además de las genéricas los estudiantes del Grado de Educación Primaria deben adquirir durante su formación inicial otro grupo de competencias específicamente profesionales propias de la tarea que han de desempeñar.

Si profundizamos en el estudio de las competencias específicas de los docentes podemos establecer categorías de las mismas como encontramos en las teorías del Capital Humano, recogidas por Becker en 1983 y en García Manjón y Pérez López (2008), que definieron las competencias laborales desde una perspectiva dual, haciendo una distinción entre las competencias genéricas y competencias específicas. Las competencias específicas se refieren a los conocimientos que son relevantes para el tipo de trabajos para el cual prepara un programa educativo. Nordhaug (1993), va más allá al señalar una definición más amplia de las

competencias específicas haciendo una distinción entre las competencias específicamente relacionadas con la empresa (*firm-specificity*), con tareas (*task specificity*) y con sectores económicos (*industry specificity*). En el campo de la formación de los maestros las competencias necesarias en la formación estarían enmarcadas en los dos últimos campos citados por Nordhaug, (tareas y productividad) aunque los trabajos del docente en la escuela como organización también tendrían que ver con tareas industriales, en el sentido jerárquico de la misma y en la distribución de funciones entre los miembros de la misma, en la relación con los padres y con el ámbito social en el que la escuela se desenvuelve, así como con el rendimiento y aprendizaje de los alumnos.

Las competencias específicas de los Maestros, referidas únicamente a las que están legisladas, en el apartado 5 del Anexo I de la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, (BOE nº 312, de 29/12/2007), se clasifican en tres bloques de conocimiento:

- El primer bloque, el de formación básica, recoge dieciséis competencias referidas al aprendizaje y desarrollo de la personalidad de los alumnos/as de educación primaria, a los procesos y contextos educativos a los que se enfrentarán como maestros y a la sociedad, familia y escuela. A través de estas competencias específicas se pretende formar futuros maestros de educación primaria que sean capaces de conocer las características, el desarrollo de la personalidad y el proceso por el cual se produce el aprendizaje del alumnado de 6-12 años, siendo capaces de identificar dificultades de aprendizaje y colaborar en su tratamiento. También se espera que conozcan cómo se produce el aprendizaje tanto en el aula como en otros contextos educativos y que adquieran las habilidades sociales necesarias para relacionarse con el resto de agentes implicados en la educación de este alumnado.
- El segundo bloque, el didáctico y disciplinar, recoge competencias en torno a la enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales, de las Ciencias Sociales, de las Matemáticas, de las Lenguas, de la Educación musical, plástica y visual y de la Educación física. A través de ellas, se pretende que dominen los contenidos que deben enseñar en la etapa de educación primaria y que aprendan las estrategias necesarias que les ayuden a transmitir adecuadamente esos contenidos al alumnado.
- Por último está el bloque del Prácticum, en el cual las competencias específicas serán las que el alumnado del Grado de Primaria deberá adquirir en la realización de las prácticas escolares. Con estas competencias se pretende que además de adquirir un conocimiento práctico del aula sean capaces de aprender a enseñar y transmitir de forma práctica los contenidos teóricos adquiridos, reflexionando desde la práctica.

4.- CONCLUSIONES

Con la adaptación de los estudios universitarios de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), nos encontramos ante un cambio en la formación inicial de los maestros que se equipara académicamente a las titulaciones universitarias superiores, pasando de tener una duración de tres años a una de cuatro años con la llegada de los grados, cuyos planes de estudios deben garantizar

la adquisición de unas competencias tanto genéricas como específicas para poder formar profesionales de enseñanza en función de las exigencias de la sociedad actual.

Ante ello consideramos que no ha cambiado mucho la formación de Maestros y sí lo ha hecho la demanda social, con aspectos como el rendimiento de los alumnos (Informes PISA, OCDE) el rendimiento de los centros (Evaluación de centros) y el desempeño de los propios Maestros (evaluación de la práctica docente). La demanda es hacia un profesional de la enseñanza entre técnico y vocacional que desempeñe satisfactoriamente su labor docente teniendo los recursos necesarios para enfrentarse con éxito a la realidad educativa actual.

BIBLIOGRAFÍA

Declaración de Bolonia (1999). *Declaración conjunta de los Ministros europeos de Educación. Bolonia, 19 de junio de 1999*. Consultado el 30 de mayo de 2009 en http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf.

García Manjón, J., & Pérez López, M. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46.

González, J. y Wanegaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe, Informe Final, Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2006): *Tuning Education Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna process. Final Report. Pilot Project- Phase 2*. Consultado el 11 de marzo de 2009 en: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=view_category&Itemid=59&order=dmdate_published&ascdesc=DESC&subcat=0&catid=19&limit=5&limitstart=15.

Hernández, P. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla

Marqués Graells, P (2000), "Los docentes: Funciones, roles, competencias necesarias, formación.", Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Consultado el 12 de abril de 2010 en: http://ufap.dgdp.uaa.mx/descargas/docentes_funciones.pdf

MEC. (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE nº 260, de 30 de Octubre de 2007.

Nordhaug, O. (1993). *Human Capital in Organizations, Competence, Training and Learning*. Bergen: Oxford University Press.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE nº 312, de 29 de diciembre de 2007.

Pérez García M^a. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Rodríguez Esteban A. (2007). Las competencias en Espacio Europeo de Educación Superior. Tipologías. *Redalcy*, 006, 139-153.

Tudela (Coord.) (2004). *Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo Europeo*. Universidad de Granada. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Consultado el 12 de marzo de 2009 en: <http://cprazuaga.juntaextremadura.net/competencias/concepto/Explicativos/analisis%20de%20competencias%20en%20europa%20Teresa%20Bajo%20y%20otros.pdf>

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y EL ESTUDIO DE CASO

Xavier Fontich

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

En el presente artículo queremos desarrollar el siguiente razonamiento: entre las “recetas de intervención” y la experiencia de aula de tipo autoformativo hay un punto intermedio donde situaríamos la formación en didáctica de la lengua y en concreto la práctica reflexiva. La formación inicial puede encontrar en la práctica reflexiva a partir del estudio de caso y en el énfasis en la comunidad de discurso las vías para modular progresivamente el conocimiento. El proceso de formación debería ser presentado no como el acceso a un conocimiento “acabado” y netamente teórico o práctico sino como un conjunto de procedimientos de reflexión colectiva. Creemos que esta formación exigiría tener en cuenta cuatro puntos como los siguientes: (a) la elaboración de materiales para el estudio de caso; (b) la verbalización para compartir el conocimiento; (c) la exploración del conocimiento situado como camino para la generalización; y (d) el contraste entre objetivos y actuaciones.

Palabras clave: didáctica; formación inicial del profesorado; estudio de caso.

PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION AND THE CASE STUDY

ABSTRACT

In the present article we want to develop the following argument: among the “recipes for intervention” and self-training classroom experience there is an intermediate point where we situate language didactics and specifically reflective practice. Initial training may find such reflective practice in case-study and in an emphasis on discourse community as ways of progressively modulating knowledge. Training process should not be presented as accessing to “finished” and completely theoretical or practical knowledge, but rather as a set of procedures for collective reflection. We believe that language teacher training would require us to take into account the following four points: (a) preparing material which allows case-study to take place; (b) verbalising contents and

procedures to share knowledge and strengthen and diversify ways of learning; (c) exploring knowledge as a path to generalise; and (d) contrasting aims and real action.

Key words: didactics; pre-service teacher education; case-study.

1.- DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

A lo largo de las últimas décadas cinco son los ejes a partir de los cuales la Didáctica de la Lengua ha definido su *área de juego* específica: su marco epistemológico, los contenidos de la enseñanza de lengua, los objetivos que la sociedad persigue a través de esta enseñanza, el sistema didáctico, y la formación inicial y permanente del profesorado. Efectivamente, la Didáctica de la Lengua ha buscado desde un inicio definir su especificidad y constituirse como una ciencia a la vez teórica y práctica (Bronckart, 1989), situándose en la confluencia de cuatro disciplinas: lingüística, psicología, pedagogía y sociología (Camps y Milian, 1990). Recorre a los saberes de referencia según los propios objetivos y necesidades y no según una dinámica aplicacionista (Bronckart y Plazaola, 1998). Asimismo vela por trabajar sobre datos que surjan de situaciones de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los objetivos de comprender los procesos que se dan en el seno de estas situaciones y de aportar respuestas a los retos que estos procesos plantean (Bronckart y Schneuwly, 1991) en el contexto de un mandato curricular. Así, lejos de una estricta dimensión praxeológica, la Didáctica de la Lengua pretende explicar las complejas relaciones que se establecen en el triángulo didáctico, y va de la práctica a la teoría para volver a la práctica. En este sentido, conocer y “pensar” la práctica conlleva una apertura de las modalidades de investigación que sobrepase la dicotomía de estudios cualitativos-cuantitativos y que pueda responder de una manera más fina a la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta aproximación diversa al objeto de estudio se desprende que los instrumentos para conocer la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas pueden ser múltiples y complementarios. Van Lier (1988) propone una distinción entre modalidades a partir de los cuatro cuadrantes generados por las variables [+estructuración] [+control]. En el cuadrante [+estructuración+control] habría entre otras la investigación experimental y en el polo opuesto [-estructuración-control] habría entre otros el estudio de caso.

El presente escrito, situado en el quinto eje, pretende explorar un modelo de formación basado en el estudio de caso que se encamine hacia a un doble objetivo: la formación de un profesorado reflexivo y la promoción de un saber didáctico que vincule teoría y práctica (Ríos, 2000). El estudio de caso, como procedimiento para vincular de forma reflexiva teoría y práctica, puede ayudar a evitar no ya los planteamientos prescriptivos y cerrados en la formación inicial, sino la *percepción* de los propios aprendices en este sentido. Si el conocimiento en didáctica es dependiente de los procesos de estudio e interpretación de los fenómenos que se dan en situaciones de enseñanza y aprendizaje, es preciso educar la mirada de los futuros docentes en este sentido.

2.- TEORÍA, PRÁCTICA, FORMACIÓN

En los últimos años alumnos de Didáctica de la Lengua de la Universidad

Autónoma de Barcelona (UAB) han completado cuestionarios de ideas previas sobre los objetivos de la formación que reciben. De las respuestas se desprenden dos ideas interesantes. Primera idea: los alumnos niegan validez a “recetas” de intervención *ad hoc* debido a la heterogeneidad de las situaciones de aprendizaje. Segunda idea: definen la “práctica” como aquello que sucede en un aula real, convirtiendo implícitamente en teórico todo cuanto pase en el aula de formación. De estas dos ideas podemos inferir un concepto de formación ligado a una concepción experiencialista del aprendizaje didáctico. Sin embargo, como ya ha sido ampliamente remarcado (cf. por ejemplo Alzina, 2000), un puñado de modelos y de experiencias de aula no es suficiente para que el futuro profesor construya un saber operativo y significativo para su futura tarea docente. Debe superarse la idea según la cual es cada profesor a partir de vivencias propias e intransferibles quien va construyendo su saber didáctico en la línea de “cada maestrillo tiene su librillo” mencionada por Ruiz Bikandi (2006). Esta autora remarca, por el contrario, que la investigación en formación evidencia que el auténtico crecimiento profesional del docente es deudor de su integración en comunidades discursivas, porque es en el seno de comunidades de dicho tipo donde se produce el aprendizaje (cf. también Mercer, 2008). En este sentido es preciso para la formación del profesorado construir comunidades de discurso que lleven a un aprendizaje significativo. Sin embargo no podemos pasar por alto una paradoja consustancial a la formación inicial: la dificultad de establecer un conocimiento compartido sobre la práctica educativa por falta de referentes prácticos sedimentados que sí existen en la formación permanente. Creemos que es esta falta de referentes, junto con una noción cotidiana de lo que es una “actividad práctica”, lo que a ojos de los alumnos en formación inicial convierte en “teórica” cualquier reflexión sobre una secuencia didáctica real. El estudio de Ruiz Bikandi (2006), en el marco de la formación permanente, pone de relieve el hecho de que eran los propios docentes entrevistados quienes subrayaban los beneficios de haberse constituido en una comunidad de discurso, gracias a lo cual habían podido compartir un espacio de reflexión sobre la propia práctica. Este espacio estaría escamoteado en el día a día por lo que la autora llama “el síndrome del topo” (“no me ves, no te veo”), causa y consecuencia a la vez de la “soledad” en la que trabaja el docente. En cambio, desde nuestro punto de vista en la formación inicial el procedimiento de reflexionar sobre la práctica de otros se acaba identificando como teoría que toma a menudo el formato de observación pasiva conducente a las reflexiones “que se espera que hagamos”.

En el presente artículo queremos desarrollar el siguiente razonamiento: entre las “recetas de intervención” (que los alumnos tienden acertadamente a negar) y la concepción del conocimiento didáctico como autoformativo e intransferible (que la formación en didáctica niega por principio) hay un punto intermedio donde situaríamos la formación en didáctica de la lengua y en concreto la práctica reflexiva. La formación inicial puede encontrar en la práctica reflexiva a partir del estudio de caso y en el énfasis en la comunidad de discurso las vías para modular progresivamente representaciones como las que hemos ejemplificado. Creemos que puede ser así más factible encontrar líneas de reflexión para presentar el proceso de formación no como el acceso a un conocimiento acabado y netamente teórico o práctico sino como un conjunto de procedimientos de reflexión colectiva encaminados a construir, enriquecer y hacer más complejo el conocimiento didáctico, y a hacer evidentes los referentes teóricos (explícitos o subyacentes) que

rigen cualquier actuación (Carter, 1993).

3.- FORMACIÓN INICIAL REFLEXIVA Y ESTUDIO DE CASO

En el marco de la asignatura de “Didáctica de la Lengua y la Literatura”, impartida en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), hemos desarrollado en los últimos años experiencias basadas en el estudio de caso. Los responsables de la asignatura proponemos a los estudiantes explorar experiencias concretas de aula, después de haber expuesto algunos de los principios de la didáctica provenientes por ejemplo de la psicología cognitiva (los procesos de redacción o los modelos de lector y escritor), de los estudios socioculturales (la importancia de la interacción para el aprendizaje o la noción de género discursivo), etc. En estas experiencias los escolares trabajan aspectos de composición escrita, comprensión lectora, educación literaria, gramática o interacción oral, ejemplificados en casos que siguen el modelo de Secuencia Didáctica (SD). Este modelo de intervención educativa ha sido diseñado por Anna Camps y su equipo en la UAB y se ha desarrollado en colaboración con docentes de primaria y secundaria (Camps, 2003). Consta de algunos rasgos como los siguientes. Supera la unidad-actividad y articula una constelación de actividades vinculadas por un hilo conductor y un objetivo final, además de estar abierta a las intervenciones de los propios alumnos, ya se trate de un diseño más abierto o más guiado. Se enmarca dentro de los proyectos para aprender lenguas, que beben de varias fuentes como la Escuela Nueva, la psicología sociocultural, la psicología cognitiva o la teoría de la actividad. Consta de tres fases: una de preparación (donde se conforma una representación de la tarea que se deberá llevar a término), otra de ejecución (con un conjunto de actividades puntuales encaminadas a dominar los aspectos programados) y una final de recuperación metacognitiva (que permitirá a los alumnos tomar consciencia de lo que se ha estado trabajando), con un control (el diario) que monitoriza todo el proceso, entendiendo la evaluación como uno instrumento regulador del aprendizaje.

Proponemos a nuestros estudiantes organizar la reflexión sobre los casos observados a partir de los siguientes cuatro puntos. Primero: elaboración de material, consistente en la elaboración de esquemas que guíen la observación (Altava y otros, 2006). Segundo: verbalización, como instrumento para compartir el conocimiento y potenciar y diversificar las vías hacia el aprendizaje (Esteve y otros, 2006). Tercero: exploración de la experiencia situada como camino para un conocimiento generalizable y el retorno desde esta generalización a la situación local (Korthagen, 2001). Y cuarto: contraste entre objetivos y actuaciones reales como procedimiento propio de la actuación contingente del docente (Plazaola, 2006). Seguidamente describiremos de forma breve en qué consistieron tres de las secuencias observadas, realizadas todas ellas en 4º de la ESO. Después expondremos algunas ideas relativas a cada uno de los cuatro puntos mencionados. Acabaremos el presente escrito con unas consideraciones finales.

4.- ASPECTOS RELEVANTES DEL ESTUDIO DE CASO

Una primera secuencia explorada es un trabajo realizado por alumnos de 4º de la ESO sobre una de las lecturas obligatorias de curso, un conjunto de cuentos. La

secuencia plantea aproximarse al texto por cuatro caminos diferentes y complementarios: dentro del cuento (el estudio de elementos narrativos como narradores, personajes, espacios...), fuera del cuento (la exploración de información imprescindible o simplemente interesante relacionada con los diversos cuentos), a partir del cuento (la creación literaria tomando el texto como inspiración), y sobre el cuento (la expresión de la propia opinión). Con el objetivo de dar unas pautas a los alumnos para guiar las diferentes demandas escritas, la secuencia contempla explorar los rasgos de diversos géneros discursivos, como la exposición, la reseña, la narración, la sinopsis o la entrevista. El objetivo final es elaborar un wiki. Esto permitirá después a los estudiantes de Didáctica de la Lengua acceder a los diarios del profesor y de los alumnos y reflexionar sobre el proceso seguido.³⁴ Una segunda secuencia se centra también en una de las lecturas de curso y desarrolla aspectos de interpretación literaria, concretamente el contraste entre aspectos simbólicos de la obra y una película. Los alumnos realizan un blog de aula que servirá a los estudiantes en formación para explorar algunos aspectos de los materiales elaborados.³⁵ Una tercera secuencia se centra en el trabajo realizado sobre nociones básicas de gramática oracional. Los alumnos de la ESO deberán recoger datos para el contraste interlingüístico entre catalán y castellano, a partir por ejemplo de traductores automáticos. El objetivo es desplazarse hasta la universidad para exponer ante los estudiantes de Didáctica de la Lengua el desarrollo de la secuencia y los resultados de la exploración. El estudio de estos casos se organizará a partir de los cuatro aspectos ya mencionados: la elaboración de material, la verbalización, la generalización, y el contraste entre objetivos y actuaciones reales.



Grupo de alumnos de 4º de la ESO exponiendo ante estudiantes de Didáctica de la Lengua (UAB)

(a) La elaboración de material. El material propuesto en los tres casos para guiar la reflexión es el esquema de la Figura 1. Organiza un recorrido exploratorio en cuatro etapas: diálogo inicial en gran grupo, exploración a partir de una pauta de los materiales generados en la secuencia observada, lectura de artículos de referencia, y reflexión final. El objetivo es que el proceso de ir de la etapa de diálogo inicial a la etapa de reflexión y elicitación de las teorías que hay detrás de la intervención no sea directo. Este recorrido se dilata con dos etapas intermedias. En la Etapa 2 los estudiantes exploran aspectos como el proceso de aquello que ha

³⁴ La lectura es Solsona, R. (1992) *Llibreta de vacances* [Libreta de vacaciones], Barcelona: Quaderns Crema. El link del wiki es <http://wikilibretadevacances.wiki.com>.

³⁵ La lectura es Guimerà, À. (2007) *Terra baixa* [Tierra baja], Barcelona: Proa. La película es *Thelma & Louise*, dir. R. Scott (1991). El link del blog es <http://demicaenmicasasomplelapica.blogspot.com/>.

sucedido en el aula a partir de fuentes como los diarios de los alumnos y del profesor, como algunos de los materiales generados, o como el desarrollo de la secuencia a partir de las exposiciones de los alumnos. Y en la Etapa 3 ponen en común lecturas de referencia en las que también se abordan experiencias de aula y se hace referencia a aspectos como el rol de la interacción para aprender. Finalmente, en la Etapa 4 se reflexiona sobre una frase propuesta precisamente por una estudiante: “La didáctica no puede ni debe suministrar preferentemente recetas de intervención en el aula”.

Figura 1

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
Diálogo en gran grupo.	Material: wiki, blog, exposición oral.	Material: artículos de referencia.	Reflexión conjunta y por escrito sobre las bases teóricas y los objetivos a los que responde la secuencia observada.

(b) La verbalización. En cuanto a la verbalización, se dan en diversos momentos situaciones de puesta en común muy interesantes. En el momento inicial, por ejemplo, se pregunta a los estudiantes, con la idea de iniciar una discusión sobre cómo debe ser la formación del formador, qué esperan aprender sobre la tarea del docente. Para responder piensan en su formación: a veces con profesores muy aburridos, que no despiertan la pasión por escuchar, a veces con profesores que explican cosas muy aburridas pero que saben comunicar mucho. “¿Cómo se puede transmitir el saber?” se pregunta una alumna. Responde ella misma diciendo que hay profesores que lo saben hacer y los hay que no porque “tal vez eso [hacer de profesor] es algo que no se puede enseñar cómo hacerlo” (sic). Estas palabras han permitido reflexionar un poco sobre el verbo “transmitir” y lo que el socioconstructivismo aporta al respecto. Otra alumna, más adelante, formula un pensamiento en voz alta en forma de pregunta retórica: “¿Eso [el socioconstructivismo] es una moda?”. “Yo creo –continúa– que a veces hay modas en la teoría y que independientemente del modelo hay una manera de enseñar, que no se puede saber cómo es, que hace que un profesor te llegue y no otro”. Una de las lecturas propuestas explora qué hacen los profesores considerados buenos. Los estudiantes observan que tienen en cuenta ideas previas o aspectos emocionales y que muestran consciencia de los estilos de aprendizaje de los escolares. En definitiva, los momentos de puesta en común son propicios para que los estudiantes “piensen en voz alta” y generen preguntas que ellos mismos contestan intuitivamente y que más adelante se responden atendiendo a la lectura propuesta.

(c) La generalización. En cuanto a la generalización, se persigue que de forma inductiva, explorando un caso concreto de intervención en el aula, los estudiantes sean capaces de llegar a los principios que han inspirado las diversas acciones en el seno de la secuencia. A partir de las lecturas de la Etapa 3 se promueve que sean capaces de distanciarse del caso observado. Algunas de las lecturas realizadas

exponen los principios de la investigación-acción, un concepto que será relacionado con la primera secuencia. La descripción del wiki como producto final elaborado por los alumnos de la ESO constituye el contexto de las anotaciones que el profesor hace en su diario. En estas anotaciones se puede apreciar un docente que duda, que modifica planes iniciales y que es contingente con las reacciones de los alumnos, no de una manera improvisada o azarosa sino justamente para conseguir los objetivos planteados. Estas notas ponen de relieve, pues, los principios de la investigación-acción y la importancia de que el profesor no actúe en base a un esquema cerrado. Las lecturas sirven para reflexionar sobre la frase ya mencionada, a saber: “La didáctica no puede ni debe suministrar preferentemente recetas de intervención en el aula”. Por otra parte, en la secuencia centrada en el trabajo gramatical los alumnos trabajan ampliamente en pequeños grupos. La secuencia explicita como objetivo de aprendizaje la gestión por parte del propio grupo de la interacción, que deberá ser colaborativa. También explicita las reglas que deberán seguir cuando el habla sea propia de un formato “magistral” (en la exposición ante universitarios). Las lecturas trabajadas remarcan la importancia de promover procesos en los que los alumnos sepan claramente qué se espera de ellos cuando trabajan en pequeño grupo. Remarcan asimismo que de la disposición en grupos no se deriva automáticamente una interacción rica y educativa. Los estudiantes manifiestan que ahora son capaces de visibilizar mucho mejor esta necesidad puesto que han sido los propios alumnos de la ESO quienes les han presentado la secuencia de actividades, la forma colaborativa en la que han trabajado y los dos géneros de comunicación oral que han estudiado, cada uno con sus propias reglas: el habla exploratoria en pequeños grupo y la comunicación oral formal.

(d) El contraste entre objetivos y actuaciones reales. Hay diversos momentos en que se lleva a los estudiantes a contrastar objetivos y actuaciones reales. En relación a la secuencia orientada al contraste entre una obra literaria y una obra cinematográfica los alumnos deben contrastar simbologías diversas. El resultado de este contraste es ser explicado por escrito. La observación de estos textos permite observar a los estudiantes aspectos de orden distinto, especialmente aquello que debería haberse trabajado para conseguir escritos más elaborados. Efectivamente, la observación atenta de estos textos revela que el trabajo orientado a gestionar la coherencia del escrito (por ejemplo a través de marcadores textuales) o ha sido débil o no ha existido. Con la lectura de textos que abordan la comparación como un género discursivo de gran complejidad, los estudiantes concluyen que debería contemplarse un acompañamiento del alumno más fino. Con la observación de este caso son así capaces de “ver aquello que no está” en la actuación real del alumno y de relacionarlo con los objetivos del trabajo. Son capaces de reformular estos objetivos y de proponer tareas que puedan ayudar a los alumnos a redactar mejor. Sin duda las lecturas propuestas han sido de gran ayuda. Ellos mismos manifiestan que ahora ven de forma más significativa algunas nociones de lingüística textual y que cuentan con una mirada más compleja gracias también a las lecturas que exponen secuencias de escritura similares.

4.- IDEAS FINALES

Una de las ideas que los algunos de estos estudiantes y futuros docentes remarcan es que a través de la exploración guiada de actividades reales de aula son más capaces de entender la teoría. Apuntan también que el estudio de caso les permite partir de aquello “visible” (lo que sucede en el aula) para reflexionar sobre aquello que no es evidente pero que “también está” (la teoría). Finalmente, otra reflexión compartida de manera muy mayoritaria hace referencia al propio desarrollo de las actividades siguiendo el modelo de SD. Los estudiantes remarcan que en estas secuencias se ha acompañado al alumno de forma contingente, que se le ha escuchado. Una estudiante expresa esta idea de la siguiente forma: “Yo creo que el profesor lo que intenta hacer es ir dosificando los contenidos que se tienen que trabajar y el diseño de cómo se hará a medida que van surgiendo las dudas”. Otra estudiante la formula con la siguiente frase: “El profesor intenta evitar dar la respuesta antes de que el alumno se formule la pregunta”. La experiencia nos ha servido para poner sobre la mesa la importancia de regular el discurso en situación de formación inicial (sobre la base de cuatro aspectos clave: materiales, verbalización, generalización y contraste). A lo largo del artículo hemos observado cómo la reflexión conjunta sobre casos reales de aula es necesaria y útil en la formación inicial del profesorado para que, a la vez que emergen los estereotipos y las creencias, se puedan contrastar y modular estas ideas previas a la vez con la práctica y la teoría.

BIBLIOGRAFÍA

- Altava, V., Gimeno, F., Pérez, I.; Ríos, I. y Gallardo, I. (2006). *El análisis de las situaciones de aula como instrumento para la formación del profesorado*. En Camps, A. (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (p. 263-285). Barcelona: Graó.
- Alzina, P. (2000). *La formació permanent del professorat: entre la teoria i la pràctica*. En Camps, A., Ríos, I. y Cambra, M. (Coords.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (p. 45-58). Barcelona: Graó.
- Bronckart, J. P. y Plazaola, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problematique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Bronckart, J. P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, 82, 53-66.
- Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1991). La didactique de la langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable. *Éducation et Recherche*, 13, 8-26.
- Camps, A. (2003). *Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica*. En Camps, A. (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (p. 33-45). Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Milian, M. (1990). L'espai de la Didàctica de la Llengua i la Literatura. *Interaula*, 11, 22-24.
- Carter, K. (1993). *Creating cases for the development of teacher knowledge*. En Russell, T. y H. Munby, H. (Coords.), *Teachers and teaching. Rom classroom to reflection* (p. 109-123). Bristol: The Falmer Press.
- Esteve, O., Arumí, M. y Martín-Peris, E. (2006). *La autonomía en su componente*

estratégico: una investigación sobre la incidencia de instrumentos de mediación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en adultos. En Camps, A. (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (p. 161-182). Barcelona: Graó.

Korthagen, F. A. J. (2001). *Teacher education: a problematic enterprise.* En Korthagen, F. A. J. *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education* (p. 1-19). New Jersey- London: Lawrence Erlbaum.

Mercer, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding. *Human development*, 51 (1), 90-100.

Plazaola, I. (2006). *Didáctica y análisis de la actividad en el trabajo: ¿qué aportan a la investigación en el aula?.* En Camps, A. (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (p. 205-220). Barcelona: Graó.

Ríos, I. (2000). *Formació del professorat i recerca en didàctica de la llengua.* En Camps, A., Ríos, I. y Cambra, M. (Coord.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (p. 25-34). Barcelona: Graó.

Ruiz Bikandi, U. (2006). *La salida del topo: caminos de transformación práctica en un proceso formativo.* En Camps, A. (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (p. 221-242). Barcelona: Graó.

Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner.* London-New York: Longman.

APRENDER EN VALORES EN EDUCACIÓN INFANTIL DESDE UN PROYECTO DE ANIMACIÓN LECTORA

Nieves Fabuel Esteve¹

Isabel M^a Gallardo Fernández²

¹Centro de Formación, Innovación y Recursos de Godella

²Facultat de Filosofia y Ciencias de la Educación. Universitat de Valencia

RESUMEN

Desde la animación lectora trabajamos la igualdad en educación infantil. Tratamos de desmontar los estereotipos de género y apostar por actitudes y valores basados en el principio de igualdad.

La Experiencia que presentamos se ha llevado a cabo en el ámbito de actuación del CEFIRE de Godella, Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana (España).

LA MALETA DE CLAC se inscribe en un amplio Proyecto de Animación Lectora. Pretende generar gusto por la lectura; potenciar la biblioteca de aula/crear el rincón de la biblioteca; compartir las vivencias lectoras; implicar a las familias en el desarrollo del Proyecto y promover el trabajo en equipo del profesorado de educación Infantil.

Este Recurso se enmarca en una concepción global de la educación que rompe con un currículum cerrado y que se interroga a cerca de cómo se aprende a leer, a escribir, a contar y a representar el mundo.

Palabras clave: animacion lectora; educación en valores; educación infantil.

TO LEARN IN VALUES IN INFANTILE EDUCATION FROM A PROJECT OF READING ANIMATION

ABSTRACT

From reading the animation work in early childhood education equality. We try to remove gender stereotypes and embracing attitudes and values based on the principle of equality.

The experience that has been carried out the scope of the CEFIRE de Godella, Conselleria de Educaci3n de la Generalitat Valenciana (Espa1a). Godella CEFIRE, Regional Ministry of Education of the Generalitat Valenciana (Spain).

THE CASE OF CLAC is part of a comprehensive Draft Animation Reader. It aims to generate interest in reading, enhance the classroom library / creating the corner of the library, readers share experiences, engaging families in the development of the Project and promote teamwork of teachers in early childhood education.

This resource is part of a global conception of education that breaks with a curriculum that is closed and questioned about how they learn to read, write, count and represent the world.

Key words: animation reader; values education; early childhood education .

1.- ANTECEDENTES Y CONTEXTO

Hace exactamente diez a1os, el Centro de Formaci3n, Innovaci3n y Recursos Educativos, (CEFIRE de Godella - Valencia) dependiente de la Conselleria de Educaci3n de la Generalitat Valenciana incorpor3 a su Programa de Animaci3n Lectora un nuevo recurso: LA MALETA DE CLAC. Coincidiendo con el d3cimo aniversario del mismo queremos presentarlo en este Congreso.

El programa de Animaci3n a la Lectura del CEFIRE de Godella, nace en 1987, de la mano de un peque1o Proyecto denominado "Cocolibro" (Jordi Garcia Vilar, 1992) para estimular en la escuela el deseo de leer.

Este Programa contempla tanto la formaci3n del profesorado c3mo el pr3stamo de Recursos a los centros de ense1anza obligatoria de su 3mbito de actuaci3n.

B3sicamente son Maletas con cien libros de literatura infantil con el denominador com3n de una misma tem3tica. Destacamos los siguientes recursos:

La Maleta del Sol,

La Maleta de la Noche,

La Maleta del Fuego,

La Maleta de la Diversidad;

La Maleta del Ingl3s;

La Maleta de No3,

El Ba3l M3gico;

El Ba3l de las Brujas,

La Maleta de los Piratas o ¡Al abordaje!, etc.

Todos los Recursos cuentan con un Dossier para el Profesorado con propuesta de actividades *antes, durante y despu3s* de la Lectura y se prestan durante un periodo m3nimo de un mes a los profesores y centros que lo solicitan.

A trav3s de estos recursos queremos fomentar desde el Programa de Animaci3n Lectora:

18. *El respeto y la valoración de la diversidad* como fuente de enriquecimiento humano;
19. *El tratamiento integral del Currículo desde el respeto de los derechos humanos* individuales y sociales;
20. *La valoración del diálogo* como herramienta para la resolución pacífica de los conflictos;
21. *La participación, la corresponsabilidad y la implicación* del alumnado facilitando así la comprensión de las relaciones que existen entre la vida en nuestros contextos y la vida de las personas de otras partes del mundo.
22. *El contacto con la literatura infantil como fuente de valores* y favorecedora del conocimiento de uno mismo y de su inserción en el mundo. Los cuentos ayudan a entender el orden de las cosas (quién hace qué, quién necesita de quién,..), plantean las cuestiones de la existencia (el amor, la amistad, la ayuda, la separación,..) y vinculan al grupo clase y a las familias a través de la afectividad de las lecturas compartidas.

Se trata de aprovechar la animación lectora para trabajar la igualdad en educación. Desde el análisis del cuento, elemento clave en la transmisión de la cultura y de los estereotipos ligados al sexo. Se buscara, por ejemplo, cambiar los roles de los personajes, asociar a los personajes actividades positivas: creación de cuentos no sexistas. Es importante desmontar los estereotipos de género y apostar por actitudes y valores basados en el principio de igualdad.

Hace diez años coincidimos trabajando como Asesoras de Formación del Profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria. Nieves Fabuel había elaborado varios recursos de animación lectora, algunos muy vinculados a la Escuela Rural y se había hecho cargo de la coordinación del Programa de Animación Lectora e Isabel Gallardo trabajaba en la asesoría de educación infantil formando grupos de trabajo, experimentando y animando *al siempre animado grupo de maestros y maestras de Educación infantil.*

En este contexto, y ante el convencimiento del poder de los CUENTOS en el aprendizaje y formación personal de los niños y niñas surge la idea de elaborar un recurso específico para Educación Infantil.

En esta Etapa se trabaja con la metodología socio-afectiva, a partir de la vivencia individual y los sentimientos que esta nos genera, para poder llegar a una reflexión y a una transformación: Sentir < Reflexionar > Actuar.

La Escuela Infantil ha de integrar la actividad lúdica y exploratoria como actividades que proporcionan placer, relación y conocimiento.

Sabido es que el juego es mucho más que placer, es una necesidad vital, el primer instrumento de aprendizaje de que dispone el niño para conocerse a si mismo y el mundo que le rodea.

Entrar en el mundo de la imaginación, de la fantasía cautiva a los niños y niñas pequeños y les proporciona elementos de goce y contraste con la realidad que son muy válidos. Actividades tales como: escuchar, mirar y leer cuentos, historias o leyendas, entrar en contacto con personajes fantásticos (gigantes, brujas, dragones,

extraterrestres, animales humanizados,...), inventar situaciones y personajes, etc. despierta en nuestro alumnado el gusto por la lectura en una etapa de su vida que es clave en la conformación de hábitos lectores. La necesidad de explicar y comprender la realidad a través de las historias se vive en la infancia de forma muy intensa. El primer universo en el que se proyectan los niños y niñas es el de las historias que cuentan los adultos y que comparten a través de la palabra y de la literatura impresa.

Entendemos pues, como Rodari (2005) que la imaginación y el mundo imaginario de las historias contadas se insertan de modo natural en el planteamiento educativo de la etapa infantil que nos ocupa.

2.- LA MALETA DE CLAC COMO RECURSO DE ANIMACIÓN LECTORA

Centrándonos en *LA MALETA DE CLAC* como recurso de animación lectora, podemos señalar los siguientes objetivos:

7. Generar el gusto por la lectura;
8. Potenciar la Biblioteca de Aula o crear el Rincón de la Biblioteca;
9. Compartir las vivencias lectoras y asumir la *diversidad* como fuente de enriquecimiento humano;
10. Implicar a las familias en el desarrollo del Proyecto;
11. Promover el trabajo en equipo del profesorado de la etapa de Educación Infantil a la hora de asumir Proyectos de Animación Lectora.
12. Facilitar *un planteamiento integral del Currículum* siendo conscientes que en educación Infantil, los temas transversales impregnan las diferentes áreas y ámbitos del conocimiento. Propiciando así la comprensión de las relaciones que existen entre la vida en nuestros contextos y la vida de las personas de otras partes del mundo.
13. Aportar elementos de análisis de cara a reivindicar la necesidad de potenciar la educación en valores y por los derechos humanos como eje fundamental de todo acto educativo.

Paralelamente se ha pretendido dar al profesorado algunas claves a la hora de abordar la Animación Lectora e integrar en la *Propuesta* material y actividades propias de un planteamiento constructivista del aprendizaje, en donde el eje es el *diálogo y la conversación*.

Una concepción de la educación, que como sabemos, no busca solamente que el alumno/a adquiera mecánicamente unos contenidos, sino ayudarle a organizar el pensamiento, a relacionar. Es decir, ENSEÑAR a PENSAR. Se trata de que el niño y la niña vayan creando procedimientos precisos, que le permitan aprender de forma autónoma.

La Maleta de Clac incluye títulos específicos que tratan de forma directa o indirecta el tema de la discriminación, de la eficacia de la solidaridad, de la diferencia, de la no violencia, del ejercicio tolerante de la libertad, ...etc; son libros para interpretar la realidad (Garralón, 1990).

Sabemos que las interacciones entre los alumnos y alumnas son una herramienta

de aprendizaje, por eso otro aspecto importante es *el aprendizaje colaborativo*. Con ello, se intenta construir una enseñanza centrada en los niños y niñas, que se apoya en la interacción entre iguales y exige crear espacios compartidos de comprensión (en este caso los libros que proporciona el Recurso) que posibiliten el debate y el diálogo como elemento esencial en la construcción del conocimiento (Wells, 2001).

Este Recurso se enmarca en una concepción global de la educación que rompe con un currículum cerrado y que se interroga a cerca de cómo se aprende a leer, a escribir, a contar y a representar el mundo. Es una concepción que se basa en escuchar al sujeto, en el fomento del deseo de aprender y en el trabajo colaborativo entre los distintos agentes educativos. Incita a usar múltiples lenguajes: oral, corporal, escrito, plástico, matemático,...y pone en juego muchas capacidades: conversar, argumentar, consensuar, sintetizar, elegir, optar, planificar, comprender, etc.

Esta perspectiva integral de la persona es la misma que se recoge en el informe Delors cuando se mencionan los cuatro aprendizajes básicos para hacer frente a los nuevos retos de la sociedad: aprender a conocer y adquirir los instrumentos de la comprensión (*aprender a aprender*); *aprender a hacer* e influir en el entorno propio (*aprender a hacer*); aprender a vivir juntos (*aprender a convivir*); aprender a ser personas (*aprender a ser*). La Ciudadanía Global añade un quinto pilar dirigido a la construcción de un mundo más justo: “aprender a transformar”.

Apostamos por educar para una ciudadanía global, que significa educar con la intención que se produzca una transformación progresiva en los valores, actitudes y comportamientos de nuestro alumnado.

El conseguir una escuela para todos, no excluyente, es un compromiso universal, si hacemos caso a las declaraciones que al respecto se realizan desde todos los foros internacionales. La escuela, además de un lugar de aprendizajes instrumentales e informativos, es un espacio de aprendizaje de formas de vivir, convivir, estar y ser (Delors, 1996).

La MALETA DE CLAC está diseñada a modo de Proyecto que pretende facilitar un dialogo continuo y un aprendizaje que se va construyendo con el saber, sentir, creer, hacer, ... de los demás.

Trabajar por proyectos le permite al profesorado diseñar el aprendizaje como una tarea de *cooperación social* dentro de una comunidad de saber donde se posibilite la *reconstrucción del conocimiento en el aula*. Así como hacer conscientes a los alumnos de su propio proceso de aprendizaje teniendo como hilo conductor el dialogo, la cultura de la colaboración y la enseñanza democrática. Los proyectos permiten enseñar contenidos partiendo del interés del alumnado.

La experimentación que se lleva a cabo en cada Centro da singularidad a la Propuesta. En cada Contexto se generan actividades y reflexiones distintas como distintos son sus participantes: alumnado, profesorado y familias.

3.- ¿PERO, QUIÉN ES CLAC?

Clac es un extraterrestre (un muñeco de peluche, la mascota) que viaja a la tierra con la misión de recoger y llevar a su planeta Tapazeta los libros más bonitos de la Tierra que se han escrito, dibujado y contado.

4.- DESARROLLO DE LA PROPUESTA / PROYECTO

El desarrollo de la Propuesta pasa por cuatro momentos:

a/ ¡Aterrizaje de Clac en clase! Sesión de presentación de CLAC y del contenido de la maleta: su finalidad es la de motivar e ilusionar a los niños y niñas por este Proyecto.

b/ ¡Padres y madres, viajeros espaciales con nosotros!: búsqueda de la complicidad de la familia.

c/ ¡Nuestra aventura con CLAC! Acceso libre a los libros de forma individual o colectiva en el aula o en casa. Se aportan actividades y materiales ya elaborados (*El libro de los libros, Carteles, Control de Lecturas, Sesiones preparadas de Animación Lectora, Álbum de los Recuerdos de CLAC,..*).

d/ ¡Adiós CLAC! Sesión de evaluación del recurso con los niños y niñas: valorar qué libros les han gustado más, ojear los trabajos escritos y los dibujos que han hecho; decidir que van a poner en el *Libro de los Recuerdos,..*

Desde la MALETA DE CLAC y teniendo como referente la Literatura Infantil se pretende partir realmente de los intereses de los niños y niñas.

Porque somos conscientes que como docentes hemos de abrir los ojos y oídos para retomar lo que ellos y ellas expresan, lo que sienten y les interesa. Y es entonces, cuando aparecen otros muchos contenidos distintos y en ocasiones mucho más complejos que los expresados en el currículum establecido, tales como:

Desarrollar valores, actitudes y destrezas que fomenten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables y conscientes de las implicaciones de sus actos.

Desarrollar un pensamiento crítico y resolutivo.

Dotar a las personas de conocimientos, recursos e instrumentos que les permitan incidir en la construcción de la realidad.

La MALETA DE CLAC dada la variedad de libros que contiene nos traslada a entornos y temáticas muy diferentes porque somos conscientes que los ambientes y entornos pueden cambiar mucho de unos niños a otros. Para unos niños y niñas del mundo rural trabajar sobre y con los animales, no les resultará tan novedoso como para algunos niños y niñas de la ciudad. Sus intereses seguramente serán distintos y distintos tendrán que ser los contenidos si queremos respetar una enseñanza personalizada y que propicie un aprendizaje relevante.

Desde La MALETA DE CLAC se facilita y da paso y tiempo a investigar sobre lo que realmente interese a nuestros niños y niñas y esto es importante, tanto para motivarlos como para facilitar situaciones de aprendizajes que tengan sentido y finalidad.

La MALETA DE CLAC genera también los recursos precisos para renovar/crear la Biblioteca de Aula y posibilita que éste sea un lugar de encuentro, convivencia e información que puede convertirse en el eje de las tareas que desarrollamos en Educación Infantil. Y es ahí donde el Equipo docente de Educación Infantil ha de implicarse en el proceso de Planificación de la enseñanza, teniendo así la

oportunidad de reflexionar y repensar su acción docente.

5.- A MODO DE EVALUACIÓN

La valoración por parte del profesorado ha sido muy positiva. De hecho sus sugerencias y evaluaciones sirvieron y sirven para incorporar modificaciones. Fundamentalmente, piensan que les ha facilitado el trabajo en equipo frente a un proyecto común.

Los docentes de infantil han explicitado en diferentes sesiones de seminarios y Grupos de Trabajo, que desde LA MALETA DE CLAC se han ido generando cambios en la metodología de aula y les ha llevado a plantearse el trabajo por Proyectos. A modo de ejemplo se puede constatar en el ALBUM DE CLAC, en donde queda constancia de la experiencia vivida en cada Centro.

También constatan los maestros y maestras que este Recurso es bastante sencillo de trabajar porque la Propuesta Didáctica está muy sistematizada y la selección de libros es muy variada y motivadora.

Desde nuestro punto de vista, como maestras de infantil y como asesoras de formación valoramos la autoformación que supuso para nuestro propio recorrido profesional. Se trata de crear prácticas que impulsan la participación

La reflexión compartida nos ha hecho avanzar. Nos ha facilitado incidir en el campo de la formación del profesorado y plantear procesos de investigación y reflexión sobre la práctica. Pero sobre todo, hemos constatado que *CLAC impacta al alumnado* y se integra inmediatamente en el aula -prueba de ello es que ha generado Proyectos posteriores tales como ser el tema central de Carnaval, ha sido reproducido como “cabezudo” en encuentros de Escuelas-, etc.

CLAC ha sido también el tema de “Fallas”.

Asimismo, ha participado en la celebración del Día de la Paz, etc.

Entendemos que la educación para la ciudadanía y la participación implica contemplar la escuela como un “laboratorio de vida democrática”, invitando a lo niños y niñas a que descubran por sí mismos la naturaleza de la vida democrática y su funcionamiento. Y la manera de descubrir como funciona la democracia real es poniéndola en práctica a través de los diferentes recursos y estrategias de que disponemos los docentes.

Los centros escolares, no sólo educan a través de los mensajes que transmiten, sino fundamentalmente a través de las prácticas que entre todos los participantes producen (Stenhouse, 1993). La transmisión de mensajes será eficaz en la medida en que los mismos sean coherentes con las prácticas y el clima de relaciones que entre todos y todas construyen.

Puesto que los valores se aprenden en el contexto en que se vive, lo importante es la organización y funcionamiento del centro y el clima generado en las relaciones de profesores y alumnos, de los alumnos entre sí y de las familias con el centro. Educar en valores es una tarea noble y sugestiva pero que también está llena de riesgos e incertidumbres, de ahí la importancia de que el profesorado incluya en su labor una cierta dosis de utopía.

Esta Maleta lleva ya diez años entrando con cien libros en las escuelas, contando cuentos a centenares de niños y niñas y movilizándolo al profesorado para expresar todas las posibilidades formativas y lúdicas del recurso.

Nuestra experiencia nos dice que tanto a corto como a largo plazo, las actividades de Animación a la Lectura, sí que son efectivas, *enganchan y motivan* a nuestros niños y niñas: desarrollan su imaginación, enriquecen su mundo interior, les permiten ampliar su vocabulario y mejorar su lenguaje y su capacidad de comunicación, favorecen el conocimiento de sí mismo y la inserción en el mundo. En definitiva, generan hábitos importantes que les van a facilitar el acceso a la información y a la cultura.

A partir de esta Propuesta, pretendemos plantear la realización de un Seminario con profesorado que haya experimentado en sus aulas con estos Materiales, para plantear la revisión, análisis y el diseño de nuevas propuestas.

Este trabajo se enmarca en un Proyecto de investigación más amplio que abarca la *reelaboración y análisis de la Metodología en Educación Infantil* y que se vincula con la Formación Inicial de Maestras y Maestros.

Participamos de la idea de que el maestro ha de ser un intelectual comprometido con la tarea que desarrolla (Giroux, 1990), Como docentes comprometidos, interesados en cambiar aquello que no funciona, necesitamos combinar la reflexión y la acción: escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de Propuestas y Proyectos, con el fin de potenciar en el alumnado las habilidades y los conocimientos necesarios para vivir en democracia y perseguir el bien común. El maestro/a así entendido considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad.

Pero..... ¿Qué piensan los niños y niñas después de su mes de convivencia con los libros de Clac?

Los mensajes que los niños dejan en la Maleta están llenos de emoción y sentimiento, recogemos sus propias palabras:

“Clac te quiero mucho y ven otra vez con muchos cuentos. Tus cuentos son muy bonitos”

Nosotras como autoras de este Recurso creemos que es el mejor regalo de aniversario que nos pueden hacer.

BIBLIOGRAFÍA

DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Siglo XXI

ESCÁMEZ, J. Y ORTEGA, P. (1993) *La enseñanza de actitudes y valores* (3ª ed.). Valencia: Nau Llibres.

ESCÁMEZ, SÀNCHEZ J. (2007) *El aprendizaje en valores y sus actitudes: teoría y práctica*. Barcelona: octaedro

FABUEL, N.; GALLARDO, I. M.; MINGO, M. (1998) La maleta de CLAC: Una maleta interestelar con cien libros terrícolas. *Revista Kikiriki, MCEP* 48, 56-59.

FABUEL, N.; GALLARDO, I. M.; MINGO, M. (1999) La animación lectora en la educación infantil: un placer compartido. *Revista Kikiriki, MCEP* 54, 55-66.

- GARCÍA VILAR, J. (1992) *Cocolibro*. Valencia: Edicions de la Guerra.
- GARCÍA VILAR, J. (2001) *Cocollibre: experiència d'animació a la lectura*. Paiporta: Denés
- GARRALÓN, A. (1990) Literatura en valores. *Revista CLIJ*, 13.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós
- HERNÁNDEZ, F. (2002) Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- JARES, XESÚS R. (1992) *Transversales. Educación para la paz*, MEC (cajas rojas), Madrid.
- JARES, XESÚS R. (2004) *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*, CCS, Madrid.
- RODARI, GIANNI (2005) *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- STENHOUSE, L. (1993) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- WELLS, G. (2001) *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.

PODEMOS COMUNICARNOS. UN PROYECTO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y AUDICIÓN Y LENGUAJE MEDIANTE LA COLABORACIÓN SOCIAL

Antonio García Guzmán

Christian Alexis Sánchez Núñez

Universidad de Granada

RESUMEN

En esta comunicación se describe el proyecto de transferencia y aplicación práctica de conocimientos al ámbito de la acción social: "Podemos Comunicarnos", una acción desarrollada en el curso 2009-2010 en la ciudad de Ceuta por alumnado de Magisterio en las especialidades de Educación Especial y Audición y Lenguaje (E.E y A.L) con el aval de la Universidad de Granada (CICODE -Centro de Iniciativas y Cooperación al Desarrollo-). Con esta experiencia se ha conseguido aplicar, ampliar y mejorar los conocimientos del docente en formación sobre Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación y discapacidad y, a la vez, mejorar el acceso comunicativo de las personas con grave discapacidad motriz y dificultades comunicativas a través de las ayudas técnicas con el fin educativo último de mejorar su calidad de vida y hacerles más independientes.

Palabras clave: formación inicial; educación especial; audición y lenguaje; ayudas técnicas.

LET'S PRUNE TO COMMUNICATE. A PROJECT FOR THE TEACHERS' INITIAL FORMATION OF SPECIAL EDUCATION AND HEARING AND LANGUAGE BY MEANS OF THE SOCIAL COLLABORATION

ABSTRACT

In this paper, the project of transfer and practical application of knowledge to the field of the social action: " We Can Communicate " is described, an action carried out during 2009-2010 in the Ceuta city by students of Special Education and Language-Hearing specialities and funded by the University of Granada (CICODE-

Centre of Initiatives for Cooperation and Development). With this experience has been achieved to implement, expand and improve the knowledge of the training teacher on Alternative and Augmentative Systems of Communication and disability and simultaneously to improve the communicative access of the people with severe motor impairments and communication difficulties through technical assistance with the main educational objective of improving their quality of life and to make them more independent.

Key words: initial training; special education; hearing and language; assistive technology.

1.- ANTECEDENTES DE ESTA EXPERIENCIA

Este proyecto, promovido, conjuntamente, por profesionales del Colegio de Educación Especial San Antonio de Ceuta, profesionales de la asociación COCEMFE (Confederación Coordinadora Estatal de Minusválidos Físicos de España) y profesores de la Facultad de Humanidades de Educación de Ceuta, surge con el objetivo de dar una respuesta psico-educativa y social al alumnado con grave discapacidad motriz y dificultades comunicativas que en horario de mañana están escolarizados en el Colegio de Educación Especial San Antonio y en horario de tarde asisten a la asociación COCEMFE para realizar diferentes actividades extra-académicas.

Cabe citar el proyecto *"Pulsa y Accede"*, complementario a éste y que el profesorado del CEE San Antonio ha puesto en marcha, auspiciado por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación de la Ciudad de Ceuta. Así, partiendo del proyecto anteriormente aludido (*Pulsa y accede*) empezó a emerger la idea de este proyecto: *"Podemos comunicarnos"*.

Por otro lado, es de destacar la gran aceptación y valoración que este proyecto ha generado en todos los que de una manera directa o indirecta han participado en el mismo, especialmente, en el alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Sin embargo, al no disponer aún de más recursos (Ayudas técnicas), así como de la limitación de espacio en la Asociación COCEMFE y del *"reducido"* número de alumnos con discapacidad motriz que participan en el proyecto, sólo han participado en este proyecto seis voluntarios (estudiantes de la Facultad).

2.- JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Este proyecto surge con la finalidad de que los alumnos con grave discapacidad motriz puedan acceder a la comunicación, al conocimiento y al ocio a través de sus ayudas técnicas fuera del contexto escolar (C.E.E. San Antonio) y, al mismo tiempo, ofrecerle al estudiante de magisterio de las especialidades, anteriormente aludidas, una formación que les posibilite la adquisición de competencias profesionales desde la práctica y la colaboración social desde diferentes ámbitos: universidad, centro específico y asociación COCEMFE.

El diseño de esta experiencia se fundamenta y justifica en una serie de supuestos jurídico-normativos y teóricos. Así, desde el ámbito legislativo-educativo se defiende la importancia de fomentar la comunicación verbal y no verbal,

reduciendo desigualdades y fomentando la inclusión social, cítese, entre otras, las siguientes leyes y normativas: a) la Constitución Española de 1978; b) la Ley 51/2003, del 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y, finalmente; c) la ORDEN PRE/446/2008, de 20 de febrero, por la que se determinan las especificaciones y características técnicas de las condiciones y criterios de accesibilidad y no discriminación establecidos en el Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo.

Este proyecto es congruente en cómo se viene entendiendo y planteando, en los últimos años, la formación inicial de los maestros de Educación Especial y de Audición y Lenguaje. Un nuevo enfoque que sustituye el modelo consultivo triádico clásico por otro de consulta colaborativa, que plantea el desarrollo de competencias profesionales (Luengo, Luzón y Torres, 2008) y que implica, además, el que los profesionales que forman un determinado equipo tengan un conocimiento de los servicios disponibles en la comunidad, de cómo acceder a los mismos, y de cómo han de coordinarlos para atender lo mejor posible a todo el alumnado, ya sea en contextos formales o informales (Simpson, Whelan y Zabel, 1993). Del mismo modo, este modelo de formación implica la consecución de la innovación educativa y profesional, al mismo tiempo que se basa en el desarrollo de una cultura de y para la colaboración social (Skrtic, Sailor y Gee, 1996). Desde esta premisa o modelo, mediante un adecuado y bien planificado programa de colaboración universidad/escuela y asociación, desde la misma universidad, se contribuye a la reestructuración de la escuela y de la sociedad, superando las lagunas existentes entre lo teórico y lo práctico. Esta colaboración está comprometida con tres áreas: formación básica e inicial, la colaboración social y la investigación, así como en temas de comunicación, recursos y práctica reflexiva.

Y es que el sistema educativo y su vinculación con el sistema social y comunitario deben ser el marco desde el que los futuros maestros puedan desarrollar sus prácticas y la propia investigación en la acción (Simpson, Whelan y Zabel, 1993). Igualmente, tal y como se ha planteado en este proyecto, es importante seleccionar y desarrollar experiencias de enseñanza locales modélicas en las que los futuros maestros se impliquen progresivamente adoptando responsabilidades como miembros de los equipos docentes de las escuelas e incluir las prácticas en las escuelas y en ámbitos no formales como parte de ese enfoque colaborativo escuela-comunidad y universidad (Martía, 1993). Esta colaboración permite al futuro maestro adquirir la experiencia necesaria, proporcionándole una variedad de clases, escuelas y contextos comunitarios para el estudio y desarrollo de prácticas de enseñanza efectivas en las que apliquen las enseñanzas adquiridas durante el primer y segundo año de carrera, la formación específica para intervenir con estos sujetos y una formación complementaria y práctica para el desarrollo de las competencias en las TICs aplicadas al campo educativo. Aspecto que resulta especialmente importante para las especialidades de Educación Especial y Audición y Lenguaje (Moreira, 2009).

3.- OBJETIVOS DEL PROYECTO

El objetivo principal de este proyecto ha sido, por tanto, apoyar, formar y asesorar a los alumnos con grave discapacidad motriz, escolarizados en el Colegio de

Educación Especial San Antonio para que, en horario de tarde (Asociación COCEMFE), puedan seguir utilizando las Ayudas Técnicas que están empezando a manejar en el CEE San Antonio. Este objetivo se desglosa en una serie de objetivos específicos que se detallan, a continuación:

- a) Ofrecer un servicio de apoyo de carácter personal, psico-social, educativo y técnico, al alumnado con grave discapacidad motriz de la asociación COCEMFE.
- b) Posibilitar al alumnado del colegio San Antonio su participación en otras actividades externas al centro educativo y al ambiente familiar, dedicando este tiempo a actividades de ocio y tiempo libre.
- c) Fomentar actividades de ocio y tiempo libre teniendo en cuenta determinados aspectos psico-evolutivos: edad, nivel cognitivo y discapacidad motriz específica.
- d) Dinamizar el uso de las ayudas técnicas y de los S.A.A.C (Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación).
- e) Potenciar la coordinación de actuaciones de forma que se complementen recíprocamente; las desarrolladas a nivel escolar en el Colegio de Educación Especial de San Antonio (Horario de mañana) con las que se lleven a cabo en la asociación COCEMFE (Horario de Tarde) y en las que participen los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.
- f) Mejorar la calidad de vida y nivel independencia de estos alumnos con grave discapacidad motriz y dificultades comunicativas.
- g) Fomentar el intercambio entre diferentes ámbitos: universitario, escuela, asociación y familia, con el fin de facilitar la integración social de las personas grave discapacidad motriz.
- h) Mejorar, ampliar y aplicar (transferir) los conocimientos del alumnado de la Facultad sobre S.A.A.C. para aplicarlos en un contexto determinado y a alumnos con graves discapacidades motrices y de comunicación.
- i) Favorecer el perfeccionamiento y formación continua del alumnado y profesorado de la Universidad de Granada.

4.- DESTINATARIOS DIRECTOS E INDIRECTOS

Durante este primer año de la experiencia (curso 2009-2010) sólo han participado seis alumnos/as que presentan discapacidad motriz, afectando en algunos casos a nivel cognitivo, y en otros casos, además, a nivel sensorial. En la mayoría de los casos, la afectación motriz es muy grave. No obstante, a pesar de dichas discapacidades y/o limitaciones, estos alumnos acceden al currículo y a la comunicación a través de su ayuda técnica. En la intervención se ha tenido en cuenta las características específicas de sus discapacidades, así como todas las medidas habilitadoras y ayudas técnicas que habitualmente se utilizan en el centro específico de San Antonio.

Obviamente, un proyecto “*colaborativo*” tiene unos beneficiarios indirectos sin los cuales no sería posible su realización. Concretamente en este caso, los estudiantes de las especialidades de Educación Especial y de Audición y Lenguaje de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta son también agentes participantes

en este proyecto y beneficiarios del mismo, ya que han obtenido una experiencia social y profesional que completa su formación universitaria. Los especialistas en formación que fueron seleccionados por sorteo entre los que deseaban participar, habían de estar matriculados en 2º o 3er curso de los estudios superiores señalados, garantizándose de este modo un mejor conocimiento de las características y necesidades de las personas con discapacidad así como una actitud favorable para trabajar con este alumnado.

A continuación, se citan algunas de las funciones y/o compromisos que el estudiante participante debían cumplir para este proyecto:

- Asistir al período formativo sobre acceso a la comunicación y a las ayudas técnicas, que complementarían los contenidos trabajados en su formación universitaria.
- Asistir al período de prácticas al colegio de Educación Especial San Antonio/ COCEMFE.
- Participar en las reuniones establecidas por su coordinador (representante de los alumnos/as voluntarios) para poder estar informados de todas las decisiones tomadas en la mesa de trabajo.
- Llevar a la práctica el trabajo con los alumnos/as en función de las necesidades y medidas habilitadoras que necesita cada uno (entre dos y cuatro horas semanales).
- Participar en las reuniones de coordinación pedagógica para valorar el seguimiento del trabajo de cada alumno/a.
- Realizar una memoria final de su trabajo de intervención, donde se especificara: objetivos conseguidos, contenidos de trabajo desarrollados, así como una valoración final del trabajo realizado con el alumno/a.

5.- TAREAS, ACCIONES Y CONTENIDOS DESARROLLADOS

A continuación, se detallan cada una de las acciones realizadas, diferenciando entre: a) *Tareas de intervención individualizada*; b) *Tareas de coordinación, seminarios de intercambio y otras tareas de colaboración*; c) *Actividades formativas*.

A) Tareas de intervención individualizada

En este caso, referidas al apoyo individual prestado al alumnado del CEE San Antonio con grave discapacidad motriz con actividades que permitan la continuación del trabajo realizado en el colegio: acceso a los contenidos curriculares, al lenguaje, al ocio y a la comunicación. Este servicio de apoyo se ha realizado en las instalaciones de COCEMFE a través de profesionales, a los que el proyecto les ofrecería un plan específico de formación (alumnado de la Facultad). Esta formación se desarrolló en el CEE San Antonio.

B) Tareas de coordinación, seminarios de intercambio y otras tareas de colaboración

Paralelamente al trabajo de intervención directa con los alumnos con grave discapacidad motriz que se ha desarrollado a lo largo del curso escolar 2009-2010, se han organizado otras actividades de coordinación y gestión que, a continuación se describen con mayor detenimiento: 1) Mesa de trabajo; 2) Reuniones de Coordinación Pedagógica.

De este modo, para la adecuada puesta en marcha del proyecto se estableció un calendario de reuniones, mediante el cual se realizaron diferentes reuniones o puestas en común y una reunión trimestral con los siguientes objetivos: a) coordinar la Intervención de los estudiantes voluntarios que trabajarán en el proyecto; b) establecer los criterios de evaluación para que el proyecto se desarrolle de manera eficaz; c) tomar decisiones en función de las conclusiones obtenidas de la evaluación (criterios de evaluación establecidos).

Para tal fin se constituyó, igualmente, una comisión de coordinación pedagógica que ha pretendido coordinar y evaluar el trabajo con los alumnos. De este modo, las reuniones se planificaron con el fin de llevar un seguimiento conjunto sobre la intervención que se desarrollará con cada alumno/a. En dicha comisión, se concretaron, además, los siguientes aspectos: a) concreciones y/o adaptaciones curriculares; b) aspectos comunicativos; c) aspectos técnicos (ayudas y medidas habilitadoras; d) emocionales; e) intereses personales del alumno/a (ocio)... La comisión estaba formada por los siguientes componentes: a) Profesorado de la Facultad de Educación; b) Coordinador/a del proyecto por parte del colegio San Antonio; c) Estudiantes voluntarios que trabajan directamente con los/as alumnos/as del colegio de Educación Especial San Antonio.

C) Actividades formativas

Finalmente y como requisito indispensable para conseguir el éxito de este proyecto, se ha contemplado la necesidad de llevar a cabo un programa de formación específico para las personas que trabajaron con dichos alumnos/as. Con esta formación se ha pretendido que los estudiantes de las especialidades de Educación Especial y de Audición y Lenguaje tengan un conocimiento muy concreto y preciso sobre la intervención que van a desarrollar con el alumnado con grave discapacidad motriz (características específicas y metodología a seguir).

Esta formación se llevó a cabo por docentes y fisioterapeutas que actualmente están trabajando en el colegio de Educación Especial San Antonio, con el apoyo de los profesores de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Dicha formación se realizó en el centro escolar, con la autorización correspondiente de la dirección provincial del Ministerio de Educación y se impartió durante todo el mes de octubre (previo al trabajo con los alumnos/as en las instalaciones de COCEMFE). La formación recibida constó de dos fases:

A) *Una fase teórica*, en la que se trabajaron contenidos generales sobre discapacidad motriz, acceso a la comunicación y conocimientos sobre ayudas técnicas y medidas habilitadoras.

B) *Una fase práctica*, en la que se desarrolló un trabajo de observación específica con cada alumno/a. Posteriormente, cada estudiante, realizaría prácticas con cada alumno/a sobre comunicación y puesta en práctica de las ayudas técnicas habilitadas para cada alumno/a. Esta fase se desarrolló en el colegio San Antonio. Consistió en un período inicial de observación, seguido de la intervención con los alumnos bajo la supervisión del tutor/a de prácticas y la supervisión de los profesores de la Facultad.

Los contenidos abordados durante este periodo de formación fueron los siguientes: 1) Discapacidad motriz / Parálisis Cerebral. Tipos; 2) Posicionamiento adecuado y adaptado a las discapacidades específicas; 3) Lenguaje y Comunicación. S.A.A.C.; 4) Ayudas Técnicas; 5) Habilitación y acceso a las nuevas tecnologías; 6) Software específicos.

Para la realización de este curso se estimó una temporalización de un total de 60 horas de formación: 12 horas para la fase teórica, 18 horas para la fase práctica y 14 horas de reuniones de coordinación pedagógicas y 16 horas para la elaboración de material adaptado a los alumnos, que quedaría reflejado en la memoria final.

6.- RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

En esta experiencia han participado: 1) Tres profesores de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta; 2) Varios profesionales del C.E.E. San Antonio de Ceuta (maestros de pedagogía terapéutica, maestros de audición y lenguaje, fisioterapeutas y técnico de integración social); 3) Varios profesionales de COCEMFE (pedagoga, trabajador social, maestro de pedagogía terapéutica, auxiliar de clínica, fisioterapeuta, auxiliar técnico educativo y técnico de integración social); 4) Seis Alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (dos alumnas de la especialidad de Audición y Lenguaje y cuatro alumnas de Pedagogía Terapéutica).

Los recursos materiales empleados en este proyecto han sido: 1) Instalaciones y recursos técnicos e informáticos de COCEMFE; 2) Ayudas técnicas del Plan Avanza: 2 ordenadores, 2 pantallas táctiles, 2 ratones faciales, 2 track-ball y 2 pulsadores (Proyecto RETADIS); 3) Recursos técnicos personales de los/las alumnos/as (ayudas concedidas por IMSERSO); 4) SAAC y ayudas técnicas: 1) Mouse tipo joystick: n-ABLER; 2) Conmutador Big Red Twist Multicolor; 3) Brazo tipo flexo; 4) Bandeja grande; 5) Mordaza; 6) Go Talk 4+; 7) BoardMaker and Speaking Dynamically Pro Combo; 8) Communicate In Print - 1 licencia. Éstas últimas han sido adquiridas gracias al CICODE (Universidad de Granada), cuyo impulso económico y administrativo ha catalizado el desarrollo de la experiencia.

7.- EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La evaluación del proyecto se ha realizado a través de diferentes instrumentos y técnicas, entre ellas, la *observación directa* por parte de los maestros y tutores, y bajo la *supervisión* del profesorado de la Facultad de Educación. Además, durante la fase práctica se resolvieron las dudas que habían ido surgiendo en el trabajo diario con los alumno/as del colegio San Antonio.

Las *puestas en común* y las *reuniones de coordinación pedagógica* han servido para evaluar la intervención que cada estudiante (P.T. y A.L.) realizaba con los/las alumnos/as que participan en el proyecto, así como conocer la satisfacción de los estudiantes y alumnos/as con discapacidad y sus familias.

Igualmente, todos los estuantes, con la culminación del proyecto, han elaborado una memoria detallando la experiencia y en la que se explicita la intervención específica desarrollada, actividades realizadas, adaptaciones y material elaborado,

dificultades encontradas y valoración personal de la experiencia, basadas en su propio diario de campo.

Finalmente, resaltar que después de las oportunas evaluaciones y valoraciones de todos los participantes de este proyecto, se puede afirmar que se han cumplido todos los objetivos que se habían marcado desde su diseño. De este modo, y haciendo un breve resumen de este apartado, ya que excederían la extensión máxima permitida en esta comunicación, se dilucidan algunos ejemplos:

a) Se ha fomentado el uso de ayudas técnicas y de S.A.A.C por parte del alumnado con discapacidad motriz y comunicativas (véase recursos materiales) que antes no utilizaban por carecer de ellos, porque el personal de la asociación no sabía utilizarlas y porque no se disponía de personal especializado para atender esas demandas en horario de tarde.

b) Se ha desarrollado un modelo colaborativo de trabajo entre el Colegio de EE de San Antonio, la asociación COCEMFE y la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta cubriendo y atendiendo al alumnado en diversas franjas horarias de la jornada y en diversos contextos sociales y familiares, mejorando así la calidad de vida y nivel independencia de los alumnos con grave discapacidad motriz. Esta valoración altamente gratificante ha sido transmitida por los propios familiares de estos alumnos, por los propios estudiantes de la Facultad y por los alumnos con discapacidad motriz y comunicativa, manifestando la necesidad de mantener este tipo de proyectos y motivo que justifica el deseo de presentar un nuevo proyecto para el curso próximo.

c) Se ha ampliado el conocimiento del alumnado de la Facultad sobre S.A.A.C. mediante la aplicación práctica a situaciones reales con alumnos con graves discapacidades, favoreciendo el perfeccionamiento y formación continua del alumnado y profesorado de la Universidad de Granada.

8.- NECESIDADES DETECTADAS Y ACCIONES DE FUTURO: LA CONTINUIDAD DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA

Después de los resultados obtenidos para dicho proyecto, valorado muy positivamente por todos los participantes del mismo, se está planteando ampliarse para el siguiente curso escolar y, por tanto, tener una determinada continuidad, con lo que esto supone para la propia ciudad de Ceuta y para todo los colectivos implicados en el mismo.

1) Elevar el número de beneficiarios y participantes con la pretensión de estabilizar e institucionalizar esta experiencia social y educativa donde no sólo se benefician los alumnos de educación especial con grave discapacidad motriz y dificultades de comunicación, sino todos aquellos/as docentes de educación especial y audición y lenguaje en formación.

2) Formar a los padres y madres de aquellos alumnos/as que requieran ayudas técnicas con fines educativos y de comunicación, para generalizar su utilización en contextos más amplios que el escolar. La adquisición de dichas capacidades por parte de las familias permitiría el refuerzo de determinados

aprendizajes escolares de los alumnos, así como concebir un espacio más amplio y, por tanto, funcional en su perfil comunicativo.

3) Facilitar que alumnos/as con discapacidad motriz de otros centros educativos y asociaciones puedan participar en estas acciones.

BIBLIOGRAFÍA

Luengo, J., Luzón, A., Torres, M. (2008). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16.

Martía, V. (1993). Hacia un nuevo modelo de Educación Especial: la Formación del Profesorado y el trabajo en equipo como aspectos clave para el tratamiento de la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 125-134.

Moreira, J., Moreira, A. y Margarida, A. (2009). Preparing special education frontline professionals for a new teaching experience. *Elearning Papers*, 16, September. [Recuperado el 1/07/2010, desde http://www.elearningeuropa.info/out/?doc_id=20083&rsr_id=20254]

Paul, J.; Epanchin, B.; Rosseli; H. y Duchnowski, A. (1.996). The transformation of Teacher Education and Special Education. *Remedial and Special Education*. 17 (5), 310-322.

Simpson, R.L., Whelan, R.J. y Zabel, R.H. (1.993). Special Personnel preparation in the 21st century: issues and strategies. *RASE (Remedial and Special Education)*, 14 (2), 7-22.

Skrtic, TH. S. y Sailor, W. (1.996). School/Comunity partnerships and educational reform. Introduction to the topical issue. *Remedial and Special Education*, 17 (5), 267-270. 283.

LA FORMACIÓN DE CARPETAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Sílvia Blanch

Xavier Gimeno

Neus González

Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

El creciente interés por el uso de las Carpetas de Aprendizaje (CA), ha llevado al Grupo de Interés en Carpetas de Aprendizaje en Educación Superior (GI-CAES) de la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior (IDES) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) a participar en la formación permanente del profesorado. Des del grupo se apuesta por un formato de formación-acción, partiendo de las necesidades de los maestros, trabajando los conocimientos teóricos básicos y llevándolos a la práctica como parte del proceso de aprendizaje. La formación sobre CA que se explica en esta comunicación se ha llevado a cabo con maestros de infantil y primaria a lo largo de todo un curso a través de un formato mixto: 8 sesiones presenciales espaciadas durante el curso y trabajo virtual entre las diferentes sesiones. Los maestros trabajan de manera grupal para darse apoyo mutuo pero también individual para ajustar la innovación a las características y necesidades de su alumnado.

Palabras clave: carpeta de aprendizaje; enseñanza-formación; progreso académico.

THE PORTFOLIOS TRAINING IN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

The growing interest in the use of portfolios has led to our group (Group on learning portfolios (GI-CAES)) within the "Teaching Quality Improvement" program from the Unit of Higher Education Teaching and Innovation (IDES) of the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) to participate in teacher training. The group aims to use a training program according to the teachers' specific needs,

building the basic knowledge and implementing the innovation in the schools as part of the learning process. The portfolios training course explained in this paper was conducted with preschool and primary teachers through a mixed format: 8 sessions spaced throughout the course and virtual work between sessions. Teachers work as a group to support each other but also individually, enabling to set the innovation according to the characteristics and needs of their students.

Key words: learning portfolio, academic progress, learning and training.

1.- LA FORMACIÓN DE CARPETAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

El GI-CAES (Grupo de Interés - Carpetas de Aprendizaje en Educación Superior) nació a principios del curso académico 2004-2005, con el fin de crear un espacio de reflexión del profesorado de diferentes departamentos de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) que ayudara al estudiante a mejorar y gestionar su proceso de aprendizaje y reflexionar sobre el proceso de evaluación, partiendo de las CAES: Carpetas de Aprendizaje en Educación Superior. Este grupo desde sus inicios partió como un “Grupo de Interés de Innovación Docente en Educación Superior” por la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior (IDES) de la UAB. Ante la necesidad de innovar en los instrumentos de evaluación, el GI-CAES se plantea como uno de sus propósitos principales el dar a conocer sistemas alternativos, como la carpeta de aprendizaje, para el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes universitarios y también de otras etapas educativas, como la de infantil y primaria.

2.- ¿QUÈ ES UNA CARPETA DE APRENDIZAJE?

La CA es una herramienta de evaluación que permite a los aprendices poder demostrar sus procesos y progresos en cuanto a los conocimientos y competencias que van desarrollando en un área de aprendizaje (Mabry, 1999). Gillespie y otros la definen como “Una herramienta útil, de un multidimensional proceso que recoge evidencias (auténticas y variadas) que ilustran los hitos, los esfuerzos y los progresos de un aprendiz” (Gillespie, Ford, Gillespie y Leavell, 1996:487 en Davies y LeMahieu, 2003).

La carpeta de aprendizaje o portfolio, por lo tanto, es un sistema de enseñanza-aprendizaje-evaluación auténtica y versátil, con unos criterios claros de aplicación, que atribuyen al estudiante la corresponsabilidad de su propio proceso de aprendizaje y de su evaluación formadora. La reflexión constituye el elemento central de la construcción del conocimiento. De esta manera el estudiante se convierte en sujeto autónomo y activo, responsable de su aprendizaje.

A modo de decálogo, a continuación se destacan algunos de los elementos que desde el GI-CAES consideramos esenciales para la comprensión y el uso de las carpetas de aprendizaje (Blanch, Bosco, Gimeno, *et al.*, 2008):

1. El uso de la CA como eje vertebrador de la enseñanza, aprendizaje y evaluación del estudiante exige una interpretación constructiva del aprendizaje y una perspectiva docente basada en la necesidad de ofrecer a los estudiantes experiencias ricas y tan variadas como sea posible, además de una concepción de la evaluación como actividad para la mejora del aprendizaje y la comprobación de

resultados (proceso y progreso).

2. El índice de una CA debe permitir incorporar elementos intencionales del proceso de enseñanza y elementos de personalización del proceso de aprendizaje.
3. El uso de la CA implica la construcción de evidencias a partir de la elaboración de productos finales que ha seleccionado el estudiante a partir de unos criterios que él mismo ha decidido y justificado con el soporte de su maestro/-a.
4. El desarrollo de la CA posibilita que el profesor favorezca que el estudiante reflexione sobre sus procesos de aprendizaje (la metacognición), aprenda a autoevaluarse y sea consciente de los progresos personales y profesionales.
5. La incorporación de las últimas innovaciones tecnológicas, en conjunción con criterios pedagógicos contrastados, puede ofrecer ventajas evidentes, sin embargo, no obstante eso, hay que tener presente que el soporte con que se desarrolla y presenta una carpeta no es en absoluto neutral. Si bien el proceso de reflexión debe ser considerado como parte intrínseca de las construcciones de la CA, también lo debe ser como parte de la autorregulación del aprendizaje y la mejora de la calidad docente.
6. Es importante considerar de qué manera las herramientas que utilizamos en la elaboración de una carpeta pueden influir tanto en el proceso como en el resultado final del proceso de aprendizaje y de evaluación y qué mejoras comportan.
7. Con la carpeta de aprendizaje, la evaluación se integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, docentes y alumnos pasan a compartir diferentes momentos y formas de la evaluación durante el desarrollo de las carpetas: la evaluación inicial, la evaluación continuada, la co-evaluación, la evaluación final y la autoevaluación.
8. La CA permite evaluar conocimientos, estrategias cognitivas y disposiciones hacia el aprendizaje.

Las carpetas aportan al profesorado un motivo para poder reflexionar y repensar los procesos de enseñanza, aprendizaje y la evaluación del proceso y progreso de los estudiantes (Shores y Grace, 2004). Esta innovación consiste en la búsqueda de sistemas alternativos de seguimiento de los aprendizajes de los alumnos de manera estructurada y planificada haciendo al estudiante un participante activo de su propio proceso de aprendizaje. Esta herramienta permite evidenciar los cambios de manera reflexionada y justificada.

3.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Des del grupo GI-CAES se apuesta por una formación que implique sentar unas bases teóricas que permitan conocer la carpeta de aprendizaje pero a su vez, se considera imprescindible el poder empezar a construir y a trabajar con la CA durante la formación para poder dar apoyo y resolver de manera ajustada las dudas en el momento que están sucediendo.

4.- OBJETIVOS

Los objetivos que enmarcan la formación de los maestros son los siguientes:

- Conocer un instrumento que permite hacer visible el aprendizaje del alumno y alumna
- Definir las carpetas de aprendizaje en Ed. Infantil y Primaria y su fundamentación.
- Determinar los elementos, herramientas y procesos que conforman una carpeta de aprendizaje.
- Precisar la planificación y estrategias necesarias para su puesta en práctica.
- Elaborar una carpeta de aprendizaje durante el desarrollo del curso.
- Analizar experiencias y materiales concretos ya desarrollados.

5.- CONTENIDOS

Los contenidos que se trabajan en la formación son cuatro principales:

- La evaluación como espacio de reflexión y de orientación
- La documentación de los procesos educativos.
- La Carpeta de Aprendizaje como herramienta para evidenciar procesos, progresos, y productos del aprendizaje en Educación Infantil y Primaria.
- Análisis de materiales y experiencias.

6.- METODOLOGÍA DE TRABAJO

Durante la formación a los maestros de infantil y primaria se alterna la presentación expositiva de los contenidos temáticos por parte del formador/-a con la aplicación en el

contexto del aula. La formación consta 27 horas de sesiones teórico-prácticas y de 3 horas sesiones de seguimiento y evaluación de forma virtual.

Los maestros/-as desarrollan en grupo o individualmente las tareas asignadas después de cada sesión presencial y las mandan virtualmente a los formadores. Los tres formadores revisan las tareas y hacen una devolución grupal para que las reflexiones de mejora que se hacen puedan servir a todos los participantes.

El curso se estructura a partir de una serie de tareas específicas que vertebran la construcción de la carpeta de aprendizaje:

1. Conocimiento teórico de la carpeta de aprendizaje y sus implicaciones. Se combinan momentos expositivos, dinámicas interactivas y lecturas de bibliografía básica.
2. Elaboración del borrador del índice de la CA. Los participantes elaboran una aproximación al índice de la carpeta de aprendizaje que desean llevar al aula. En equipo toman decisiones en cuanto al contenido, intenciones, tipología, estructura y evaluación.

A modo de ejemplo, en la imagen 1 se encuentra el borrador de un índice de una CA enviada por un grupo de maestras que hacía la formación.

<p>1. PRESENTACIÓN (PUNTO DE PARTIDA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicar a los niños/as la carpeta de aprendizaje: dejar claro que es lo que vamos a meter en ella y que no. ▪ Grabar en vídeo, las expectativas de los niños/as de lo que quieren aprender una vez explicado que cosas vamos a meter en la carpeta. <p>2. DOCUMENTACIÓN (VEO LO QUE APRENDO)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecto-escritura: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Dictado de palabras y dibujo correspondiente. ➢ Escribir su nombre. ➢ Copiado de palabras. ▪ Dibujos: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Libres. ➢ Artísticos. ➢ Esquema corporal. ▪ Lógico-matemáticas: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Costar: representación de las cantidades. ▪ Psicomotricidad: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Grabación y fotos de bailes coreografiados. ▪ Proyectos: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Elección de producciones en cada proyecto. ▪ Identidad y conocimiento de sí mismo: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Fotografías de los niños/as al lado de un metro. <p>3. CONCLUSIÓN (SÉ LO QUE SÉ)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ YA SÉ. Ver la carpeta, reflexionar, grabar y transcribir lo que dicen sobre lo que han aprendido.

Imagen 1. Propuesta de índice grupo de maestras de infantil

3. La construcción de las evidencias de aprendizaje y tablas de evaluación. El profesorado decide el tipo de evidencia y los criterios de evaluación que utilizaran.

4. Puesta en práctica de la CA o parte de ella en el aula.

La asistencia al curso implica la aplicación en los centros correspondientes de la propuesta de trabajo práctico. La sesión final consiste en la exposición documentada de los participantes e intercambio de experiencias realizadas.

7.- EVALUACIÓN

La asistencia y la participación a las sesiones completas de carácter presencial se consideran dos indicadores para la evaluación del curso. El tercer indicador lo constituye la carpeta de aprendizaje desarrollada por cada docente en su aula y su posterior presentación en la puesta en común en la sesión final. En dicha sesión se presentará el proceso de puesta en práctica en las aulas, los materiales que se hayan elaborado y las decisiones tomadas en cada centro o zona. Estos documentos se aportan en formato informático para facilitar la difusión y el conocimiento a todos los asistentes.

8.- VALORACIÓN DE LOS ASISTENTES

Los maestros y las maestras valoraron muy positivamente este tipo de formación donde se les anima a llevar a la práctica la innovación en el aula con el soporte de los formadores. Algunas de las aportaciones que los participantes destacaron el último día se recogieron en la pizarra, como muestra la imagen 2. Las valoraciones de los maestros y maestras implican cambios en sus concepciones y también de la práctica tal y como recogen sus narrativas: “los niños tienen que participar más”; “acoger las propuestas de los niños”; “nuevo enfoque en la docencia más motivador”; “cambiar la práctica educativa, incorporar a los alumnos”; “agradecido, maneras distintas de evaluar a los alumnos y incorporar a las familias”; “más seguridad, profundidad, ganas de empezar”; “ilusión por poner en práctica la carpeta”.



Imagen 2. Valoración de la formación

La formación ha permitido a los maestros y maestras replantearse algunas de las ideas y prácticas que sostienen como educadores. A su vez, los procesos de reflexión e intercambio de experiencias han promovido una mayor seguridad que ha facilitado la puesta en práctica de la innovación de forma significativa. El trabajo en equipo, el seguimiento presencial y virtual facilitan que este tipo de formación ayude al profesorado a implementar de manera activa la innovación en la práctica escolar de manera ajustada a su aula favoreciendo que la innovación pueda ser sostenible en el tiempo en el centro escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Blanch Gelabert, S.; Bosco Paniagua, A.; Gimeno Soria, X.; González-Monfort, N.; Fuentes

Agustí, M.; Jariot Garcia, M.; Jiménez Pelayo, J.; Oliver Del Olmo, S.; Rifà Valls, M.; Santiveri Papiol, N.; Segura Aliaga, D. y Traff Prats, L. (2008). *EINES 5: Carpetes d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. Bellaterra: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona. En línea:

<http://www.uab.es/servlet/Satellite?blobcol=urldocument&blobheader=application%2Fpdf&blobkey=id&blobtable=iDocument&blobwhere=1216188719516&ssbinary=true> [Última consulta: 08/07/2010].

Davis, A. y LeMahieur, P. (2003) Assessment for learning: Reconsidering portfolios and research evidence. . In Segers, M. Dochy, F. & Cascallar, E. (eds.) *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards*. Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Press.

Gillespie, C, Ford, K., Gillespie, R, y Leavell, A. (1996). Portfolio assessment: Some questions, some answers, some recommendations. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39, pp. 480-91.

Mabry, L. (1999). *Portfolios plus: A critical guide to alternative assessment*. Thousand

Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Shores, E.; Grace, C. (2004). *El portafolio paso a paso. Infantil y primaria*. Graó editorial. Disponible catálogo CCUC. Vista previa limitada en Google books:

<http://books.google.es/books?id=cbvU1HBVReIC&printsec=frontcover&dq=El+portafolio+paso+a+paso.+Infantil+y+primaria>. [Última consulta: 06/06/2010].

CURSO ONLINE: CREA TU PROPIA PÁGINA WEB CON SOFTWARE LIBRE

Mariana Alonso Briales

Universidad de Málaga

RESUMEN

En esta comunicación se presenta la experiencia de formación del profesorado del curso online "Crea tu propia página web con software libre" que se ha desarrollado durante el curso 2009-2010 en la provincia de Málaga, España. Esta iniciativa de formación a distancia ofrece al profesorado la posibilidad de descubrir la enorme biblioteca de páginas web que hay disponibles en Internet para todos los niveles educativos. También facilita las herramientas necesarias para que el profesorado diseñe su propia web, y lo más importante, pueda desarrollar una auténtica experiencia de aprendizaje dirigida a mejorar el trabajo en el aula.

Palabras clave: formación del profesorado; enseñanza a distancia; alfabetización informática.

ONLINE COURSE: MAKE YOUR WEBSITE WITH FREeware

ABSTRACT

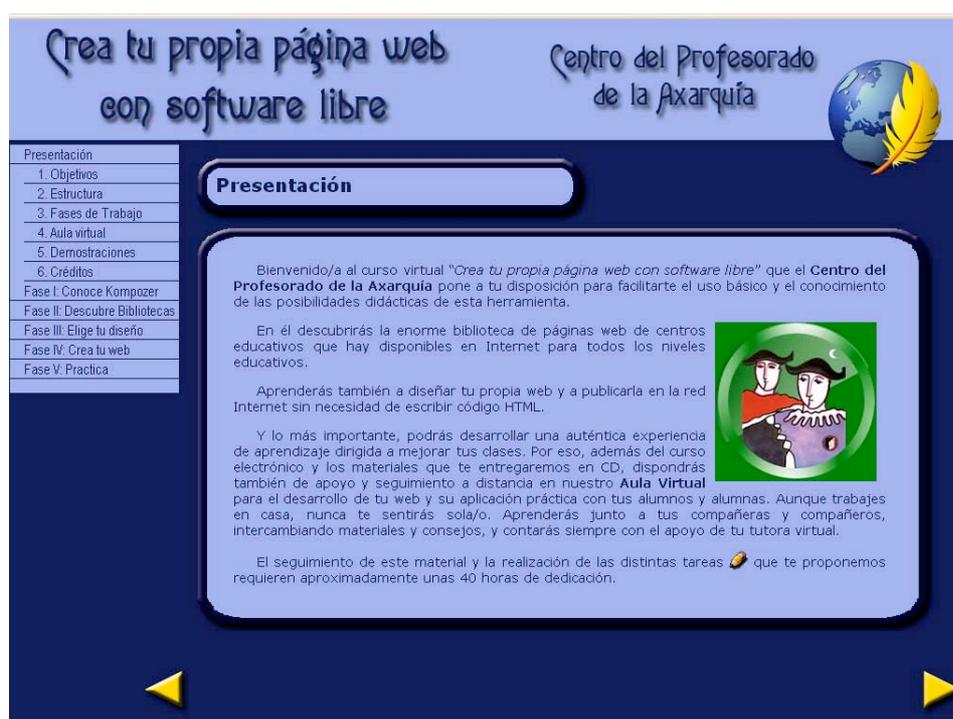
In this paper, is presented the formation experience of teachers participants in the course "Create your own website with freeware" that has been celebrated the 2009-2010 academic year around in Malaga, Spain. This online learning initiative offers to the teachers the opportunity to discover the wide websites collection available on Internet for all kind of educational levels. It also provides the required tools for teachers to design their own website, and most valuable, to develop a real learning experience guided to improve classroom work.

Key words: formation of the professorship; distance learning; IT literacy.

1.- PRESENTACIÓN

El curso virtual “Crea tu propia web con software libre” que el Centro del Profesorado de la Axarquía pone a disposición del profesorado para facilitar el uso básico y el conocimiento de las posibilidades didácticas de Kompozer, permite descubrir la enorme biblioteca de sitios web de centros educativos que hay disponibles en Internet para todos los niveles educativos. También propone al profesorado el diseño y la publicación de su propia web en la red Internet sin necesidad de escribir código HTML. Y lo más importante, el profesorado podrá desarrollar una auténtica experiencia de aprendizaje dirigida a mejorar sus clases. Por eso, además del curso electrónico y los materiales que se entregan en CD, disponen también de apoyo y seguimiento a distancia en el Aula Virtual para el desarrollo de la web y su aplicación práctica con el alumnado. Aunque trabajen en casa, nunca se sienten solos. Aprenden junto a las compañeras y compañeros, intercambiando materiales y consejos, y contando siempre con el apoyo de la tutora virtual.

El seguimiento de este material y la realización de las distintas tareas que se proponen requieren aproximadamente unas 40 horas de dedicación.



The image shows a screenshot of a web page titled "Crea tu propia página web con software libre" from the "Centro del Profesorado de la Axarquía". The page has a blue background with a globe icon in the top right corner. On the left side, there is a vertical menu with the following items: "Presentación", "1. Objetivos", "2. Estructura", "3. Fases de Trabajo", "4. Aula virtual", "5. Demostraciones", "6. Créditos", "Fase I. Conoce Kompozer", "Fase II. Descubre Bibliotecas", "Fase III. Elige tu diseño", "Fase IV. Crea tu web", and "Fase V. Practica". The main content area is titled "Presentación" and contains the following text:

Bienvenido/a al curso virtual “Crea tu propia página web con software libre” que el Centro del Profesorado de la Axarquía pone a tu disposición para facilitarte el uso básico y el conocimiento de las posibilidades didácticas de esta herramienta.

En él descubrirás la enorme biblioteca de páginas web de centros educativos que hay disponibles en Internet para todos los niveles educativos.

Aprenderás también a diseñar tu propia web y a publicarla en la red Internet sin necesidad de escribir código HTML.

Y lo más importante, podrás desarrollar una auténtica experiencia de aprendizaje dirigida a mejorar tus clases. Por eso, además del curso electrónico y los materiales que te entregaremos en CD, dispondrás también de apoyo y seguimiento a distancia en nuestro **Aula Virtual** para el desarrollo de tu web y su aplicación práctica con tus alumnos y alumnas. Aunque trabajes en casa, nunca te sentirás sola/o. Aprenderás junto a tus compañeras y compañeros, intercambiando materiales y consejos, y contarás siempre con el apoyo de tu tutora virtual.

El seguimiento de este material y la realización de las distintas tareas que te proponemos requieren aproximadamente unas 40 horas de dedicación.

There is a small illustration of two people looking at a computer screen in a green circular frame.

Figura 1. Presentación

2.- OBJETIVOS

El curso virtual “Crea tu propia web con software libre” pretende:

Facilitar el conocimiento de las posibilidades que ofrece Kompozer para el diseño y edición de páginas web.

Seleccionar y valorar sitios web destinados a distintos niveles educativos.

Diseñar una web con Kompozer que incluya la preparación de una serie de tareas y

procesos estructurados dotando a Internet de un uso realmente educativo.

Poner en práctica la web realizada y evaluar las posibilidades de utilización de este recurso en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Utilizar el Aula Virtual del Centro del Profesorado de la Axarquía como espacio destinado a construir una comunidad de aprendizaje que permita una comunicación fluida entre el profesorado para compartir e intercambiar ideas, inquietudes, proyectos, etc.

3.- ESTRUCTURA DEL CURSO

Las fases de trabajo que componen el curso virtual “Crea tu propia web con software libre” incluyen:

- Una presentación de la fase de trabajo con los objetivos de la misma.
- Secuencias paso a paso para que el profesorado pueda practicar cada una de las actividades propuestas.
- Demostraciones interactivas que permiten al profesorado ver la forma de realizar las tareas propuestas y entrenarse en su realización.
- Tareas concretas que tendrán que enviar a la tutora y que servirán para evaluar el trabajo.

4.- FASES DE TRABAJO

El curso virtual “Crea tu propia web con software libre” se desarrolla en cinco fases de trabajo:

I Fase. Conoce Kompozer

En esta fase conocen en qué consiste Kompozer, sus características y qué recursos podemos diseñar con esta herramienta.

II Fase. Descubre bibliotecas de sitios web

En esta fase se muestra el amplísimo catálogo de sitios web elaborados por profesores y profesoras para que sirvan de orientación en el diseño de la web que elaboran en fases posteriores.

III Fase. Elige tu diseño

Para realizar el diseño del sitio web, proponemos varios modelos y ofrecemos sugerencias para su elaboración.

IV Fase. Crea tu web

En este apartado aprenderemos a desarrollar fácilmente nuestra propia web, a colgarla en Internet y a publicar su acceso directo desde el Aula virtual para compartirla con los demás compañeros y compañeras del curso.

V Fase. Practica.

Aquí se trata de llevar a la práctica nuestra web realizada con Kompozer, utilizarla como recurso didáctico y contar cómo nos ha ido. También podremos ver, utilizar y comentar las web de los demás compañeros y compañeras.

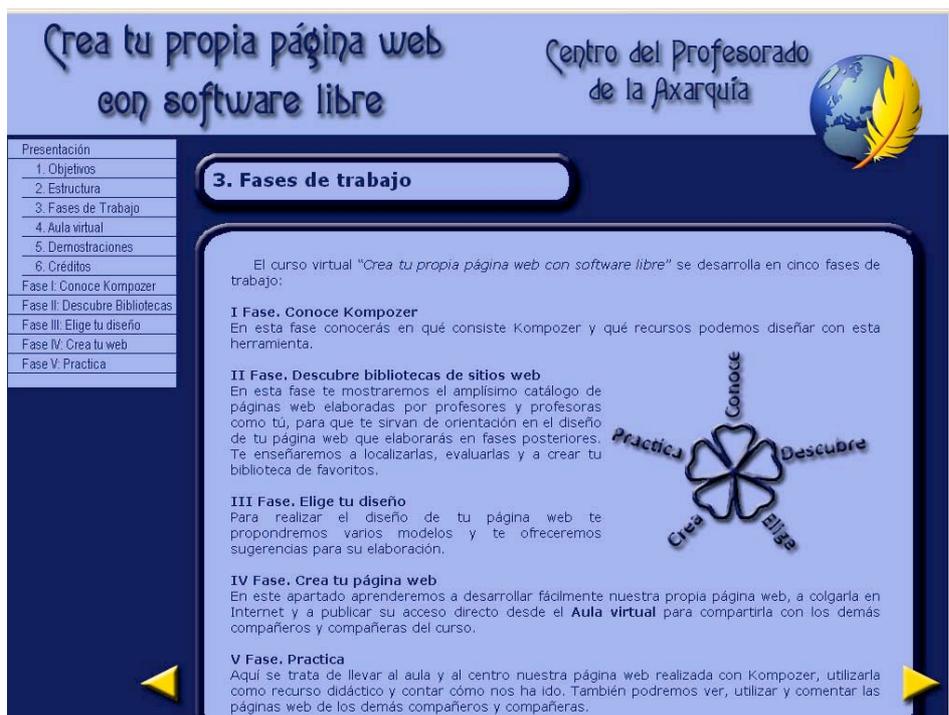


Figura 2. Fases de trabajo

5.- AULA VIRTUAL

Todo el curso se ha desarrollado en el Aula virtual del Centro del Profesorado de la Axarquía, que ha sido el espacio de trabajo, utilizado para comunicarse con la tutora, enviar las tareas e intercambiar impresiones con los compañeros y compañeras.



Figura 3. Aula virtual

6.- ¿QUÉ ES KOMPOZER? CARACTERÍSTICAS

Kompozer es un editor de páginas web, libre y gratuito, de forma que cualquiera de nosotros está autorizado para utilizarlo. Es un programa muy fácil de usar, con lo que no es necesario dominar herramientas informáticas complejas ni código HTML para crear una web atractiva y de diseño profesional. De esta forma, podremos centrar nuestros esfuerzos en el contenido pedagógico y no tanto en el proceso de elaboración.

Es importante recordar que diversas administraciones con competencias en educación, como es el caso de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, han apostado por el software libre, teniendo instalado Kompozer como programa de edición de páginas web.

Como hemos comentado, Kompozer es un programa libre y gratuito, pensado para editar páginas web sin necesidad de escribir código HTML, que se caracteriza por:

- Multiplataforma, lo que quiere decir que funciona para diferentes sistemas operativos tales como: Windows, Mac OS X, Linux.
- Modo WYSIWYG (lo que ves es lo que obtienes) que hace que la creación web sea tan fácil como escribir una carta con un procesador de textos.
- Gestor de archivos vía FTP integrado. De esta forma podremos subir fácilmente las páginas creadas con Kompozer a nuestro alojamiento web.
- Un poderoso apoyo para los formularios, tablas y plantillas.
- El código HTML creado funcionará en los navegadores webs más habituales.
- Posibilidad de trabajar con varias páginas web a la vez, permitiéndonos tener una visión más completa de nuestro sitio web.

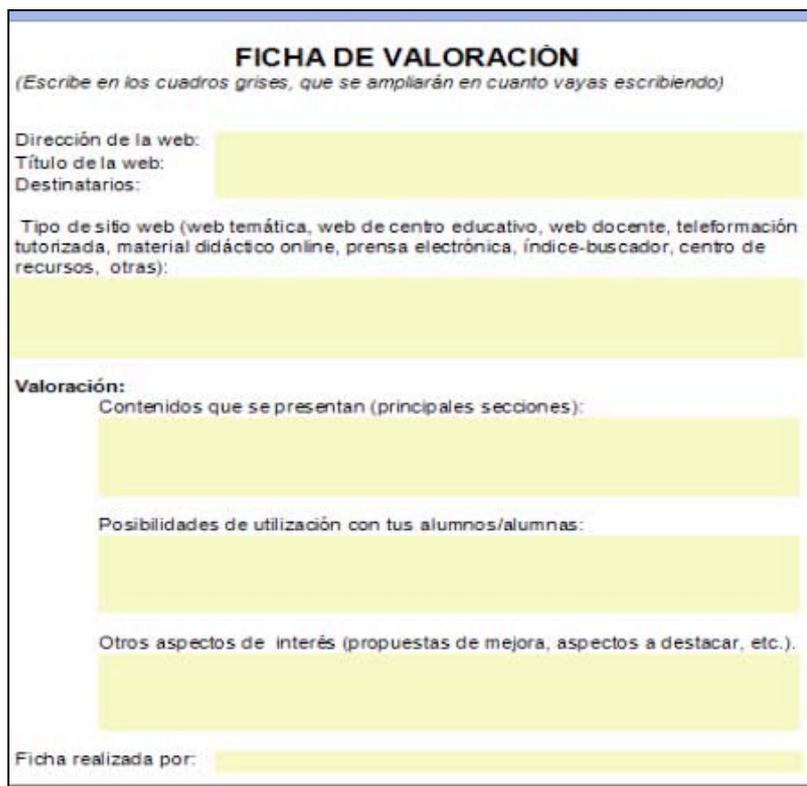
7.- BIBLIOTECAS DE SITIOS WEB

En esta fase se muestra como localizar gran variedad de sitios web, cómo evaluarlos y cómo crear una biblioteca de favoritos. Es interesante consultar:

- [Biblioteca de Averroes](#)
- [Recursos premiados del profesorado y alumnado andaluz](#)
- [Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación](#)
- Otras web que por su valor educativo sean interesantes para compartirlas con los compañeros y compañeras del curso.

La revisión previa de los sitios web resulta imprescindible. Por ello, se propone la siguiente tarea. El profesorado elige una de las web de interés educativo que más le haya gustado y realiza una breve valoración teniendo como referencia la Ficha

de valoración de recursos que presentamos a continuación y que se incluye en la carpeta materiales del CD y en el Aula virtual.



FICHA DE VALORACIÓN
(Escribe en los cuadros grises, que se ampliarán en cuanto vayas escribiendo)

Dirección de la web:
Título de la web:
Destinatarios:

Tipo de sitio web (web temática, web de centro educativo, web docente, teleformación tutorizada, material didáctico online, prensa electrónica, índice-buscador, centro de recursos, otras):

Valoración:

Contenidos que se presentan (principales secciones):

Posibilidades de utilización con tus alumnos/alumnas:

Otros aspectos de interés (propuestas de mejora, aspectos a destacar, etc.):

Ficha realizada por:

Figura 4. Ficha de valoración

8.- ¿QUÉ TIPO DE SITIO WEB PODEMOS DISEÑAR?

Cualquier sitio web puede ser utilizado en un momento determinado como recurso al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, en esta fase, presentamos tres modelos diferentes de web para que sirvan de orientación en la elección de vuestro diseño.

8.1. Web de centros

Las web de centros son sitios web que pretenden promover la comunicación entre sus miembros, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y facilitar la difusión de sus actividades. Suelen incluir información sobre:

Centro educativo. Situación, historia, servicios que se ofrecen (niveles de enseñanza, cursos, transporte...), instalaciones, características generales del alumnado y de las familias, estructura organizativa, profesorado y personal no docente, ideario del centro, plan de centro, proyecto curricular, etc.

Entorno. Características generales y socioculturales del entorno, centros de recursos, otros centros docentes de la zona, lugares de interés educativo.

Actividades del centro. Trabajos realizados por el alumnado, calendario escolar, tutorías, noticias del centro, agenda de actos, actividades deportivas y extraescolares, presencia y servicios del AMPA, etc.

Acceso a las web de los profesores. Incluyen la programación de aula, actividades, orientaciones, documentos, materiales didácticos, etc.

Acceso a la biblioteca del centro. Libros disponibles, enlaces y recursos de interés educativo en Internet tales como diccionarios, traductores, enciclopedias, atlas, periódicos, etc.

8.2. Web docentes

Las web docentes se elaboran fundamentalmente para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado y para compartir la experiencia con otros docentes. Entre los elementos que incluyen destacamos:

Presentación del profesor. Se puede detallar su actividad profesional actual y sus principales líneas de trabajo.

Presentación del centro educativo. Se incluye una información breve sobre el centro docente y su entorno, puesto que la mayoría de las instituciones educativas tienen su propio sitio web.

Web de las materias, proyectos o centros de interés. Listado de las asignaturas que imparte, desde las que acceder a las web específicas diseñadas.

Agenda. Espacio destinado a la información de acontecimientos de interés para el alumnado o profesorado del centro.

Canales de comunicación. Se puede incluir el e-mail del docente.

Otros enlaces. Herramientas generales de Internet que pueden resultar útiles para el alumnado o para los compañeros (actividades interactivas, buscadores, prensa electrónica, traductores, enciclopedias, etc.).

8.3. Web temáticas

Las web temáticas proporcionan información muy específica sobre determinados centros de interés que pueden resultar de interés educativo para el profesorado. Pueden incluir los siguientes elementos:

Presentación del tema, proyecto o centro de interés. Suelen presentar una justificación de la importancia del centro de interés y del perfil del alumnado al que va destinada.

Objetivos que se proponen con esta web.

Contenidos y actividades de aprendizaje. Se incluyen diversidad de materiales (apuntes y esquemas) y enlaces a recursos de Internet tales como materiales didácticos, juegos, propuesta de ejercicios y actividades de aprendizaje, imágenes, vídeos, bibliografía específica, webquest, cazas del tesoro, etc.).

El sistema de evaluación de los aprendizajes y del proceso de trabajo en general (criterios de evaluación, calendario, etc.)

Espacios para la comunicación, que suelen incluir algún email de referencia, orientaciones para las tutorías presenciales y on-line, enlaces a foros generales o específicos para discutir temas concretos, etc.

Tablón de anuncios, donde el profesorado informa sobre diversas cuestiones de interés (visitas, anotaciones, actividades, calendario, etc.).

9.- PRACTICA

En esta fase se trata de llevar al aula/centro la web realizada con Kompozer, utilizarla como recurso didáctico y contar cómo ha ido. También se podrán apreciar, utilizar y comentar las web de los demás compañeros y compañeras.

Antes de poner en práctica con el alumnado la web diseñada, es necesario preparar las condiciones para su integración en el aula/centro. La planificación de la manera como se organizará su utilización didáctica constituye un aspecto esencial en la intervención educativa. Por ello, se recomienda rellenar la Ficha de Programación didáctica que presentamos a continuación.

FICHA DE PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	
<i>(Escribe en los cuadros grises, que se ampliarán en cuanto vayas escribiendo)</i>	
Título de tu web:	
La función del sitio web (motivación del alumnado, fuente de información y transmisión de contenidos, práctica, introducción y actualización de conocimientos previos, núcleo central de un tema, repaso, refuerzo, recuperación, ampliación, entorno para la exploración, evaluación):	
El entorno en el que se utilizará (rincón del ordenador, aula, biblioteca, aula de informática, en casa):	
La organización de la actividad:	
Agrupamientos (individual, parejas, grupo pequeño, grupo grande):	
Ambito de aplicación (todo el alumnado, sólo algunos, sólo el profesor/a):	
La metodología :	
Nivel de autonomía (libre, semidirigido, dirigido):	
Empleo de materiales complementarios (¿cuáles?):	
Papel del profesorado (información inicial al alumnado, orientación y seguimiento de los trabajos):	
Otros aspectos de interés:	

Figura 5. Ficha de programación didáctica

Y por último, realizar una breve memoria de las situaciones y elementos más significativos de la experiencia de integración curricular, incorporando fotografías de la sesión y/o impresiones del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- Gallego, D. y Alonso, C. (1999). *Multimedia en la web*. Dykinson. Madrid
- Gallego, D. y Alonso, C. (2002). *El ordenador como recurso didáctico*. UNED. Madrid.
- González, J. y Gaudioso (2000). *Aprender y formar en internet*. Editorial Paraninfo. Madrid.
- Rodríguez, S. y Bravo (2007). *Las direcciones más interesantes de internet*. Anaya Multimedia. Madrid.
- Joa, C. (2005): *Manual NVU (Editor de páginas Web bajo herramienta libre)*. Ministerio de Educación y Deportes. República Bolivariana de Venezuela.

PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ PARA EL DESARROLLO DEL ESQUEMA CORPORAL

Ana Belén Ragel Hernández

CFI Gabriel Pérez Cárcel

RESUMEN

Este Programa de intervención para el desarrollo del esquema corporal está dirigido a un grupo de cinco alumnos con diferentes discapacidades que se encuentran escolarizados en un Aula Abierta Especializada dentro de un Centro Ordinario. Todos ellos presentan trastorno del esquema corporal referido a la utilización del propio cuerpo y a la relación del cuerpo con el entorno.

Palabras clave: Lateralidad; psicomotricidad.

PROPOSAL OF A PSYCHOMOTOR INTERVENTION PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF BODY SCHEME

ABSTRACT

This intervention program for the development of body scheme is aimed at a group of five students with different disabilities who are enrolled in an Open Classroom Specialist within a mainstream school. All of them present disorder of the body schema refers to the use the body because the body's relationship with its surroundings.

Key words: laterality; psicomotor.

1.- INTRODUCCIÓN

El desarrollo psicomotor hace referencia a la adquisición de habilidades que se observa en el niño de forma continua durante toda la infancia. Se va a producir tanto por la maduración de las estructuras nerviosas como por el aprendizaje que el individuo hace descubriéndose así mismo y al mundo que le rodea.

El concepto de esquema corporal, somatognosia o imagen de sí mismo, se refiere a un proceso complejo que comienza en los primeros años de vida y culmina cuando

el niño llega a la pubertad. Con él expresamos la representación que tenemos de los distintos segmentos corporales, de sus posibilidades de movimiento y de acción, así como de sus diversas limitaciones (Ballesteros, 1982)

Esta descripción estructural nos permite saber acerca de la posición de cada parte del cuerpo y nos permite crear una presentación del tiempo (comenzar, realizar, terminar un movimiento determinado) y espacio (izquierda, derecha, arriba, abajo, etc.) de las cambiantes posiciones de las partes del cuerpo en el espacio circundante.

La organización del esquema corporal es el punto de partida de numerosas posibilidades de acción y juega un papel de suma importancia en el desarrollo de los niños. Utilizaremos el término trastorno psicomotor con referencia al esquema corporal, para indicar un retraso o alteración en lo que se considera un desarrollo psicomotor normal ya sea en su totalidad o en algunos de sus componentes que interfiere tanto en la actividad escolar como en las actividades cotidianas.

La importancia principal del esquema corporal radica en que su aprendizaje es básico para la calidad del desarrollo de la imagen corporal. La buena adquisición del esquema corporal es de capital importancia, ya que de lo contrario se producirá un déficit en la relación sujeto-mundo externo.

En el plano de la percepción, una mala estructuración del esquema corporal causará un déficit en la estructuración espacio-temporal, el cual se traducirá en dificultades a la hora de la lectura. En el plano motor, una mala estructuración del esquema corporal causará en la persona una torpeza y una descoordinación, además de una mala postura. En el plano de las relaciones sociales, causa inseguridad a la hora de tratar con los demás.

El adquirir estas habilidades es indispensable para interactuar con el mundo que les rodea, y es por ello que este proyecto de intervención se dirige hacia la enseñanza de la identificación del "yo" y otras partes del cuerpo como: la nariz, boca, ojos, cabeza, tronco, brazos y piernas, de cinco niños con diferentes discapacidades, conductas que son indispensables para la incorporación del resto del aprendizaje.

2.- DESTINATARIOS

Esta intervención está dirigida a un grupo de cinco alumnos escolarizados en un Aula Abierta Especializada dentro de un Centro Ordinario.

El aula está compuesta por 5 niños con las siguientes discapacidades:

- Un niño con Síndrome de Down de 5 años,
- Dos niños con TGD de tipo autista de 4 y 5 años respectivamente.
- Una niña con deficiencia motora de 6 años
- Una niña con una encefalopatía crónica con epilepsia parcial de 5 años.

El criterio que rige el agrupamiento de estos niños es principalmente cronológico, pero además se intenta que se asemejen las competencias curriculares de cada uno de ellos. A pesar de tener afectaciones muy distintas, todos ellos presentan trastorno del esquema corporal referido a la utilización del cuerpo (hablan sobre sí

mismos en tercera persona, desorientación en el propio cuerpo, del espacio exterior, inadecuada utilización en su relación con el entorno)

3.- TEMPORALIZACIÓN

El programa de intervención consta de cuatro actividades que se desarrollan, a su vez en ocho sesiones de 30 minutos. Para facilitar la interiorización de los objetivos y contenidos planteados, se realizarán 2 sesiones semanales, lo que prolongará el desarrollo de la intervención un total de 4 semanas.

Dadas las características de los destinatarios del programa, se hace necesario en función del grado de consecución de los objetivos, algunas sesiones posteriores de recuerdo o en su lugar seguir reforzando los conocimientos adquiridos a lo largo de otras actividades

4.- FINALIDAD DEL PROYECTO

OBJETIVO GENERAL:

Desarrollar del concepto del yo, el esquema corporal, el control tónico postural, el desarrollo de la lateralidad, la motricidad fina y la comunicación del estudiante con las personas y su entorno.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

- Utilizar la primera persona para referirse a sí mismo.
- Nombrar las diferentes partes del cuerpo: cabeza, nariz, boca, ojos, tronco, piernas y brazos.
- Señalar con el dedo índice las diferentes partes del cuerpo.
- Favorecer la motricidad fina.
- Mejorar la comunicación y la expresión verbal.
- Reconocer y afianzar la orientación del propio cuerpo.
- Conseguir la comprensión de la funcionalidad de las diferentes partes del cuerpo.

5.- CONTENIDOS

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Conocimiento de sí mismo
- Conceptos de cabeza, nariz, boca, ojos, tronco, piernas y brazos.
- Poesía de la cara.
- Localizaciones espaciales de las partes trabajadas con referencia a uno mismo.
- Habilidades de petición y saludo.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Ejercicios de peticiones en primera persona (yo quiero, en lugar de X quiere....)

- Juegos y actividades de imitación.
- Escenificación de la canción de la cara.
- Visualización de imágenes de las partes del cuerpo a trabajar.
- Actividades de discriminación en las que se pregunta dónde están las partes del cuerpo.
- Role-playing con adultos y otros compañeros sobre saludos y peticiones.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Aceptación del propio cuerpo y del de los demás.
- Respeto de las normas de juego.
- Respeto a los compañeros/as.
- Participación, grado de interés y atención.

6.- METODOLOGÍA GENERAL

El maestro debe ajustar la metodología que utiliza en el aula, a la madurez de los destinatarios y a su estilo de aprendizaje, tomando como base la experiencia previa de los alumnos y elementos que sean significativos para ellos. Desde un quehacer pedagógico básicamente activo y no directivo, se busca favorecer el protagonismo, autoafirmación y expresión del alumno, de modo que sus producciones tengan sentido tanto para él como para el profesional.

Mediante un aprendizaje significativo, se establecerán relaciones sustantivas, no arbitrarias entre los conocimientos que ya posee el alumno y los nuevos a adquirir. Partiremos de las ideas y saberes que tienen los niños sobre el tema a tratar.

Buscaremos la funcionalidad de los aprendizajes, que comprendan su utilidad y los puedan aplicar a situaciones de su vida diaria. Así mismo favoreceremos el aprendizaje espontáneo.

Trabajaremos bajo un enfoque lúdico, intentando que los niños se diviertan a la vez que aprenden.

Trabajaremos intercalando las técnicas de modelado, favoreciendo mediante el aprendizaje observacional, la adquisición de los conceptos y moldeado, reforzando sistemáticamente las aproximaciones sucesivas a la conducta-objetivo.

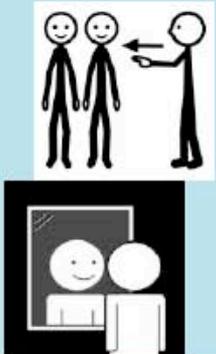
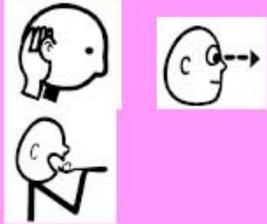
Será fundamental utilizar el refuerzo positivo y crear expectativas positivas en los alumnos, pues ellos perciben e interpretan nuestras conductas.

Así mismo existirá una unanimidad y coherencia de criterios educativos con respecto tanto al ambiente familiar como con los principios psicopedagógicos del centro.

En cuanto a la Organización del tiempo, se respetará en todo momento la máxima de "flexibilidad", atendiendo en todo momento las necesidades de los niños. Es importante señalar el papel activo que tiene la figura del educador dentro del Aula, apoyando y facilitando la labor de la maestra.

7.- ACTIVIDADES

<p>SEMANA 1</p>	<p><u>ACTIVIDAD 1: MI "YO"</u></p> <p>SESIÓN 1: ¿QUIÉN SOY YO?</p>  <p>SESIÓN 2: YO QUIERO, TU QUIERES</p>	<p><u>RESPONSABLES:</u></p> <p>MAESTRA Y EDUCADORA</p>	<p><u>BREVE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA:</u></p> <p>Se presentan a los alumnos diferentes fotografías de su familia en las que ellos están presentes, con el fin de que se identifiquen. (trabajamos los pronombres yo, tú, mío, tuyo...)</p> <p>Se realizan diferentes peticiones con elementos que son significativos para los alumnos y que forman parte de su centro de interés (agua, juguete favorito, bocadillo...)</p>
<p>SEMANA 2</p>	<p><u>ACTIVIDAD 2: CONOZCO LAS PARTES DEL CUERPO</u></p> <p>SESIÓN 3: LAS PARTES DEL CUERPO</p>     <p>SESIÓN 4: CANCIÓN DE LA CARA</p> 	<p><u>RESPONSABLES:</u></p> <p>MAESTRA Y EDUCADORA</p>	<p><u>BREVE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA:</u></p> <p>Se presentan a los alumnos diversas fotografías de ellos mismos dónde estén marcadas las partes del cuerpo a trabajar.</p> <p>Cantamos la canción de la cara: "en mi carita redondita tengo ojos y nariz y también una boquita para cantar y reír"</p>

<p>SEMANA 3</p>	<p><u>ACTIVIDAD 3: IDENTIFICO MIS PARTES DEL CUERPO</u></p> <p>SESIÓN 5: ¿DÓNDE ESTÁN MIS OJOS...?</p>  <p>SESIÓN 6: DELANTE DEL ESPEJO</p> 	<p>RESPONSABLES:</p> <p>MAESTRA Y EDUCADORA</p>	<p><u>BREVE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA:</u></p> <p>Pedimos a los alumnos que señalen con el dedo índice las distintas partes de su cuerpo.</p> <p>Pedimos a los alumnos que señalen las distintas partes del cuerpo del compañero y posteriormente los ponemos frente a un espejo y volvemos a preguntar dónde están las partes del cuerpo que estamos trabajando.</p>
<p>SEMANA 4</p>	<p><u>ACTIVIDAD 4: ¿QUÉ PUEDO HACER CON MI CUERPO?</u></p> <p>SESIÓN 7: ¿PARA QUÉ SIRVEN MIS OJOS?</p>  <p>SESIÓN 8: NOS SALUDAMOS</p> 	<p>RESPONSABLES:</p> <p>MAESTRA Y EDUCADORA</p>	<p><u>BREVE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA:</u></p> <p>Vamos explicando a los alumnos la funcionalidad de las partes del cuerpo trabajadas, poniendo ejemplos reales (fotografías, perfumes, distintos sabores, elementos manipulables...)</p> <p>Trabajamos habilidades sociales relativas al saludo y despedida, para ello es necesario en primer lugar realizar un role-playing dentro del aula y posteriormente salir a las distintas dependencias del centro para que ensayen con personas que no les resulten tan familiares.</p>

8.- RECURSOS MATERIALES

Los recursos materiales se presentan separados por actividades. Se incluye un coste económico aproximado por actividad y referido para un grupo de cinco alumnos.

ACTIVIDADES 1 Y 2: coste aproximado 60 euros.

- Cámara fotográfica digital y revelado de las fotografías.
- Juegos varios presentes en el aula.
- Objetos de casa que gusten a los alumnos

ACTIVIDAD 3: coste aproximado: coste aproximado 30 euros.

- Espejo de 50 x 100 cm.

ACTIVIDAD 4: coste aproximado 15 euros.

- Imágenes
- Perfume
- Sal, azúcar, fruta
- Peluche, cuento.

La cámara fotográfica y el espejo son materiales que se pueden utilizar para otras actividades que se planteen en el aula o en el centro.

9.- EVALUACIÓN

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

- ✚ Adecuación de los objetivos y contenidos a las características de los alumnos destinatarios.
- ✚ Disponibilidad de los recursos requeridos para la puesta en marcha.
- ✚ Grado de formación e implicación de los profesionales que llevan a cabo el proyecto.
- ✚ Nivel de aplicabilidad en otros centros y otros destinatarios

EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS

- ✚ Grado de consecución de objetivos.
- ✚ Mantenimiento en el tiempo de los conceptos adquiridos.
- ✚ Nivel de implicación y disfrute de los destinatarios.

EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

- ✚ Acomodación de las actividades a la temporalización.
- ✚ Eficacia de las actividades en la consecución de los objetivos
- ✚ Grado de satisfacción de los destinatarios y profesorado implicado.

Al finalizar cada actividad, la maestra rellenará una hoja de registro en la que

figurará el grado de consecución de los objetivos de cada actividad por parte de los alumnos, la motivación e interés que han presentado y las observaciones pertinentes.

10.- COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS

En lo relacionado a este programa, ayudarán aportando diversos materiales que necesitaremos para la realización de las actividades (fotografías familiares, objetos personales de los niños que sirvan de refuerzo, etc).

Los padres estarán informados de los objetivos que se van a trabajar y se pedirá su colaboración para que refuercen en casa lo aprendido en el colegio, los alumnos se llevarán a casa una copia de la canción de la cara.

BIBLIOGRAFÍA

Ballesteros, S. (1982). *El esquema corporal*. Madrid: TEA

Cabezas, H. (2005). Esquema corporal: una conducta básica para el aprendizaje del niño con autismo. *Revista Educación*, 29 (2), 207-215.

Cosas de la infancia. <http://www.cosasdelainfancia.com/>. Consultado 10-04-2010

Psicólogo infantil.com. <http://www.psicologoinfantil.com/trasdesapsicom.htm>. Consultado 03-02-2010

LA RESPONSABILIDAD MORAL DEL PROFESOR ANTE EL EEES

Emilio García García

Pilar Marín Gómez

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Caracterizamos las competencias que han de tener los profesores en cinco ámbitos: conocer, hacer, querer, convivir y ser, que se corresponden con las demandas de la sociedad actual a los alumnos. Consideramos como competencias básicas del profesor su desarrollo personal, equilibrio emocional y responsabilidad moral. Procurar el propio bienestar, la satisfacción con la profesión, incluso la felicidad, es condición vital para el profesor. Estos objetivos no resultan fáciles, dadas las condiciones conflictivas del ejercicio profesional y las múltiples causas de malestar para el docente, pero resultan imprescindibles para una educación de calidad.

Palabras clave: profesor; responsabilidad; competencias; educación.

THE MORAL RESPONSIBILITY OF TEACHERS IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

ABSTRACT

We characterize the competences that teachers should have in five areas: to know, to do, to want, to live together and to be, they correspond to the requests of the students in present society. The teachers must procure their personal development, well-being and moral responsibility. The satisfaction with the profession, life satisfaction, even happiness, is a vital condition for the teacher. These aims are not easy because of the difficult conditions of professional practice, but they are essential for a quality education .

Key words: teacher; responsibility; competitions; education.

1.- INTRODUCCION

La profesión de profesor en la sociedad actual exige dominar un conjunto de competencias; que ha de aprender en instituciones superiores de formación universitaria; que requiere continua formación y actualización de conocimientos y técnicas; que ha de poner en práctica según principios éticos; para responder a una necesidad personal y social de primer orden, como es la educación.

Desde posturas críticas, sociológicas y pedagógicas, se ha cuestionado las reivindicaciones profesionalizadoras de los profesores, por cuanto conllevarían intereses personales y sectoriales elitistas y burocráticos, que serían incompatibles con los ideales democráticos de solidaridad, autonomía y difusión del saber (Burbules y Desmore, 1992). También Apple (1986, 1989) denuncia los intereses que operan bajo la reivindicación de una tecnificación de la enseñanza. Pero sería un error identificar profesionalización con tecnificación de los procesos educativos, pues cabe entender la profesión como desarrollo de una cultura profesional, que avance en niveles de formación, autonomía, responsabilidad, compromiso social y personal en el trabajo. El concepto neoliberal de profesión queda superado por una acepción más social, democrática y crítica (Fernández Pérez, 1988; García García, 1996, 2006; Ortega y Valera, 1991).

La reivindicación de la profesionalidad por parte de los profesores no puede quedar limitada a aspectos técnicos de la función docente, sino que se ha de plantear un desarrollo profesional más amplio, una nueva cultura profesional, que propicie espacios de reflexión, de crítica sobre las funciones de la educación, modelo de sociedad y proyecto de hombre, procesos de formación, condiciones laborales, variables del proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo como objetivo el profesor investigador de su práctica profesional (Hoyle, 1974; Stenhouse, 1982, 1987; Giroux, 1987; Kemmis, 1988; Schon, 1992; Imbernon, 1994).

Señalamos como características del buen profesor en la sociedad actual, y particularmente ante las demandas que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior, las siguientes:

- Compromiso con la profesión. La implicación personal, emocional y moral en el quehacer es condición determinante para la buena valoración por los alumnos y el éxito en la tarea.
- Afectividad con los alumnos. Un comportamiento afectivo hacia los alumnos, con empatía, optimismo, estima y apoyo, son cualidades valoradas muy positivamente.
- Conocimiento de la materia que enseña y empleo de técnicas didácticas adecuadas. Saber lo que se enseña y enseñarlo bien. Combinar metodologías variadas, partiendo de las características diferenciales de los alumnos y del grupo.
- Trabajo colaborativo en grupo de profesores. El trabajo en grupo es altamente valorado, aunque no tan practicado. Analizar las experiencias y dificultades en sesiones formales y de claustro, pero también en conversaciones de pasillo y recreo, es requisito para mejorar las competencias del profesor.
- Pensamiento reflexivo y crítico. Reflexionar en la práctica y sobre su práctica, a efectos de poner en juego nuevas hipótesis, contextualizar y desarrollar teorías, adoptar nuevas metodologías y estrategias didácticas.
- Motivación por la calidad. Los buenos profesores se comprometen con la

innovación y la calidad en los centros, procurando proyectos compartidos, liderazgos eficaces, apertura al contexto comunitario (Hargreaves, 1992, 1996; Marchesi y Martín, 2000).

Identificamos las exigencias de la profesión docente en cinco ámbitos:

- CONOCER: conjunto estructurado de conocimientos sobre el mundo natural y sociocultural. Las disciplinas del currículo. Competencias cognitivas
- HACER: conjunto de procedimientos y estrategias. Competencias procedimentales
- QUERER: motivación, compromiso, esfuerzo. Competencias afectivas
- CONVIVIR: capacidad para trabajar y relacionarse con compañeros y alumnos. Competencias comunicativas
- SER: desarrollo del profesor como persona. Responsabilidad ética ante los alumnos, familias y sociedad. Competencias metacognitivas y personales.

Las competencias que han de desarrollar los profesores en estos ámbitos se corresponden precisamente con las demandas a la educación de los alumnos en nuestra sociedad. La educación tiene planteadas exigencias múltiples, crecientes, complejas y hasta contradictorias, en la sociedad actual. Se requiere transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos, que genera y requiere la sociedad cognitiva. Se exige ofrecer criterios y orientaciones para no perderse entre cantidades ingentes de informaciones, más o menos superficiales y efímeras, que invaden los espacios públicos y privados, para mantener el rumbo en proyectos de desarrollo personal y social. La educación debe proporcionar las cartas náuticas en un mundo complejo y en permanente agitación, al mismo tiempo la brújula para poder navegar por él y el ancla para detenerse, anticipar y valorar rutas a seguir.

En la sociedad del conocimiento el aprendizaje no se circunscribe a un determinado espacio como las instituciones educativas, se exige aprender en todos los contextos. Por otra parte, el aprendizaje no puede quedar limitado a un determinado periodo temporal en el ciclo vital de la persona. No se puede ya vivir de las rentas de conocimientos adquiridos en los años de formación. Los continuos cambios en todos los niveles conllevan nuevas demandas profesionales y nuevas exigencias personales. Es obligado aprender a lo largo de toda la vida de la persona. La enseñanza-aprendizaje en la universidad debe capacitar a las personas para ese aprendizaje permanente.

2.- ENSEÑAR-APRENDER PARA COMPRENDER

En la sociedad del conocimiento, cada persona ha de asimilar una base de conocimientos rigurosos y estrategias eficaces; tiene que saber qué pensar y cómo actuar ante las situaciones relevantes a lo largo de la vida; hacerlo desde criterios razonables y susceptibles de crítica; ser sensible a las exigencias cambiantes de los contextos; desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo. La enseñanza-aprendizaje para la comprensión, como gran reto para nuestro tiempo, se ha de construir sobre los siguientes pilares: A) Aprender a conocer, B) Aprender a querer y sentir, C) Aprender a hacer, D) Aprender a convivir, E) Aprender a ser, F) Aprender sobre el conocer, el querer, el sentir (Delors, 1996; García García, 2009).

A) Aprender a conocer. Conocimiento es un término con un contenido semántico muy amplio. Hace referencia a: los conocimientos comunes que las personas tenemos sobre el mundo y que utilizamos en nuestra vida cotidiana; los conocimientos disciplinares sobre distintos ámbitos de la realidad natural y sociocultural que conforman las distintas ciencias y saberes; los conocimientos sobre la propia identidad personal; los conocimientos sobre el conocimiento mismo o metacognición.

Conocer requiere asimilar información, tener memorias y operar con ellas, realizar procesos, ejercitar procedimientos o estrategias para sacar el mejor partido a lo que se conoce, conocer continuamente más, resolver problemas, tomar decisiones. Pero conocer también requiere motivación, esfuerzo, compromiso, constancia en un proyecto formativo de desarrollo personal y social.

Aprender a conocer es una exigencia para responder a las demandas prácticas y profesionales de la sociedad cognitiva; pero también es condición imprescindible para desarrollarse con más plenitud como persona, ejercitar las capacidades humanas, disfrutar del saber, dar sentido a la vida. Aprender a conocer supone ejercitar todas las capacidades de la mente: los procesos de atención, percepción, memoria, razonamiento, pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas, lenguaje, motivación, afectividad.

La sociedad del conocimiento actual (sociedad de la imagen, es caracterización más propia) está sesgada hacia un tipo de información, la icónica, las imágenes, que si bien conlleva oportunidades, también entraña serios riesgos. Las informaciones en imágenes, con su rapidez, inmediatez, variedad, novedad, atractivo, plantean unas exigencias de procesamiento de información mental diferentes de la información lingüística, propias del texto y discurso. Los formatos multimedia requieren un tipo de atención, concentración, planificación, esfuerzo distinto del procesamiento de textos, más significativo y profundo. Manejar el mando a distancia de la TV, o el buscador de páginas WEB en el ordenador, es tarea muy distinta a enfrentarse y enfrascarse con la lectura de un libro. La hegemonía de mensajes icónicos en la sociedad de la información puede obstaculizar, paradójicamente, el desarrollo mental de las personas, el pensamiento elaborado, significativo, crítico, creativo, que requiere precisamente la sociedad del conocimiento (Gardner, 2000; Hargreaves, 2003).

B) Aprender a querer y sentir. La voluntad, el esfuerzo, el compromiso son imprescindibles para alcanzar los proyectos de desarrollo personal y comunitario. El aprendizaje continuo que conlleva la sociedad cognitiva exige comprometerse activamente con proyectos formativos personales que requieren constancia, esfuerzo, renuncias. Más de un 80% de la población adulta considera clave la formación, pero solamente menos de un 25% elabora planes de formación personal y se implican en ellos.

Desear, querer, amar lo que se hace es condición obligada para alcanzar buenos resultados. Las motivaciones pueden ser más externas, como el deseo de reconocimiento, prestigio social, recompensas monetarias, etc.; o más internas como el deseo de saber, de realizar bien el trabajo, de superarse, etc. Los seres humanos estamos motivados, interna y externamente, en distintas proporciones según circunstancias. Es preferible que la motivación tenga origen más interno, puesto que las fuentes externas tienden a ser más pasajeras. Las personas

automotivadas internamente mantienen los niveles altos, aún cuando las recompensas externas disminuyan o desaparezcan. Una proporcionada combinación de motivación externa e interna es deseable.

Cada persona ha de comprometerse con su propia formación. Ha de querer aprender de forma independiente y autónoma en contextos cambiantes. Ha de querer ser competente para evaluar y tomar decisiones sobre qué, cuándo, cómo necesita aprender y dónde obtener los recursos precisos. El interés y motivación resultan claves para un aprendizaje eficaz. Cuando el conocimiento resulta relevante y significativo para la persona, tanto intelectual como afectivamente, es asimilado de forma más fácil, duradera y eficaz (Seligman, 1999).

C) Aprender a hacer. El curriculum escolar ha puesto tradicionalmente énfasis, cuando no exclusividad, en transmitir conocimientos, prestando menos atención a los procedimientos, las prácticas, los modos de hacer. Pero el saber hacer presenta unas demandas especiales en la sociedad actual. Ya no se trata de especialización profesional, de preparar para una tarea definida y un trabajo profesional estable en el tiempo. Hoy se requiere un continuo aprender a hacer, una adaptabilidad a los contextos tan cambiantes.

En la nueva economía, el trabajo está en un proceso que podemos calificar de “desmaterialización”. Cada vez tiene menos que ver con la “materia” como ocurría en sociedades agrarias (cultivar la tierra) o industriales (fabricar objetos), y más con el conocimiento, la comunicación, el asesoramiento, planificación, supervisión, relaciones interpersonales, etc.

Aprender a hacer no es aprender prácticas rutinarias, más propias de la formación profesional del pasado. La nueva economía exige nuevas competencias. Las tareas industriales en cadena, fragmentadas y repetitivas están dando paso a “colectivos de trabajo”, “grupos de proyecto”, satisfacción del cliente, calidad total. Los empleados ya no son anónimos e intercambiables y las tareas se personalizan. Junto a la formación profesional y calificación técnica, se requieren otras competencias como la capacidad de iniciativa, proyecto personal y compromiso, aptitud para trabajar en grupo, disposición a asumir riesgos, afrontar y resolver conflictos, planificar, tomar decisiones y evaluar procesos y resultados, introducir innovaciones y mejoras.

D) Aprender a convivir. Aprender a convivir en los diferentes y simultáneos espacios en los que transcurre nuestra vida: nivel familiar, escolar, laboral, sociocultural, es quizá lo más urgente e importante. En la sociedad globalizada y de la información, somos observadores impotentes de quienes generan y mantienen los conflictos y la violencia. Los modelos violentos en la familia, escuela, empresa, medios de comunicación de masas, están alcanzando cotas alarmantes.

El derecho a la paz se declara prioritario al comenzar el siglo XXI, como condición básica para el desarrollo y bienestar personal y social. El descubrimiento, reconocimiento y respeto del otro se logra en paralelo a la conformación de la propia identidad personal. Es objetivo prioritario de la educación desarrollar la propia identidad a la vez que comprender y valorar la personalidad de los demás. Si la familia, escuela, trabajo, medios de masas fomentan actitudes de respeto, tolerancia se están previniendo comportamientos violentos.

Aprender a convivir es objetivo prioritario en nuestra sociedad, cada vez más

multicultural. La inmigración plantea cuestiones de carácter ético y político, de respeto a los valores y cultura de las minorías, a la vez que exigencias de aceptación e integración en la cultura mayoritaria. Pero especialmente exige respuestas educativas apropiadas para los hijos de los inmigrantes y compromete a los profesores, sus valores, actitudes, metodologías y prácticas.

Aprender a convivir no es un conocimiento meramente declarativo, sino también y sobre todo procedimental. Es decir, se adquiere practicándolo y exige tiempo y condiciones adecuadas. El pensamiento crítico y el comportamiento responsable y solidario sólo se alcanzan con una metodología de enseñanza-aprendizaje consonante.

La educación tiene una doble misión: mostrar la complejidad y diversidad de la especie humana y, a la vez, las semejanzas e interdependencia entre todos los seres humanos. Todas las personas compartimos una estructura mental, unos universales cognitivos, emocionales, lingüísticos, según ponen en evidencia las ciencias cognitivas (Marina, 2004).

E) Aprender a ser. Ante el siglo XXI, el desafío de la educación no es tanto preparar a las nuevas generaciones para vivir en una sociedad determinada; sino dotar a cada persona de competencias y criterios que le permitan comprender el mundo cambiante que le rodea y comportarse solidaria y responsablemente. Más que nunca, la función esencial de la educación es proporcionar a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, sentimiento, imaginación y creatividad, que necesitan para dar sentido a su vida y alcanzar las cotas más altas posibles de bienestar y felicidad.

La educación es un viaje interior desde el nacer hasta el morir. El desarrollo del ser humano se ha de dar en todas las potencialidades personales, intelectuales, efectivas, morales, estéticas, sociales, etc.; en todos los contextos, de familia, trabajo, ocio, etc.; y a lo largo de todas las etapas del ciclo vital.

Tal concepto de educación cuestiona la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente o de adultos, entendida ésta como nivelación, perfeccionamiento, promoción o reconversión profesional. La meta deseable de dar más años a la vida y más vida a los años, conlleva una disponibilidad educativa constante, tanto si se trata de brindar nuevas posibilidades educativas, perfeccionar o ampliar la formación profesional, como de satisfacer el deseo de saber, de belleza, de superación personal y autorrealización. La autoestima, la autoeficacia y experiencias de control sobre el medio, el optimismo, la solidaridad conllevan una vida más feliz (Bandura, 1999; Seligman, 1999).

F) Aprender sobre el conocer, querer y sentir. Resulta cuando menos extraño que las personas tengan que conocer tantas cosas sobre el mundo natural y sociocultural (matemáticas, física, química, biología, historia, sociología, economía, etc.) y apenas reciban conocimientos sobre sí mismos, cuando por otra parte están muy interesados.

Los conocimientos, las teorías que de la mente se tengan no es una cuestión meramente teórica, sino de extraordinaria relevancia práctica, especialmente en aquellas profesiones (las más en nuestra sociedad de conocimientos y servicios) que tienen que ver con otras personas y sus comportamientos, y por tanto sus pensamientos, sentimientos y motivaciones.

Profesores, psicólogos, pedagogos, sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales, etc. perciben, enjuician, valoran y actúan en su práctica profesional desde la teoría de la mente que más o menos explícitamente sostienen. La teoría de la mente constituye en la actualidad un dominio de investigación en el que confluyen diversas ciencias cognitivas, y que está proporcionando resultados sorprendentes y de extraordinaria relevancia teórica y aplicada (Riviere y Núñez, 1996; García García, 2001, 2005; Gómez, 2007).

3.- EQUILIBRIO EMOCIONAL Y RESPONSABILIDAD MORAL

La profesión de profesor exige, según hemos comentado, conocimientos de distintas ciencias y saberes, además de un dominio en habilidades y técnicas para enseñar lo que se sabe. Pero ser profesor requiere unas competencias o disposiciones más básicas o fundamentales: valores, actitudes y aptitudes necesarias para potenciar el desarrollo personal de los alumnos. Para propiciar tal desarrollo en los alumnos es preciso que el profesor cuide especialmente su desarrollo personal, su equilibrio emocional y su integridad moral (Carr, 2005).

No hay acuerdo en los investigadores en cuanto a la calificación como competencias de estas disposiciones básicas del profesor. Para unos, el desarrollo personal, equilibrio emocional y responsabilidad moral son las competencias fundamentales de los profesores, sobre las que se articulan todas las demás competencias. Desde otros planteamientos se opta por considerarlas como disposiciones básicas, rasgos de carácter y personalidad, absolutamente prioritarias en el buen profesor, pero que no se deben considerar estrictamente como competencias.

El objetivo principal de la educación es promover el desarrollo personal de los alumnos, en todas sus capacidades mentales: cognitivas, afectivas, morales y sociales, en la confianza y expectativa optimista de conseguir, además de vidas personales más realizadas, una sociedad cada vez más justa, solidaria y feliz. Estas metas educativas requieren necesariamente valores y actitudes personales en el profesor: satisfacción con su quehacer, equilibrio emocional, autonomía intelectual, compromiso moral.

El compromiso del profesor, su responsabilidad fundamental está en disponer y proporcionar a todos sus alumnos, los recursos y oportunidades más idóneas, para que puedan asimilar los diversos tipos de aprendizajes, consciente de que el propio alumno es el responsable principal de su propia formación. Cuando hablamos de proporcionar para *todos sus alumnos las mejores condiciones y oportunidades* queremos resaltar justamente la disponibilidad para todos y cada uno de los alumnos: los que van bien con los aprendizajes, y aquellos que presentan dificultades y necesitan de apoyos especiales, bien por discapacidad mental, trastorno de conducta, dificultades de aprendizaje o están más desprotegidos y vulnerables en contextos familiares de riesgo o pertenecen a minorías culturales, como los inmigrantes.

Cuando mencionamos *los diversos tipos de aprendizajes* nos referimos a los aprendizajes de los conocimientos propios de las diferentes materias y áreas disciplinares; pero también a los aprendizajes de procedimientos y estrategias; los aprendizajes para la convivencia, para el desarrollo personal, cognitivo, afectivo,

moral y social; los aprendizajes para desarrollar la autonomía y la autodisciplina y el equilibrio emocional. Lo que anteriormente sintetizamos como: aprender a conocer, querer, sentir, hacer, convivir, ser, y aprender sobre el conocer, querer y sentir.

Ciertamente el profesor no tiene en exclusiva la responsabilidad de la educación y aprendizajes de los alumnos. Está el mismo alumno con su responsabilidad ante la propia formación, la familia, la escuela y las administraciones. Pero esta responsabilidad compartida no puede ser la excusa para que el profesor no asuma su responsabilidad intransferible, y se instale en sistemas de atribución distorsionados, según los cuales se apropia de todos los éxitos, atribuyendo los fracasos a agentes externos.

La complejidad de la función docente supone un gran esfuerzo continuado, una alta inversión de recursos mentales y personales, que difícilmente se ven compensados con incentivos razonables. De ahí el profesor quemado, estresado, deprimido. Es preciso que el profesor se cuide a sí mismo si quiere ser agente para el desarrollo de otras personas. El ajuste personal, equilibrio emocional, bienestar, son condiciones personales necesarias para una buena práctica profesional.

Si bien como ciudadanos tenemos derecho a verlo todo de color negro, escribe Savater (1997), como profesores, como educadores no nos queda más remedio que ser optimistas. La enseñanza presupone el optimismo tal y como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse debe abandonar la natación, quien sienta repugnancia hacia el optimismo, que deje la enseñanza. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, que hay cosas como valores, símbolos, técnicas, hechos que pueden ser sabidos y que merecen serlo, que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento. De todas estas creencias optimistas puede uno muy bien descreer en privado, pero en cuanto intenta educar o entender en qué consiste la educación, no queda más remedio que aceptarlas. Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para ejercerla.

Sentirse comprometido con un proyecto personal que se estima valioso, verse con recursos y competencias para afrontarlo, valorar logros y éxitos razonables en su quehacer, son componentes de la vivencia de bienestar y hasta de felicidad, que en cierta medida y en determinados tiempos, al menos, han de estar presentes en la profesión docente. Una vida plena y significativa consiste en experimentar emociones positivas respecto al pasado y al futuro, disfrutar de los sentimientos positivos procedentes de los placeres, obtener numerosas gratificaciones de nuestras fortalezas características y utilizar éstas al servicio de algo más elevado que nosotros mismos para encontrar así un sentido a la existencia (Csikszentmihalyi, 1998; Seligman, 1998, 2003).

Un buen profesor, un profesor competente ha de disfrutar de una relativa satisfacción con y en su profesión. No es posible aspirar a una educación de calidad sin un estado de razonable bienestar personal. Estas vivencias y sentimientos positivos de equilibrio, de flujo, de felicidad dependen de múltiples variables intra y extra-profesionales. Juegan un papel crítico las experiencias vividas en otros contextos como el familiar, económico, social, amistad, ocio; los proyectos de vida, los valores y metas; la personalidad del profesor. Está también el momento en su

ciclo vital y profesional, desde los años de antigüedad hasta las condiciones de salud.

En ocasiones las emociones negativas, las frustraciones acumuladas, los fracasos y desilusiones, tanto en la vida profesional como en la personal apenas obstaculizan la razonable satisfacción en la actividad docente; como si el profesor hubiera sido capaz de elaborar una coraza protectora ante las condiciones tan adversas, y pudiera desarrollar una adaptación positiva a pesar del contexto de riesgo en el que se desenvuelve. El profesor sigue animoso, comprometido. Otros profesores, por el contrario, se desaniman, se desmoralizan, se vienen abajo, incapaces de afrontar con expectativas de éxito las condiciones conflictivas de su quehacer profesional. También en estos casos las variables extra-profesionales están muy presentes (Marchesi, 2007).

4.- CONCLUSION

En nuestra sociedad, en tiempos de premura y agobios, pararse a pensar, a reflexionar, es un buen procedimiento para desarrollar estrategias protectoras que posibiliten mantener el ánimo y la moral en la tarea de educar. Así mismo, mantener las relaciones positivas con amigos y compañeros; implicarse en proyectos de formación e innovación, al menos en algunas etapas de nuestra vida; cuidar la propia salud y bienestar frente a riesgos y amenazas varias; descubrir algunos momentos de plenitud en nuestra vida, también en la profesional, es el mejor seguro contra la apatía y el malestar, y condición necesaria para aspirar a una educación de calidad, que promueva el desarrollo personal de nuestros alumnos, en una sociedad cada vez más libre, justa y feliz.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple M. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal
- Apple, M. (1989). *Maestro y textos*. Madrid: Paidós
- Bandura, A. (1999) *Autoeficacia. Cómo afrontamos los cambios en la sociedad actual*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Burbules, N. y Desmore, R (1992). Los límites de la profesionalización de la docencia. *Educación y Sociedad*. 11, 67-73.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Grao.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española
- García García, E. (1996). Estrés, profesión docente y personalidad del docente. *Ansiedad y Estrés*. 2 (2-3), 245-260.
- García García, E. (2001). *Mente y cerebro*. Madrid: Síntesis.
- García García, E. (2005). *Teoría de la mente y desarrollo de las inteligencias*.

Educación Desarrollo y Diversidad. Vol. 8, 1, 5-54

García García, E. (2006). Las competencias del profesor en la sociedad del conocimiento. En R. Mejía (Coord.). *Educación, Globalización y Desarrollo Humano* (pp. 109-151) Santo Domingo, RD: Editora Buho.

García García, E. (2009). Identidad profesional y responsabilidad moral del profesor. En M. Maceiras y R. Mejía (Coordinadores). *Investigación e innovación* (pp.31-68). Salamanca: Editorial San Esteban

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós

Giroux, H. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*. 284, 53-76

Gómez, C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Berkshire: Open University Press

Hargreaves, A. y Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. Londres: Casell

Hoyle, E. (1974). *Professionalism, professionalism and control in teaching*. London Educational Review. 3, 12-19

Imbernon, F (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesor*. Barcelona: Grao

Kemmis, S. (1988). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza

Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza

Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel

Ortega, F. y Varela, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE

Riviere, A. y Núñez, M. (1996) *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC

Seligman, M. (1999). *Niños optimistas*. Barcelona: Grijalbo

Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona. Vergara

Stenhouse, L. (1982). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata

UTILIZACION DE UNA WEB PARA LA DOCENCIA DE LA ASIGNATURA DE RADIOLOGIA Y MEDICINA FISICA ESPECIAL

Juan de Dios Berná Mestre

José Manuel Moreno Fernández

Eduardo Rey Jara

Jesús María Méndez Pérez

Juan de Dios Berná Serna

Universidad de Murcia

RESUMEN

En el curso académico 2009-2010 se ha realizado la cuarta edición de casos radiológicos elaborados por los alumnos de Radiología y Medicina Física Especial de la Universidad de Murcia. La publicación de los casos se lleva a cabo en una página web que hemos denominado proyectobird. Se trata de una Base Interactiva de Radiodiagnóstico (BIRD), donde se incluyen las siguientes secciones: Cabeza y Cuello, Tórax, Mama, Abdomen, y Musculoesquelético. El número total de casos publicados en la web es de 710. El acceso a través del portal permite a los alumnos consultar este contenido y permite relacionar de manera interactiva los conocimientos teóricos, así como su aplicación en situaciones de prácticas clínicas concretas. La resolución de cada caso clínico se basa en la selección de la opción correcta a través de los distintos pasos del estudio radiológico. BIRD es una sencilla herramienta que complementa la formación de los alumnos, que consideran interesante esta actividad. Además, en el presente curso académico se ha introducido el ePortafolio en la web, que ha sido utilizado como herramienta de aprendizaje y de evaluación. Los resultados obtenidos muestran una valoración global positiva del sistema docente implantado.

Palabras clave: web; aprendizaje; portafolio electrónico; evaluación.

WEB SYSTEM FOR THE TEACHING OF RADIOLOGY AND SPECIAL PHYSICAL MEDICINE

ABSTRACT

The fourth edition of radiological cases prepared by students of Radiology and Special Physical Medicine of the University of Murcia has been performed in the 2009-2010 academic year. The cases are published in the web page: <http://www.proyectobird.es>, which is a RadioDiagnosis Interactive Base (BIRD), where the following sections are included: Head and Neck, Thorax, Breast, Abdomen, and Musculoskeletal. The total number of cases published on the website is 710. This system allows the students to relate, in an interactive way, not only the theoretical knowledge but also its application in situations of specific clinical practices. The resolution of each clinical case is based on the selection of the correct option across the different steps of the radiological study. BIRD is a simple tool that complements the learning of the students, who, indeed, regard it as a quite interesting activity. Moreover, this academic year has been introduced ePortfolio on the web, which has been used as a tool for learning and assessment. The results show an overall positive evaluation of the educational system.

Key words: web; teaching; electronic portfolio; assessment.

1.- INTRODUCCION

En el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) las exigencias de calidad involucran la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y la evolución de las prácticas pedagógicas exigiendo una reconceptualización teórica y práctica, así necesitamos revisar aspectos como: flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mayor personalización del sistema educativo, mayor interacción entre profesores y alumnos, equilibrar el trabajo personal con el trabajo cooperativo y transición de un modelo docéntrico al discéntrico, evolucionar de un aprendizaje pasivo al activo eliminando las barreras espaciotemporales de la educación presencial. Además, el sistema de créditos europeos o European Credits Transferibles Sistem (ECTS) es el pilar del proceso, al que se han sumado la estructura compatible de las titulaciones y el impulso de la garantía de calidad. Dentro de este marco, las propuestas de reformas universitarias impulsadas por las nuevas directrices se están organizando en función del establecimiento de las competencias finales que el alumnado deben conseguir. Las competencias constituyen el eje de todo proceso de enseñanza-aprendizaje y modifica sustancialmente la manera en que el docente ha de planificar la enseñanza. En la coyuntura actual de convergencia con el EESS se da una gran importancia al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación centrada en el alumno. Esto implica la priorización de metodologías activas que permitan a los alumnos descubrir y construir conocimientos por ellos mismos, fomentando una actitud activa y positiva hacia el aprendizaje, y de este modo proporcionar estrategias para aprender a lo largo de la vida. En este contexto, nosotros implementamos la carpeta de aprendizaje (CA) o portafolio en la asignatura Radiología y Medicina Física Especial durante el curso académico 2006-2007, que es una asignatura troncal de sexto curso de la Licenciatura de Medicina (Plan

2001).

El presente trabajo corresponde a un proyecto de innovación docente denominado “Prácticas Docentes de Radiología y Medicina Física Especial: WEB Interactiva de Casos Clínicos y portafolio Electrónico”, subvencionado por la Universidad de Murcia. En este estudio se presenta nuestra experiencia con la docencia de la asignatura de Radiología y Medicina Física Especial a través de una web interactiva de casos clínicos y la puesta en marcha este curso académico 2009/10 del portafolio electrónico (e-portafolio).

2.- METODOLOGIA

El aprendizaje de esta asignatura se desarrolló a través de actividades prácticas, seminarios y mediante el portafolio electrónico (Figura 1).

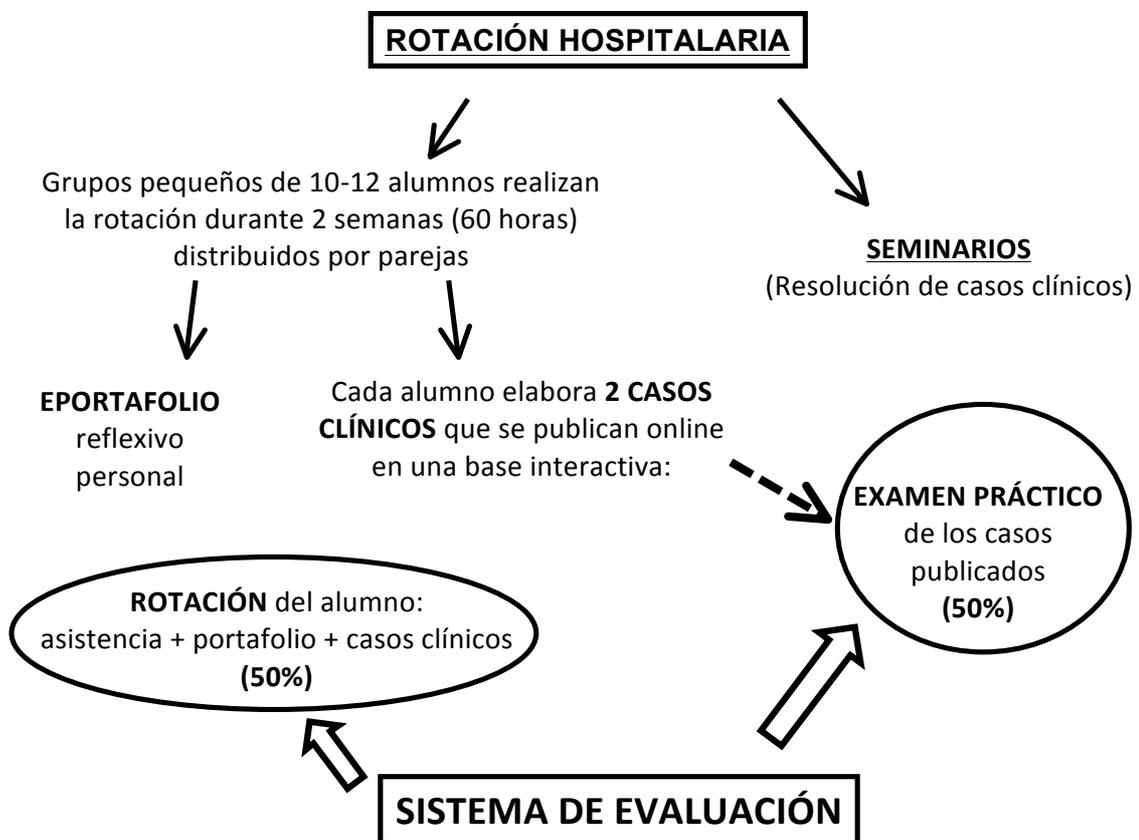


Figura 1. Esquema de la metodología

3.- ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Los alumnos realizaron una rotación durante dos semanas por las diferentes Secciones de los Servicios de Radiodiagnóstico y Medicina Nuclear, del Hospital Universitario Virgen de la Arrixaca de Murcia y el Hospital Santa María del Rosell

de Cartagena, en grupos pequeños de 12-14 alumnos (se establecieron 9 grupos), distribuidos por parejas. En cada grupo se nombró un alumno coordinador, cuya función fue servir de puente entre el grupo y el coordinador de la asignatura para abordar cualquier cuestión. Así mismo, a cada alumno se le asigna un tutor fundamentalmente para ayudarle a elaborar los casos clínicos y resolver los problemas que le surjan durante la rotación.

Durante la rotación hospitalaria los alumnos recibieron seis seminarios de una hora de duración sobre los siguientes temas: a) Fundamentos de la ecografía, indicaciones de la ecografía en urgencias, resolución de casos clínicos (dos seminarios); b) Sistemática de lectura de una radiografía de tórax y presentación de casos clínicos; c) Sistemática de lectura de una radiografía de abdomen y resolución de casos clínicos; d) Indicaciones de la tomografía computarizada y resonancia magnética en Neurorradiología, discusión de casos clínicos; e) Medicina Nuclear: técnicas, indicaciones y presentación de casos clínicos.

4.- GUÍA TUTORIAL PARA LA ELABORACIÓN DEL E-PORTAFOLIO

Para motivar a los alumnos y promover su implicación se dieron an las recomendaciones oportunas sobre la organización del e-Portafolio y los criterios de evaluación se expusieron con claridad al inicio de la rotación hospitalaria.

Se ha creado una página web que hemos denominado proyectobird para que los alumnos trabajen con un formato de e-Portfolio reflexivo, de aprendizaje y libre, que fue realizado de forma individual. El e-Portafolio es una herramienta que el alumno utilizó de manera continuada a lo largo de todo el proceso de prácticas, para ir señalando aquellas actividades que en su opinión son más significativos.

5.- ELABORACIÓN DE CASOS CLÍNICOS

Los casos clínicos que elaboraron los alumnos fueron publicados en la web (www.proyectobird.es). Para elaborar los casos clínicos los alumnos siguieron las normas que se muestran la web.

6.- BASE INTERACTIVA DE RADIODIAGNÓSTICO

El Proyecto Base Interactiva de RadioDiagnóstico© (2006) es una sencilla base de casos radiológicos elaborados por los alumnos de Radiología y Medicina Física Especial de la Universidad de Murcia. En BIRD se incluyen las siguientes secciones: Cabeza y Cuello, Tórax, Mama, Abdomen, y Musculoesquelético. El acceso a través del portal permite a los alumnos consultar este contenido, poniendo en práctica sus conocimientos en Radiología y tomar contacto con la dinámica de trabajo del Servicio de Radiodiagnóstico y Medicina Nuclear. La resolución de cada caso clínico se basa en el avance interactivo mediante la selección de la opción correcta. Las preguntas se centran en la elección del método de imagen apropiado, en la descripción de los hallazgos radiológicos, diagnóstico diferencial y el posible diagnóstico final. La información que se expone en esta web es exclusivamente de carácter docente para los estudiantes de Medicina. Además, de los casos publicados en esta web docente se seleccionaron los casos problema del examen final de la asignatura.

7.- EVALUACIÓN

La evaluación del alumno se basa en las diferentes actividades realizadas según los siguientes criterios:

1) La evaluación de la rotación del alumno: 50% de la calificación. En este apartado se incluye:

- Comprobación de asistencia a los seminarios (obligatorios) y horas de prácticas realizadas.

- Elaboración del e-Portafolio más la realización de dos casos clínicos según formato establecido.

2) Examen práctico basado en preguntas sobre veinte casos clínicos elaborados por los alumnos, representa el otro 50% de la calificación final.

8.- MEJORA CONTINUADA

Para valorar la experiencia docente se han tenido en cuenta dos indicadores: 1) Resultados de una encuesta de satisfacción; 2) Comentarios libres de los alumnos acerca de la rotación recogidos en la carpeta.

Encuesta de satisfacción

Se realizó una encuesta similar a la del tipo SEEQ (Student Experience of Educational Questionnaire), para recoger información acerca de la experiencia desarrollada en esta asignatura.

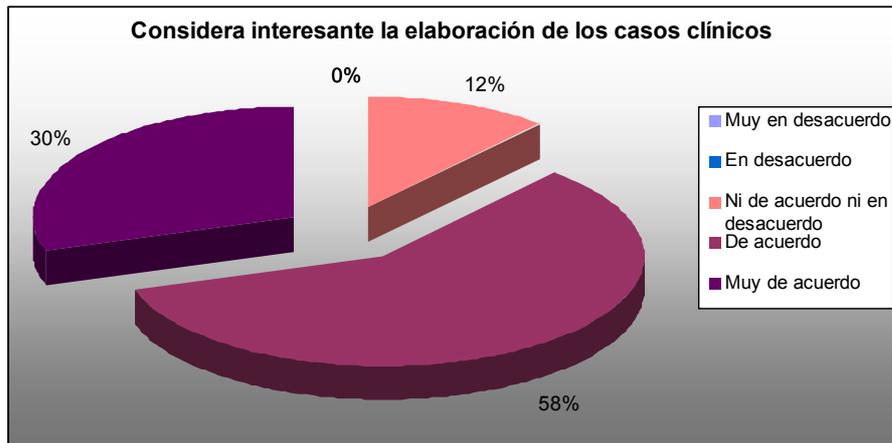
Las respuestas a cuestiones como “Considera interesante la elaboración de los casos clínicos”, “Considera adecuada la web de los casos clínicos”, contienen una escala de 1 a 5 (1-Muy en desacuerdo-, 2-En desacuerdo-, 3-Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4-De acuerdo-, 5-Muy de acuerdo); y en cuanto a la respuesta relacionada con la valoración global del ePortafolio, incluyen las siguientes opciones: 1-Muy mala, 2-Mala-, 3-Regular-, 4-Buena-, 5-Muy buena-.

El cuestionario lo rellenaron 113 alumnos (81 mujeres y 32 hombres; media de edad: 24.2 años, rango: 23-46 años) de forma voluntaria y anónima aprovechando la realización del examen práctico.

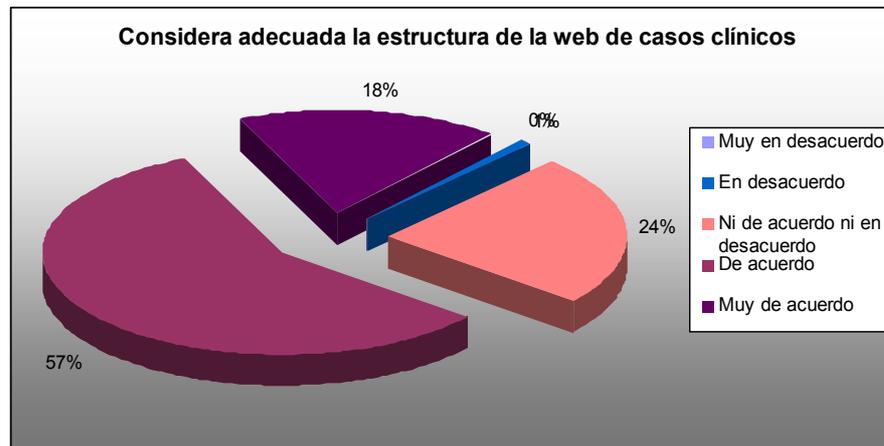
9.- RESULTADOS

Resultados de la Encuesta de Satisfacción

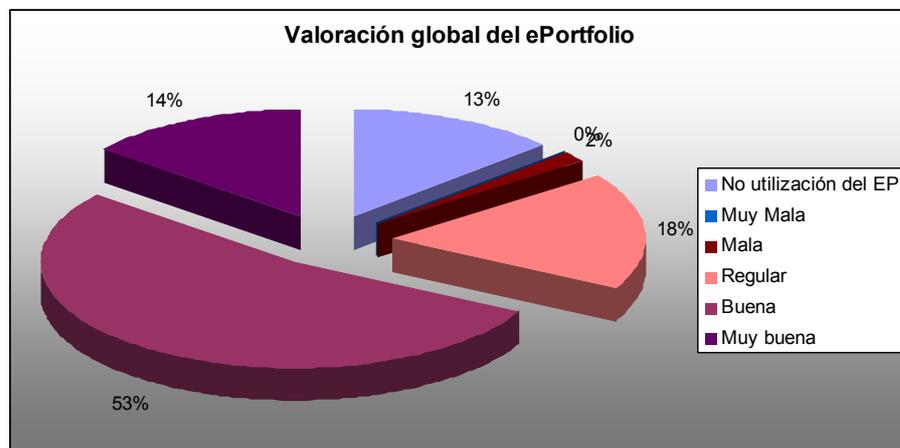
La mayoría de los alumnos (88%) indicaron que la elaboración de los casos clínicos fue interesante, y ni de acuerdo ni en desacuerdo el 12% (Figura 2).



Además, la mayoría de los alumnos (75%) consideraron adecuada la web de casos clínicos (Figura 3).



La valoración global de la mayoría de los alumnos que utilizaron el e-Portafolio fue positiva (Figura 4). El e-Portafolio no fue utilizado por 15 alumnos que realizaron sus actividades mediante el Portafolio tradicional.



Comentarios libres de los alumnos

La práctica totalidad de comentarios realizados por los alumnos y recogidos en la carpeta acerca de la rotación, fueron muy positivos. Ejemplos: 'La dinámica y organización de las actividades prácticas me han parecido muy acertadas, y el trato que hemos recibido muy cordial', 'Es una idea muy buena impartir una asignatura de este modo porque hace que nos impliquemos más y, en definitiva, que el aprendizaje sea fructífero de verdad',...

10.- CONCLUSIONES

- BIRD es una sencilla herramienta web que mejora la metodología docente en Radiología.
- El alumnado considera interesante la elaboración de casos clínicos, y es una herramienta muy interesante para su formación.
- La implantación del e-Portafolio ha sido valorada positivamente por el alumnado, aunque la puesta en práctica no es una tarea fácil, ya que requiere un gran esfuerzo tanto por los alumnos como por los profesores en la docencia práctica de la asignatura.

BIBLIOGRAFIA

Alfageme, M.B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 25,209-226.

Berná, Juan de Dios; Reus, Manuel; Moreno, José Manuel; Ruzafa, María; Madrigal, Manuel (2008). La carpeta de aprendizaje: una innovación docente en la asignatura de Radiología y Medicina Física Especial. *Revista de Educación Médica*, 11 (4):247-55.

Berná, JD; Reus, M; Moreno JM; Ruzafa M; Madrigal M (2008). Una innovación docente en la asignatura de Radiología y Medicina Física Especial: nivel de satisfacción de los alumnos. V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Valencia, 29-31 de Octubre.

Berná Mestre, J.D.; Moreno Fernández, J.M.; Berná Serna, J.D. (2009). Prácticas docentes de Radiología y Medicina Física Especial: nuestra experiencia con una base interactiva de casos. I Congreso de Docencia Universitaria. Vigo, 2-4 de julio.

Berná Mestre, J.D.; Moreno Fernández, J.M.; Berná Serna, J.D. (2009). Radiología y Medicina Física Especial: valoración de la experiencia de una innovación docente. IV Jornada Nacionales sobre el Espacio Europea de Educación Superior. Murcia, 22-24 de Septiembre.

Prendes Espinosa, M.P.; Sánchez Vera, M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Revista de Medios y Educación*, 32, 21-34.

MENTORIZACIÓN DE PROFESORADO NOVEL EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Francisco González Gómez

José A. Peña-Ramos

Juan Francisco Bejarano Bella

Alberto Ruiz Villaverde

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad de Granada

RESUMEN

La Universidad de Granada realizó en 2008/2009 el I Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria, dirigido a mejorar la práctica docente del profesorado novel y del personal investigador con experiencia inferior a tres años. El Curso incluye una fase de práctica tutorizada para cuyo desarrollo se han constituido en cada Centro una o varias unidades de trabajo compuestas por un profesor mentor y uno o dos profesores noveles. Estas unidades permiten el contacto cercano con dichos profesores, el intercambio de experiencias con colegas del Centro, y la realización de propuestas concretas individualizadas. La presente comunicación detalla el desarrollo de la Práctica Docente Tutorizada en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, en la que han participado dos profesores noveles.

Palabras clave: mentor; profesor novel; práctica docente.

MENTORING BEGINNING TEACHERS AT THE UNIVERSITY OF GRANADA

ABSTRACT

The University of Granada carried out in 2008/2009 the First Course of Introduction to University Teaching aimed at improving the teaching practice of junior faculty and research staff with less than three years experience. The Course included a tutored practice phase for the development of which had been established in each Centre one or more work units composed of a mentor teacher and one or two beginning teachers. These units allow close contact with such teachers, exchange of experiences with colleagues from the Centre and the implementation of individualized specific proposals. This paper details the

development of the Tutored Teaching Practice in the Faculty of Political Sciences and Sociology, in which two beginning teachers have participated.

Key words: mentor; beginning teacher; teaching practice.

1.- JUSTIFICACIÓN

La docencia universitaria debe regirse por la excelencia y calidad. Los profesores universitarios son los únicos profesionales de la educación reglada en España que no reciben formación para el desarrollo de su actividad. Permanentemente evaluados en el ejercicio de su actividad investigadora, están prácticamente exentos de controles en la calidad de la enseñanza. Los procesos de contratación de profesores universitarios y el sistema de evaluación en el ejercicio de la profesión relega la actividad docente a un segundo plano. En este escenario la calidad en la enseñanza se traduce con frecuencia en un ejercicio autónomo de responsabilidad. Así, los programas y planes de asesoramiento y mentoría para profesores noveles ofrecen una excelente oportunidad para iniciarse en el ejercicio de la docencia, pues reducen incertidumbres en el profesor, minimizan el riesgo de dejar en un segundo plano el interés por la docencia, y favorecen el logro de los niveles de calidad y excelencia propios de la enseñanza universitaria (Wang, 2001).

A la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada se han incorporado en los últimos años profesores con escasa experiencia en la práctica docente. En este Centro tampoco es práctica habitual la realización de cursos y/o seminarios orientados a su formación. En este contexto, la fase de práctica tutorizada ha supuesto una excelente oportunidad para asesorar y hacer propuestas de mejora a los profesores que han realizado el Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria. Las acciones llevadas a cabo en el marco del Programa de Tutorización implantado en la Facultad se han adaptado a las necesidades manifestadas por los profesores noveles que participaron en la experiencia. Tras la primera entrevista y la observación en el aula se especificaron objetivos concretos para cada uno de los dos profesores noveles.

2.- OBJETIVOS PREVISTOS CON LA INTERVENCIÓN

El programa de tutorización pretende facilitar la integración del profesorado novel en el ámbito universitario. Mediante el apoyo y asesoramiento demandados tanto en la esfera profesional, ya sea en el ejercicio de la docencia, en su actividad investigadora o en su conocimiento de la *vida universitaria*, como en la personal (Teixidó, 2009), dicho programa hará posible una integración menos traumática en el nuevo entorno de trabajo y relaciones interpersonales. El programa de tutorización contribuirá a la consecución de algunos de los objetivos previstos en el Programa Docencia-Andalucía: (i) mejorar la actividad docente del profesorado; (ii) aportar valores de referencia sobre la actividad docente; (iii) apoyar individualmente al profesorado proporcionándole evidencias contrastadas sobre su docencia para su mejora continua; y (iv) contribuir al necesario cambio cultural en las universidades que supone la revitalización de la actividad docente. Además de estos objetivos de carácter general, que a priori han servido para el diseño del Programa, se mantuvo al inicio de la fase de práctica tutorizada una entrevista con

cada uno de los profesores noveles para definir objetivos concretos de manera individualizada. Seguidamente se hace una breve semblanza de cada uno de los profesores noveles y se destacan los aspectos de mejora que manifestaron en la entrevista inicial. Aunque la entrevista no fue demasiado reveladora en este sentido, algunos aspectos de mejora señalados fueron tenidos en cuenta como objetivos de la práctica autorizada.

El Novel A es en la actualidad becario de investigación de la Junta de Andalucía. Posee experiencia docente fuera de la enseñanza universitaria: fue profesor interino de instituto entre 2005 y 2007. Aprobó la oposición en 2008, con plaza provisional en Antequera. Actualmente se encuentra en excedencia. Además, ha estado ejerciendo durante dos cursos académicos como profesor sustituto interino en el Departamento de Economía Aplicada de la Universidad de Granada. Con una carga docente de 24 créditos, ha repartido su docencia en el curso 2008/2009 entre las asignaturas Economía Política en Derecho, Sociología y doble titulación en Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración, y Economía Urbana en la Licenciatura en Economía. En marzo de 2009 le comunican la concesión de una beca de investigación de la Junta de Andalucía, que no firma hasta abril de 2009. En la reunión mantenida se muestra como un docente vocacional. No manifiesta tener inseguridades, y expone en varias ocasiones su gusto por la docencia. En la entrevista le resulta difícil detectar algún aspecto a mejorar de la práctica docente. Se muestra muy seguro de sí mismo. Aunque muy receptivo a la posibilidad de mejorar la técnica de enseñanza, cuando es preguntado por aspectos que desea mejorar no acierta a proponer ninguno.

El Novel B, en el momento de iniciar esta parte del Curso, se encuentra convaleciente por enfermedad. En todo momento muestra un gran interés por el seguimiento del Curso. La sesión presencial mantenida con el Novel A se sustituye en su caso por un intercambio de opiniones "online". El Novel B es Becario FPU de tercer año. Está adscrito al Departamento de Sociología y tiene asignada una carga docente de 5.25 créditos. Imparte la asignatura Ecología Humana en la Licenciatura en Sociología. En años anteriores ya ha tenido responsabilidades docentes en esta misma asignatura. En el contacto mantenido, el Novel B pone de manifiesto como posibles aspectos para la mejora: (i) controlar los nervios; (ii) interactuar con los alumnos en clase; (iii) relajar el ambiente de clase; e (iv) introducir herramientas y recursos que hagan más variada la sesión de clase y no tan mecánico el trabajo.

3.- EXPERIENCIA: ACCIONES REALIZADAS

A continuación se relatan las acciones realizadas.

Entrevista personal: el Programa se inició a mediados de febrero, coincidiendo con el comienzo de la segunda parte del curso académico. Tras una primera toma de contacto mediante e-mail se realizó una entrevista personal de manera independiente a cada uno de ellos. Esta primera entrevista no se hizo en grupo porque ellos ya se conocían bien al haber coincidido en la fase presencial del Curso de Iniciación a la Docencia. En esta primera sesión se intercambiaron impresiones de diverso tipo, sobre todo estrictamente docentes, pero también otras relacionadas con su investigación o la relación con los compañeros. Fueron objetivos de la primera entrevista: (i) permitir el conocimiento mutuo entre novel

y mentor; (ii) rebajar posibles tensiones frente al inicio de la fase de práctica autorizada; (iii) sentar las bases de una relación pensada entre iguales; (iv) establecer de manera personalizada los objetivos de actuación; y (v) explicar las actuaciones y planificación de la fase. En la entrevista inicial se les comentó que la práctica tutorizada del Curso estaría basada en dos actuaciones principales. Por un lado, se propusieron sesiones clínicas de supervisión en las que se harían grabaciones en clase que luego serían comentadas. Por otro lado, se propuso la observación de profesores con dilatada experiencia docente, para destacar algunas cualidades particulares de la práctica docente.

1ª sesión de supervisión clínica: 1.-Observación en el aula y grabación de la sesión para su posterior visionado. Se acordó con los profesores noveles pasar por el aula uno de los días que tuvieran clase. En un intento de rebajar su posible estado de nerviosismo, se permitió que cada uno de ellos eligiera el día de *puertas abiertas*. Además de la observación *in situ*, la sesión de clase se grabó en vídeo. Posteriormente se facilitó una copia a cada uno de ellos para que tuvieran la oportunidad de verse y poder hacer un comentario posterior. Se pretendía que vieran su forma de impartir las clases, para que tuvieran la perspectiva del alumno, con objeto de intentar mejorar algún aspecto concreto de su labor docente. 2.-Tras el análisis de la grabación de cada una de las sesiones, se mantuvo una entrevista personal con cada uno de los profesores noveles. Siempre creando un ambiente distendido se comentaba la práctica docente destacando los puntos fuertes y sugiriendo mejoras en aspectos concretos.

Respecto al Novel A, tal y como se podía prever tras la primera entrevista mantenida, posee mucha seguridad en el aula. Comienza la clase recordando lo visto el día anterior y a continuación presenta la estructura de la sesión del día. En la explicación se apoya en proyecciones de PowerPoint. Aspectos positivos que pueden añadirse son que mantiene la atención del alumno y una relación amistosa con él, presenta los aspectos prácticos del tema y planifica bien la enseñanza. La seguridad que demuestra contrasta con el hecho de mantenerse sentado durante toda la clase. Se detecta también como aspecto a mejorar que hace fluir con demasiada celeridad las ideas y conceptos, teniendo en cuenta que la clase está dirigida a alumnos de primer curso que carecen de nociones previas sobre Economía. La velocidad con que fluyen las ideas se acompaña con pocas inflexiones en el tono de voz. La abundancia de ejemplos que emplea rompe con demasiada frecuencia la línea argumental expositiva. Se comienza la segunda entrevista preguntándole acerca de cómo se ha visto en la grabación realizada en clase, si alguien más ha visto el vídeo y qué opinión ha manifestado, y, finalmente, si encuentra algún aspecto a mejorar. El Novel A comenta que se encuentra mejor de lo que esperaba al verse en el vídeo y que los comentarios de personas que han visto su clase han sido muy positivos. Refiere sólo que un amigo le ha señalado que no hace inflexiones en el tono de voz. Tampoco en esta segunda entrevista, después de verse en el vídeo, acierta a señalar algún aspecto que le gustaría mejorar de su práctica docente. Tras una conversación distendida se llega al acuerdo de que en una segunda sesión en el aula, el Novel A seguirá los siguientes consejos: (i) impartir la clase de pie, en lo posible manteniendo más cercanía con el alumno; (ii) hablar de manera más pausada, haciendo paradas entre idea e idea, y, en lo posible, hacer inflexiones en el tono de voz; y, (iii) en las proyecciones en

PowerPoint, incluir menos texto y con un tamaño de letra mayor, y más espacio para imágenes.

En cuanto al Novel B, también inicia la clase comentando lo visto el día anterior y explicando qué va a verse durante la clase. Se echa de menos el uso de la pizarra o alguna presentación en PowerPoint para reforzar la explicación de clase. El ritmo de clase es muy acertado. Llama la atención del alumno para que tome nota de algún concepto o idea de especial interés. Alterna la explicación de conceptos teóricos con ejemplos que ayudan a entender la teoría. Refuerza muy bien las explicaciones para clarificar los conceptos. Se muestra muy distendido en clase y fomenta la participación con preguntas que siempre encuentran respuesta por parte de algún alumno. En su manera de expresarse en público resultan evidentes sus dotes en los ámbitos de la comunicación verbal y no verbal. Respecto de las cuestiones que el Novel B había planteado en la entrevista inicial como aspectos a mejorar en su práctica docente, cabe decir lo siguiente: (i) tres de los aspectos que señala no son percibidos como tales. Aunque pueda tener los “lógicos nervios de clase”, muestra templanza durante toda la sesión, interactúa de manera adecuada con los alumnos y se percibe un ambiente relajado; pero (ii) sí es cierto que puede apuntarse como carencia la ausencia de herramientas y recursos que hagan más variada la sesión de clase. También se comienza la segunda entrevista preguntándole acerca de cómo se ha visto en la grabación, si alguien más ha visto el vídeo y qué opinión ha manifestado, y, finalmente, si encuentra algún aspecto a mejorar. En términos muy similares a como se ha expresado el Novel A, el Novel B tampoco acierta a concretar aspectos a mejorar de su práctica docente. En el caso del Novel B se propone que imparta una clase a modo de experimento. Se le invita a que elija un tema o parte de un tema sobre el que estime vaya a tener menos dificultades para emprender la siguiente forma de actuación: (i) dejar al alumno con suficiente antelación los contenidos de la asignatura que se van a explicar, en formato electrónico (tablón de docencia, SWAD, etc.) o en papel (fotocopias, manual de consulta, etc.); (ii) apoyar la exposición con proyecciones en PowerPoint; e (iii) introducir algún vídeo de corta duración para reforzar alguna idea. Se pretende que el Novel B valore la posibilidad de usar regularmente instrumentos de refuerzo para la explicación de clases como las proyecciones en PowerPoint, y, de modo más intermitente, el vídeo.

2ª sesión de supervisión clínica: 1.-Observación en el aula y grabación de la sesión para su posterior visionado. De nuevo se acordó con los profesores pasar por el aula uno de los días que tuvieran clase. Cada uno de ellos eligió el día de *puertas abiertas*. La sesión de clase se grabó en vídeo. Posteriormente, se facilitó una copia a cada uno de ellos para que pudieran verse y hacer un comentario posterior. En esta sesión deberían poner en práctica alguna de las sugerencias realizadas tras el visionado del primer vídeo. 2.-Tras el análisis de la grabación de cada una de las sesiones, se mantuvo una entrevista personal con cada uno de ellos para comentar la práctica docente en clase.

Respecto al Novel A, en la segunda clase grabada imparte docencia de la asignatura Economía Urbana, de la Licenciatura en Economía. Lo hace con mucha seguridad. Comienza exponiendo la estructura de la clase de ese día y respeta el guión anunciado. Durante las explicaciones se apoya en proyecciones en PowerPoint. Expone con claridad las ideas que de manera esquemática aparecen

en dichas proyecciones, y refuerza el contenido teórico con ejemplos de la actualidad económica. Entre la primera y la segunda sesiones grabadas destaca lo siguiente: (i) aprovecha muy bien la movilidad que permiten las dimensiones del aula y la colocación del mobiliario. A diferencia de la anterior clase, en esta sesión permanece todo el tiempo de pie, moviéndose por el aula y mostrándose muy cercano al alumno; y (ii) las proyecciones en PowerPoint son más nítidas. Hay menos texto, pero se echa en falta alguna imagen.

En cuanto al Novel B, en la segunda clase grabada presenta como novedad la exposición de proyecciones en PowerPoint y el intento de poner un vídeo de corta duración. Se muestra también muy seguro. Sigue el guión de las proyecciones que van apareciendo en la pantalla. Una ventaja sobre la primera sesión es que el alumno ya no interrumpe al Novel B cuando éste expone alguna definición. El alumno toma menos apuntes en clase y le presta más atención apoyándose en el texto de las proyecciones. Al final de la clase el Novel B intenta poner un vídeo para ejemplificar algunas ideas enunciadas a lo largo de su alocución. Tras varios intentos no es posible poner el vídeo y da a los alumnos las indicaciones oportunas para que puedan visionarlo de forma autónoma. Al finalizar la clase reconoce que el esfuerzo de haber preparado las proyecciones en PowerPoint con el guión de la clase ha merecido la pena.

Observaciones en el aula de profesores experimentados.

El segundo pilar de la práctica tutorizada consistió en asistir a clases de profesores experimentados seleccionados por el profesor mentor de entre una lista aportada por los profesores noveles. La selección se realizó teniendo en cuenta alguna cualidad particular del profesor experimentado a la que se deseaba que prestara atención el profesor novel:

1ª observación: asistencia a clase del Profesor X para ejemplificar una sesión magistral de un profesor con larga experiencia en el aula y muy bien evaluado por el alumnado. Durante la clase y la posterior conversación mantenida con el Profesor X se reforzaron algunos aspectos clave de la clase magistral: comenzar recordando lo del día anterior, hacer una breve semblanza de los contenidos de la clase del día, hacer un esquema de la clase en la pizarra, hacer una alocución clara de hechos con un ritmo adecuado de exposición, despertar el espíritu crítico sobre ciertos aspectos del discurso, finalizar la clase haciendo una breve sinopsis de lo visto, y despertar el interés por la sesión del siguiente día. 2ª observación: asistencia a clase del Profesor Y para ejemplificar el caso de un compañero con gran éxito entre el alumnado. Es un profesor con experiencia en otros sectores de actividad. Ese contacto con la realidad lo traslada con pasión a sus clases. Recuerda el nombre de la mayoría de sus alumnos, tiene las clases siempre llenas, tutorías por las que pasan muchos alumnos, mantiene un blog de la asignatura y, en definitiva, un trato muy cercano con el alumno. A lo largo de la clase y en la posterior conversación mantenida con el Profesor Y se incidió en un aspecto clave del quehacer docente: con independencia de las dotes innatas del profesor, es un elemento clave para la práctica docente la dedicación en tiempo y “cariño”. En la medida en que los contenidos de la asignatura lo permitan, hay que imprimir una orientación de los contenidos cercana a la realidad. En este sentido es un buen recurso el escaneo de recortes de prensa para su proyección en PowerPoint.

Realizar cambios en la inflexión de la voz y moverse por el aula atraen la atención del alumno. Llamar a éste por su nombre le hace sentirse protagonista de la clase. 3ª observación: asistencia a clase del Profesor Z para ejemplificar la impartición de una clase en la que se aprovechan los nuevos medios de los que disponemos. Para impartir una clase de Sociología, se ha visionado un fragmento de la película West Side Story para analizar aspectos como la identidad y la función de las pandillas de barrio. En este caso quedó muy claro que este tipo de sesiones no implica únicamente el visionado del vídeo. A lo largo de la sesión y en conversación posterior mantenida con el Profesor Z se reforzaron las siguientes ideas: estas sesiones tienen que comenzar con una introducción del profesor para poner en situación, advertir acerca de los elementos clave para la observación, y establecer un vínculo evidente con los contenidos de la asignatura. Además, tras el visionado del vídeo es también clave fomentar el trabajo en pequeños grupos y hacer una buena conducción del trabajo intragrupos y el posterior debate. Ambas cuestiones quedaron bien patentes en la dirección de la clase.

4.- RESULTADOS

El Novel A era el que más seguro de los dos se mostraba sobre su práctica docente al inicio del Curso. Razones no le faltaban, pues había acumulado dos años de experiencia docente en el instituto y éste era su segundo año de experiencia docente en la Universidad como profesor sustituto interino con 24 créditos de carga docente en cada curso. A pesar de la gran seguridad mostrada en sí mismo al comienzo del Curso, desde la puesta en marcha de la fase de práctica tutorizada ha sido consciente de su potencial de mejora, lo que ha sido un logro en sí mismo. Ha descubierto que pese a ser un buen profesor hay aspectos que puede mejorar. Ha valorado positivamente la posibilidad de verse en las grabaciones de vídeo, y destacado que es una oportunidad única para poder valorar su práctica docente. En el cuestionario pasado en la parte final del Curso: (i) valora muy positivamente el uso de las nuevas TIC como herramienta a desarrollar en los próximos cursos para la práctica docente; (ii) reconoce como aspecto que debe corregir tras verse en los vídeos la rapidez con que expone los contenidos de la asignatura en clase; (iii) al ponerse nuevamente en la posición del alumno, reconoce de que se abusa de la clase magistral: “Hay que alternar más en los estilos de enseñanza. No se puede someter a un alumno a 4 ó 6 conferencias diarias, es contraproducente”; y (iv) a la pregunta de qué aspectos cambiaría de la práctica docente si dispusiera de más tiempo y estabilidad en el departamento y la asignatura a impartir, expone:

si tuviera tiempo lo dedicaría a elaborar apuntes, un manual y documentos de trabajo, que me dieran la oportunidad de ser más flexible en clase y no estar preocupado de cubrir el temario y darles todos los contenidos. Reduciría al máximo el número de clases magistrales y dedicaría las clases de grupo para otro tipo de actividades como; comentario de texto, debate, exposiciones, mesas redondas,...etc. Es aburrido tanto para el alumno como para el profesor, regurgitar los contenidos que ya vienen en los libros, en el tiempo de clase

El Novel B fue el que más aspectos de mejora comentó al inicio del curso. Quizá el

que el primer contacto que se mantuvo con él fuese *online* hizo que dispusiera de más tiempo para reflexionar sobre la cuestión. No obstante, de dichos aspectos de mejora, sólo se evidenció en su primera sesión de clase la ausencia de instrumentos de apoyo a la docencia. El uso del vídeo, pese al recelo inicial, también ha sido bien valorado por el Novel B: “aunque en un primer momento pueda parecer algo intimidatorio, es un gran documento de evaluación. Ayuda a reconocer errores y así poder corregirlos. Te coloca en el lugar del alumno (receptor del mensaje), permitiéndote así la auto-evaluación”. Del visionado de sus clases destaca que le ha ayudado a reconocerse y aceptarse en el papel de comunicador. En este caso, el vídeo refuerza la percepción que el profesor novel posee de sí mismo. Por otra parte, reconoce que debe cuidar determinados aspectos: “expresión verbal y no verbal, dicción, coletillas introductorias o para cerrar algún tema, etc.” Por otra parte, tras finalizar la fase de práctica tutorizada, reconoce el valor para la práctica docente de los instrumentos de apoyo: “A partir de este momento he incorporado las nuevas tecnologías a las clases: powert point, videos, etc (en las dos últimas sesiones he utilizado powert point, me gustó). Si gozara de más estabilidad, me gustaría dedicar mucho más tiempo a la preparación de las clases”.

5.- EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Aunque el Novel A y el Novel B eran algo escépticos al inicio de la práctica tutorizada, y el profesor mentor tenía alguna incertidumbre sobre su propio desarrollo, tras su finalización todos tenemos la impresión de que ha sido una provechosa experiencia. Los dos son excelentes docentes en la actualidad, pero tienen margen de mejora. Tras la observación de sus grabaciones de vídeo, las largas conversaciones mantenidas a nivel personal y en grupo, y la observación de profesores experimentados, ahora son conscientes de que hay aspectos de la práctica docente que pueden mejorar. Este simple hecho no era reconocido por el Novel A al inicio de la práctica tutorizada, ya que en la entrevista inicial, por más que se insistió, no fue capaz de señalar un solo aspecto para la mejora de su práctica docente. Sobre la utilidad de las grabaciones en vídeo resulta especialmente esclarecedora la opinión de uno de ellos:

Mi opinión...es altamente positiva, pues me ha permitido disponer de un conocimiento de primera mano sobre mí mismo imposible de lograr por cualquier otra vía, desde oír el tono de voz, hasta la comunicación gestual, pasando por el aspecto. He visionado el vídeo, de hecho, varias veces, incluso con compañeros del Departamento, y además a todo les ha parecido muy innovador

En cualquier caso, la introducción de esas mejoras de las que ahora son conscientes estará muy condicionada por el asentamiento definitivo en sus departamentos respectivos. Será clave que en próximos años consigan estabilizar su situación laboral y que tengan también una cierta permanencia en la docencia asignada para convertirse en especialistas de la materia que imparten y poder desarrollar todos los instrumentos disponibles de apoyo a la docencia.

Respecto al desarrollo del Curso, han valorado positivamente las acciones

realizadas. Aunque al principio alguno de ellos se mostraba algo renuente a la grabación de vídeo, luego han coincidido en que constituye una magnífica herramienta para poder observarse y detectar aspectos a mejorar. También han valorado positivamente las conversaciones mantenidas a nivel individual y en grupo, sobre todo a la finalización de las distintas sesiones de observación de sus clases o las de profesores experimentados en las que éstos también participaban de la experiencia. De la observación de los tres profesores experimentados han reconocido la variedad de formas de transmitir el conocimiento. Pensando en próximas ediciones del Curso, se introdujo una pregunta en el cuestionario con objeto de que señalaran nuevas actuaciones a introducir y actuaciones de las que se podría prescindir. Los dos coinciden en que no habría que prescindir de ninguna de las actuaciones realizadas. Los dos pilares sobre los que se asienta el proyecto de práctica tutorizada introducido en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología parecen una buena base para futuras ediciones. Por otra parte, el Novel B aporta una idea para introducir en próximos cursos: “incorporaría alguna sesión de cómo controlar el estrés y educar la voz, para evitar malos hábitos ahora que estamos empezando”.

Para el profesor mentor la experiencia ha sido realmente enriquecedora. Manifiesta haber tenido la oportunidad de conocer más de cerca a jóvenes colegas del Centro. Se ha tenido la oportunidad de hablar con total libertad sobre un tema inusual en las conversaciones entre profesores: la práctica docente. Se ha podido observar que estas dos recientes incorporaciones de la Universidad de Granada son excelentes profesores, con gran vocación docente y gran sentido de la responsabilidad. Las grabaciones en vídeo de sus sesiones constituyen buena muestra de ello. Por otra parte, también valora positivamente haber podido asistir a las clases de colegas experimentados, lo que ha permitido observar buenas prácticas a tener en cuenta para mejorar la labor docente.

BIBLIOGRAFÍA

Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó.

Wang, J. (2001). “Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice”. *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), 51-73.

INNOVACIONES DOCENTES EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR APLICADAS EN LA ASIGNATURA DE “DESARROLLO RURAL”

M.P. Campelo-Rodríguez

A. Lorenzana-de la Varga

R. Robles-Robles

Escuela Superior y Técnica de Ingeniería Agraria. Universidad de León

RESUMEN

Sobre la base legal relativa a la adaptación de los estudios españoles al Espacio Europeo de Educación Superior, el curso “Desarrollo Rural” será una asignatura optativa de los Planes de Estudio que conducen al grado de Ingeniería Agroambiental de la Universidad de León. El objetivo de este trabajo es proponer una estrategia docente basada en sistema de aprendizaje-mezclado (*B-learning*), utilizando los medios docente clásicos de enseñanza y las herramientas de la Tecnología de la Información y las Comunicaciones. En la propuesta la asignatura se estructura en 3 unidades didácticas: las políticas de apoyo al sector agrícola, la Política Agrícola Comunitaria y el desarrollo rural. Se consideran 3 criterios de evaluación diferentes: el profesor, el alumno y el programa educativo. La temporalización del programa considera el desarrollo de las actividades presenciales en sólo 15 semanas y en las 18 semanas del semestre en el caso de las actividades en línea. La implantación de esta propuesta permitirá probablemente reforzar el aprendizaje independiente, la atención a la diversidad de los estudiantes, la flexibilización del curso y hacer más fácil la adquisición de las habilidades necesarias para los estudiantes.

Palabras clave: EEES; B-learning; TIC; desarrollo rural.

EDUCATIONAL INNOVATIONS IN THE FRAME OF THE EUROPEAN SPACE OF TOP EDUCATION APPLIED IN THE SUBJECT GIVE " RURAL DEVELOPMENT "

ABSTRACT

On the basis of legal framework about the Spanish studies adaptation to the European Higher Education Area, the course "Rural Development" will be an optative subject in the syllabuses of the degree of Agro-Environmental Engineering in the University of León. This paper is intended to propose a new teaching strategy based on blended system teaching-learning (*B-learning*), using traditional teaching resources and the Information and Communications Technologies tools. The course proposal envisages a structure made up of three different units: policies to support the agricultural sector, Common Agricultural Policy and rural development. We consider three different evaluation criteria: instructor's evaluation, student marks and evaluation of the educational programme. Only fifteen weeks will have face-to-face activities but all the eighteen weeks of the semester will have online activities. The effects of implementing this proposal are likely to strengthen independent learning, diversify students' interests, bring flexibility to the course and make it easier to acquire the necessary abilities that students must achieve.

Key words: EEES; B-learning; TIC; rural development.

1.- INTRODUCCIÓN

La denominada "Estrategia Universidad 2015" se define como "*una estrategia por la calidad, la competitividad, la excelencia y la internacionalización del sistema universitario*" (Ministerio de Educación, 2010) y tiene como punto de partida el pleno desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este contexto, y cumpliendo las directrices definidas en el Real Decreto 1393/2007, a fin de adaptar las enseñanzas universitarias de Ingeniería Técnica impartidas en la Escuela Superior y Técnica de Ingeniería Agraria (E.S.T.I.A.) de la Universidad de León (ULE) al nuevo modelo europeo se proyecta para el curso 2010-2011 la implantación del Grado de Ingeniería Agroambiental en el Campus de León. Según se recoge en su memoria este título permite la adquisición de competencias del módulo de tecnología específica de Hortofruticultura y Jardinería (Universidad de León, 2009a), definidas en la Orden CIN/323/2009.

En este grado, para apoyar la obtención de la competencia de tecnología específica definida como "*legislación y gestión medioambiental; principios de desarrollo sostenible; estrategias de mercado y del ejercicio profesional; valoración de activos ambientales*" y de las transversales comunes de la rama agraria definidas como "*toma de decisiones mediante el uso de los recursos disponibles para el trabajo en grupos multidisciplinares*" y "*transferencia de tecnología, entender, interpretar, comunicar y adoptar los avances en el campo agrario*", todas ellas recogidas en la citada Orden, se incluye en el plan de estudio la asignatura "Desarrollo rural", cuya docencia está asignada al Departamento de Ingeniería y Ciencias Agrarias de la Universidad de León. Se trata de una asignatura del módulo de optatividad, con una carga lectiva de 3 créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), que se

imparte en el primer semestre de cuarto curso.

2.- OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es proponer una estrategia docente para la asignatura de “Desarrollo Rural” que promueva el aprendizaje significativo. A través de una combinación de las actividades formativas el alumno deberá conocer y comprender los principios y herramientas de la Política Agraria en el contexto europeo, y los fundamentos de la Política de Desarrollo Rural, los objetivos y estrategias en el marco de la sostenibilidad. Además, deberá poder ser capaz de analizar las implicaciones de las decisiones políticas en el medio rural y de adoptar una actitud crítica frente a las principales iniciativas de desarrollo rural.

3.- MATERIALES Y MÉTODOS

Descripción general de programa:

Para la consecución de los objetivos de la asignatura se propone su estructuración en tres unidades didácticas o bloques temáticos: (i) las políticas de apoyo al sector agrario, (ii) la Política Agraria Comunitaria y (iii) el Desarrollo Rural en la Unión Europea. La distribución temática y una breve descripción de los contenidos se presentan en la tabla 1:

Tabla 1. Estructura temática y breve descripción de contenidos de la asignatura de “Desarrollo Rural”.

Unidad didáctica I.- Las políticas de apoyo al sector agrario.	
<i>Tema 1.-</i>	<i>La política de gestión del riego en el sector agrario.</i> La intervención pública en la protección de riesgos en el sector agrario. Los instrumentos de gestión del riesgo: estabilización de precios y apoyo a las rentas; los seguros agrarios.
<i>Tema 2.-</i>	<i>La política de calidad en el sector agrario.</i> La Organización para la Agricultura y la Alimentación de las Naciones Unidas (FAO). La cantidad en países subdesarrollados <i>versus</i> la calidad en países desarrollados. La seguridad alimentaria. Las figuras de apoyo a la calidad en la Unión Europea: Denominaciones de Origen (DO), Indicaciones Geográficas Protegidas (IGP) y otras.
Unidad didáctica II.- La Política Agraria Común (PAC).	
<i>Tema 3.-</i>	<i>La evolución histórica de la PAC.</i> La creación de la PAC. La reforma de la PAC de 1985. La reforma de la PAC de 1992. La Agenda 2000. La reforma de la PAC de 2003. El “chequeo médico” de la PAC de 2009. El futuro de la PAC.
<i>Tema 4.-</i>	<i>Los objetivos e instrumentos de la PAC.</i> Los objetivos de la PAC. Los instrumentos legislativos y funcionales de la PAC. Los instrumentos financieros de la PAC: la financiación de la PAC; los Fondos Europeo Agrario de Garantía Agraria (FEAGA) y Europeo Agrario de Desarrollo Rural (FEADER).
<i>Tema 5.-</i>	<i>La política de mercados y el régimen de pago único.</i> La Organización Común de Mercado (OCM): instrumentos; regímenes; la OCM única. El régimen del pago único (RPU): deacoplamiento; modulación; condicionalidad; sistema de asesoramiento a explotaciones.
<i>Tema 6.-</i>	<i>La aplicación de la PAC en España y en Castilla y León.</i> La aplicación de la PAC en el sector agrícola. La aplicación de la PAC en el sector del

vacuno. La aplicación de la PAC en el sector del ovino-caprino. La gestión de ayudas: el SIG-PAC.

Unidad didáctica III.- El Desarrollo Rural (DR) en la Unión Europea (UE).

Tema 7.- La evolución histórica del DR en la UE.

El concepto de DR y su importancia en la UE. La política estructural hasta la década de los años '80. El Acta Única Europea. La reforma de la PAC de 1992 y el Tratado de Maastricht. La Agenda 2000 y el Consejo Europeo de Gotemburgo. La reforma de la PAC de 2003 y la Conferencia de Salzburgo. La nueva reglamentación del DR. El futuro del DR.

Tema 8.- Los objetivos e instrumentos de la política de DR en Europa.

La problemática actual de las zonas rurales. Los objetivos, directrices estratégicas y principios básicos de la política de DR. Los ejes temáticos: aumento de la competitividad en el sector agrícola y forestal; mejora del medio ambiente y del entorno rural; calidad de vida en las zonas rurales y diversificación de la economía rural. El eje metodológico: Leader. Las medidas de acompañamiento: la asistencia técnica.

Tema 9.- La política de DR en España y en Castilla y León.

La situación de las zonas rurales en España. El Plan Estratégico Nacional y el Marco Nacional. La situación de las zonas rurales en Castilla y León. El Programa Regional de Desarrollo Rural. El enfoque Leader en Castilla y León: programa Leadercal: Grupos de Acción Local (GAL).

Tema 10.- El desarrollo local sostenible.

Definición, principios y características del desarrollo local. El Agente de Desarrollo Local (ADL). La detección y movilización de emprendedores; El concepto de Desarrollo Sostenible (DS) y su legislación. Las claves del DS en el medio rural.

Actividades formativas y materiales:

Los recursos disponibles para abordar el modelo de enseñanza de la asignatura en el marco definido son: (i) humanos -profesorado del Departamento de Ingeniería y Ciencias Agrarias de la ULE-, (ii) estructurales -instalaciones de la E.S.T.I.A. y espacios comunes de la ULE: Biblioteca Central, Centro de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)- y (iii) materiales -material impreso, pizarra, medios audiovisuales y TIC, fundamentalmente a través del aula virtual en el entorno Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*)-.

En cuanto a la metodología docente, se propone un sistema de aprendizaje-mezclado o *blended-learning (B-learning)*, modelo de organización de la docencia a camino entre el modelo tradicional y el modelo en línea (*e-learning*), que toma lo mejor de cada uno de los sistemas, ya que permite de forma simultánea que se produzcan las interacciones alumno-profesor y alumno-alumno, y la enseñanza individualizada autónoma (Provencio, 2009).

Considerando las directrices recogidas en la normativa se proyecta una dedicación de: (i) 30 horas de enseñanza presencial -10 clases magistrales participativas (20 horas), 3 clases en aulas especiales de vídeo e informática- (3 horas), 2 discusiones dirigidas (2 horas), 1 taller (2 horas) y el examen oficial (3 horas)- y (ii) 45 horas de enseñanza no presencial -6 trabajos académicos (11 horas), 3 tutorías (2,5 horas), 3 pruebas virtuales (2,5 horas) y el estudio autónomo (29 horas)-. En la tabla 2 se presenta un resumen de la propuesta de actividades por tema.

Se considera necesario señalar que mediante esta propuesta docente y dentro del marco propuesto por el antiguo Ministerio de Educación y Cultura (2006), pretende asignarse una menor importancia relativa de clásica lección magistral, transformándola en clases de tipo participativo, en las que se promueve la

intervención del alumno durante su desarrollo, y se complementen con otras dinámicas pedagógicas.

Tabla 2. Distribución temática de las actividades formativas y breve descripción de las mismas en la asignatura de “Desarrollo Rural”.

Unidad didáctica	Enseñanza presencial						Enseñanza no presencial					Total	
	Tema	Clase magistral participativa ⁽¹⁾	Clase en aula especial	Discusión dirigida	Taller	Examen oficial	Total enseñanza presencial	Trabajo académico	Tutoría ⁽²⁾	Prueba virtual	Estudio autónomo ⁽³⁾		Total enseñanza no presencial
I	1	2,0					2,3	2,0 ^(a)			2,5	5,0	7,3
	2	2,0		1,5 ^(b)			3,8	2,0 ^(a)	0,5	0,5	2,5	5,0	8,8
	3	2,0	1,0 ^(c)				3,3				3,0	3,5	6,8
II	4	2,0					2,3				3,0	3,5	5,8
	5	2,0				3,0	2,3	2,0 ^(a,d)	1,0	1,0	3,0	5,5	7,8
	6	2,0	0,5 ^(e)	0,5 ^(b)			3,3				3,0	3,5	6,8
III	7	2,0					2,3				3,0	3,5	5,8
	8	2,0					2,3	2,0 ^(f)			3,0	5,5	7,8
	9	2,0				2,0 ^(g)	4,3	1,5 ^(g)	1,0	1,0	3,0	5,0	9,3
	10	2,0	1,5 ^(c)				3,8	1,5 ^(a)			3,0	5,0	8,8
Total		20,0	3,0	2,0	2,0	3,0	30,0	11,0	2,5	2,5	29,0	45,0	75,0

(1) Exponer los contenidos del tema con apoyo de presentaciones y conexiones a enlaces web; facilitar con antelación el texto a través de la plataforma de campus virtual.

(2) Aclarar dudas a través del chat y el correo electrónico al final de la correspondiente unidad didáctica.

(3) Comprender y memorizar los contenidos o ampliar conocimientos mediante el estudio; facilitar con antelación bibliografía, documentos de apoyo y aplicaciones recomendadas.

(a) Leer y sintetizar un artículo propuesto y trabajar en grupo en el portafolio sobre las cuestiones planteadas.

(b) Leer y debatir un artículo propuesto; realizar un resumen de los aspectos más relevantes.

(c) Proyectar un vídeo y comentar; realizar un resumen de los aspectos más relevantes.

(d) Consultar un enlace web propuesto y trabajar en grupo en el portafolio sobre las cuestiones planteadas.

(e) Realizar simulaciones con una aplicación informática.

(f) En grupo, leer y sintetizar un artículo de varios propuestos y publicar un resumen en un blog para la lectura y valoración por parte del resto de grupos.

(g) Realizar una simulación de la aplicación práctica de los contenidos presentados y exposición pública.

A lo largo del desarrollo de las actividades proyectadas se pone en contacto al alumno, de forma directa o indirecta, con 5 libros básicos de la materia (Arrollos, 2007; Camarero, 2009; Compés *et al.*, 2002; García, 2006 y Jordán, 2008), 36 documentos divulgativos y/o científicos, 15 documentos legales, 18 enlaces *web* y 6 vídeos y aplicaciones informáticas. Además, dispondrán de la referencia a 33 fuentes bibliográficas complementarias.

Evaluación:

La evaluación de la docencia se realiza en 3 ámbitos educativos: (i) el profesor -según el Programa Docencia (Universidad de León, 2009)-, (ii) el alumno (tabla 3) -combinando la evaluación final (60% de la nota) y la evaluación continua (40% de

la nota) -a través de las actividades propuestas, de las pruebas virtuales y de la participación en las clases magistrales participativas y en las tutorías-, y (iii) la programación docente -a través de la consulta directa al final de cada unidad didáctica y de una encuesta al finalizar las actividades presenciales de la asignatura-.

Tabla 3. Actividades propuestas para la evaluación del alumno matriculado en la asignatura de "Desarrollo Rural".

	Actividad	Tipo		Puntuación
		P	NP	
Evaluación final	30 preguntas objetivas de tipo teórico-práctico con 4 opciones. * 2 repuestas mal anulan 1 bien. * Requiere 50% de la puntuación máxima para hacer media. * Se fija un tiempo máximo de resolución de 1,5 horas.	X		3,0 (0,10 c.u.)
	6 preguntas de respuesta corta de tipo teórico-práctico. * Requiere 50% de la puntuación máxima para hacer media. * Se fija un tiempo máximo para su resolución de 1,5 horas.	X		3,0 (0,50 c.u.)
	11 actividades propuestas (resúmenes, trabajo en el portafolio, en los blogs y otros). - 5 trabajos en el portafolio (temas 1, 2, 5, 9 y 10) - 2 resúmenes de discusión (temas 2 y 6) - 2 resúmenes de vídeo (temas 3 y 10) - 1 trabajo en el blog (tema 8) - 1 exposición en taller (tema 9) * Se fijan fechas límite de entrega de las actividades.		X	1,0 (0,20 c.u.) 0,4 (0,20 c.u.) 0,4 (0,20 c.u.) 0,4 0,4
Evaluación continua	100 preguntas de respuesta alternativa de tipo teórico-práctico. * 10 preguntas por tema al final de cada unidad didáctica * 2 repuestas mal anulan 1 bien. * Se fija un tiempo máximo de resolución de 0,25 horas/tema.		X	1,0 (0,01 c.u.)
	Participación en clases magistrales participativas	X		0,2
	Participación en tutorías		X	0,2
Total				10,0

P: Presencial; NP: No presencial; c.u.: Cada uno/a.

Temporalización:

Para la implementación temporal de este modelo, y siguiendo las directrices de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (2009), se planifica un cronograma (tabla 4) en el que las actividades presenciales, salvo el examen oficial, se desarrollan a lo largo de 15 semanas (2 horas por semana, excepto la semana 15 que se imparte una hora) y las no presenciales de las 18 que dura el semestre (2,5 horas por semana).

Tabla 4. Propuesta de temporalización semanal temática de la asignatura de "Desarrollo Rural".

Semana	Clase magistral Participativa		Clase en aula especial		Discusión dirigida		Taller		Examen oficial		Trabajo académico		Tutoría		Prueba virtual		Estudio autónomo	
	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D
1	T0	2,0															T0	2,5
	1																1	

2	T0 2	2,0					T0 1	2,0				T0 2	0,5	
3	T0 3	0,5		T0 2	1,5		T0 2	0,5				T0 2	2,0	
4	T0 3	1,0	T0 3	1,0			T0 2	1,5	I	0,5	I	0,5		
5	T0 3 T0 4	0,5 1,5										T0 3	2,5	
6	T0 4 T0 5	0,5 1,5										T0 3 T0 4	0,5 2,0	
7	T0 5 T0 6	0,5 1,5										T0 4 T0 5	1,0 1,5	
8	T0 6 T0 7	0,5 0,5	T0 6	0,5	T0 6	0,5	T0 5	1,0				T0 5	1,0	
9	T0 7 T0 8	1,5 0,5					T0 5	1,0				T0 6	1,5	
10	T0 8 T0 9	1,5 0,5							II	1,0		T0 6	1,5	
11	T0 9	1,5			T0 9	0,5					II	1,0	T0 7	1,5
12	T1 0	0,5			T0 9	1,5						T0 7 T0 8	1,5 1,0	
13	T1 0	0,5	T1 0	1,5								T0 8 T0 9	2,0 0,5	
14	T1 0	1,0					T0 8	2,0				T0 9	0,5	
15							T0 9	0,5				T0 9	2,0	
16							T0 9	1,5				T1 0	1,5	
17							T1 0	1,0				T1 0	1,5	
18							EX.	3,0	T1 0	0,5	III	1,0	III	1,0
Tot.		20,0	3,0	2,0	2,0	3,0		12,0		2,5		2,5	29,0	

T: tema; D: Dedicación en horas; T01-T10: tema 1-tema 10; I-III: 1ª-3ª tutoría/prueba virtual; EX.: Examen oficial. Tot.: total en horas.

4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La opinión de los estudiantes refleja una acogida positiva del importante peso relativo de la evaluación continua, de la variedad en la tipología de las actividades propuestas y del empleo de las TIC. Indican que el fomento de la participación activa en actividades presenciales puede generar un entorno competitivo en el cual los alumnos más tímidos tiendan a inhibirse, sin embargo, en este caso, consideran

que el proceso de aprendizaje puede expresarse en las no presenciales.

Por todo ello, se considera que la diversidad de actividades y una meditada integración de éstas en la temática y en el cronograma docente recogidos en esta propuesta educativa fomenta el aprendizaje autónomo del alumno, la atención a la diversidad y la flexibilización del programa, considerándose que, con las convenientes adaptaciones, puede servir de modelo para otras materias. Además, facilita la adquisición de las competencias necesarias para el ejercicio de la actividad para la que habilitan los grados de los ámbitos agrarios y forestales en los que se imparte la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

Arroyos, C. (2007). Desarrollo rural sostenible en la UE. El nuevo FEADER 2007-2013. Madrid, España: Ediciones Mundi-Prensa.

Camarero, L. (Coord.) (2009). Colección de Estudios Sociales: La población rural en España: De los desequilibrios a la sostenibilidad social. Barcelona, España: Editorial Obra Social La Caixa.

Compés, R.; Álvarez-Coque, J.M. y Reig, E. (2002). Agricultura, comercio y alimentación: La O.M.C. y las negociaciones comerciales multilaterales. Madrid, España: Editorial Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

Conferencia de Rectores de Universidades Españolas. (2009). Proyecto: Estudio de un calendario único en el marco del EEES. Madrid, España, DC: Autor.

García, J.M. (Coord.) (2006). La reforma de la Política Agraria Común: Preguntas y respuestas en torno al futuro de la agricultura. Madrid. España. Editorial Eumedia.

Jordán, J.M. (Coord.) (2008). Economía de la Unión Europea. Barcelona, España: Editorial Civitas.

Ministerio de Educación. (2010). Estrategia Universidad 2015. Madrid, España, DC: Autor. Recuperado el 4 de junio de 2010, de: <http://www.educacion.es/eu2015/>

Ministerio de Educación y Cultura. (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Madrid, España, DC: Universidad Politécnica de Madrid. Secretaría de Estado de Universidades e Innovación.

Orden CIN/323/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Técnico Agrícola. *Boletín Oficial del Estado*, 43.

Provencio, H. (2009). Curso de Formación de Profesorado Universitario: Diseño de una asignatura en modalidad semipresencial. León, España, DC: Centro de Formación Avanzada e Innovación Educativa, Universidad de León.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260.

Universidad de León. (2009a). Memoria de verificación del Grado en Ingeniería Agroambiental. León, España, DC: Escuela Superior y Técnica de Ingeniería Agraria, Universidad de León.

Universidad de León. (2009b). Programa de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado de la ULE (Docencia): Modelo de evaluación de la actividad docente del profesorado de la Universidad de León. León, España, DC: Oficina de Evaluación y Calidad, Universidad de León.

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: RESULTADOS DE UN SONDEO EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.³⁶

Antonio Cardona Rodríguez

Marta Barandiaran Galdós

Miren Barrenetxea Ayesta

Juan José Mijangos del Campo

Jon Olaskoaga Larrauri

Universidad del País Vasco

RESUMEN

Las instituciones de educación superior están promoviendo cambios en los sistemas docentes para mejorar la calidad de las universidades, pero muchas de las propuestas se impulsan sin conocer la opinión de los agentes que participan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consideramos que es un momento idóneo para conocer qué opinan dichos agentes sobre el propio concepto de calidad universitaria y conocer a su vez cuales son los factores a los que atribuyen un mayor efecto sobre la mejora de la calidad universitaria.

En la presente comunicación se presentan parte de los resultados de un estudio realizado en las universidades españolas, en la que se recoge la opinión de los profesores sobre estas cuestiones.

Palabras clave: calidad; educación superior; universidad.

³⁶ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto titulado “Calidad de la enseñanza universitaria. Factores determinantes y su presencia en las políticas internas de las universidades españolas”, financiado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, ref. EHU08/29.

THE FACULTY FACING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION: RESULTS OF A SURVEY IN SPANISH UNIVERSITIES

ABSTRACT

Higher education institutions are promoting changes in education systems to improve quality, but many of the proposals are being promoted without knowing the opinion of those directly involved in the process of teaching and learning.

We consider it is a good moment to learn what those agents think of the concept of the quality of higher education and of the factors to which they attribute a greater effect on improving university quality.

In this paper, we will show some of the results of a survey in Spanish universities, which collect the opinions of lecturers on these issues.

Key words: higher education; quality; university.

1.- INTRODUCCIÓN

Desde la década de los ochenta se observa en las instituciones de educación superior un mayor interés por la calidad, los modelos para su desarrollo y garantía, y las herramientas que permiten ponerlos en marcha. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), aunque obedece a otros factores y condicionantes, ha impulsado un ejercicio de introspección en las instituciones universitarias y, con ello, se ha convertido en un factor más de los que impulsan a la universidad en la senda de la calidad; sobre todo en la vertiente de la docencia universitaria. Los esfuerzos se han dirigido principalmente hacia la renovación de las metodologías educativas en lo que se suele referir como una sustitución de un “modelo centrado en la enseñanza” por otro “centrado en el aprendizaje y en el estudiante”. Este objetivo, ha sido definitivamente sancionado, al menos en el contexto español, y se ha convertido en guía y criterio de buena parte de las reformas que se prevén: el EEES.

De hecho, la necesidad de algún tipo de transformación y mejora de la enseñanza universitaria parece ser una idea bien arraigada en todos los colectivos que participan del ambiente universitario y aporta poca o ninguna controversia en el debate que se ha formulado sobre las bondades o la oportunidad del EEES.

De la búsqueda de la calidad de la enseñanza universitaria y la renovación de las metodologías, lo que suscita discrepancias, más que el objetivo en sí, es el modo en que se pretende conseguir y, en particular, la eficacia con que las instancias políticas y las propias universidades van a propiciar esa transformación.

Es evidente que de las decisiones tomadas en este contexto va a depender, entre otras cosas, el papel asignado al profesorado universitario; y en función de ese papel la formación que éste va a requerir.

En estas circunstancias, extraña la relativa ausencia de esfuerzos sistemáticos por conocer la percepción del profesorado sobre estas cuestiones. En este trabajo presentamos los resultados de un sondeo de opinión entre el profesorado universitario español. La evidencia que hemos recabado arroja luz sobre dos cuestiones relacionadas: a) la del modo en que se entiende la calidad en el contexto

de la enseñanza universitaria, lo cual constituye a su vez un modo indirecto de valorar la eficacia con que en las instituciones universitarias se ha logrado que arraigue un compromiso con la calidad y la mejora de la enseñanza; y b) la de la percepción del profesorado sobre los factores que influyen en la calidad de la enseñanza universitaria.

2.- LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La comunidad universitaria no ha alcanzado consenso alguno sobre el modo en que debe interpretarse la calidad en el contexto de las instituciones universitarias, ni tampoco sobre cómo ni para qué medirla en este ámbito. Las primeras dudas se hallan en cómo definir cuál es el producto de la educación superior o si hay manera de aplicarle algún sistema de medida (Barrenetxea, 2005). Se han ensayado diversos modos de resolver este problema pero ninguno ha resultado plenamente satisfactorio. Si en algo existe un acuerdo unánime con respecto a la calidad en el ámbito de la enseñanza es en que su definición y medición resultan particularmente complejas.

En la década de los noventa, Harvey y Green plantearon cinco enfoques de la calidad en la educación superior (Green, 1994; Harvey & Green, 1993; Harvey, 1994; 1999): la calidad como condición excepcional, la calidad como perfección o consistencia, la calidad como adecuación a una finalidad, la calidad como *valor por dinero* y la calidad como transformación. Esta clasificación es ya un referente clásico al hablar de la calidad en la educación.

Es evidente la diversidad y complejidad que presentan las nociones y los enfoques de calidad. Por simple sentido práctico, debería renunciarse a emplear un único concepto de calidad, sobre todo en el ámbito de la enseñanza universitaria en el que todos los enfoques presentan problemas e inconvenientes. Es preferible hablar de calidades que hacerlo de calidad. Sólo así cabe atender adecuadamente las sensibilidades de los distintos grupos que desde dentro y fuera de las instituciones universitarias están interesados en mejorar su funcionamiento y garantizar que sigan contribuyendo a la sociedad como lo han hecho hasta ahora. Los autores de este trabajo, partiendo de la clasificación de Harvey y Green (1993), hemos optado por plantear al profesorado para su valoración siete conceptos de calidad (Tabla 1).

Tabla 1. Concepciones de la calidad sobre las que se pregunta a los encuestados

Concepciones de la calidad en la educación universitaria
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos
La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad)
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución
La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo

3.- DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En un momento como el actual en el que las universidades se ven inmersas en un proceso de adaptación, tanto de las titulaciones como de los métodos de enseñanza-aprendizaje, el profesor y los distintos órganos de las instituciones se ven en la necesidad de reflexionar sobre los cambios que se requieren y el efecto de los mismos sobre la calidad universitaria. Con esta finalidad un equipo de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea puso en marcha el proyecto “Calidad de la enseñanza universitaria. Factores determinantes y su presencia en las políticas internas de las universidades españolas”. Para satisfacer uno de los objetivos de este proyecto se ha realizado una encuesta cuyo propósito específico es conocer la percepción que el profesorado universitario tiene sobre ciertos aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza en las instituciones de educación superior y su posición respecto a la propia noción de calidad.

El trabajo de investigación recoge la opinión de los profesores de a pie, que son los agentes en los que descansa la puesta en marcha de las políticas universitarias orientadas a mejorar la docencia universitaria. El profesorado constituye un ingrediente fundamental, junto con los alumnos, para lograr el éxito en la implantación de las políticas universitarias relacionadas con la calidad docente.

Para conocer la opinión del profesorado, el proyecto plantea el empleo de una fuente de información básica: los propios profesores de la universidad, obtenida a través de un cuestionario elaborado por el equipo encargado del proyecto. El punto de partida para este cuestionario es el que se utilizó en proyectos anteriores en los que participó el equipo: ECUME y ECUALE (Barrenetxea et al., 2009; Barrenetxea y Curiel [coords.] 2008; Cardona et al., 2009). Ese cuestionario se utilizó en España y otros tres países latinoamericanos para recoger información de grupos delimitados de profesores universitarios, y demostró ser muy útil para los objetivos de los proyectos mencionados, pero un tanto largo para su cumplimentación.

Partiendo de ese cuestionario, y en función de la experiencia y de los resultados obtenidos en los anteriores proyectos, se diseñó uno nuevo, más compacto que el anterior. En este cuestionario se pedía al profesorado primeramente su valoración sobre dos cuestiones: a) qué efecto tienen sobre la mejora de la calidad universitaria 26 factores, y b) en qué grado 22 de esos factores están presentes en su universidad. A continuación se solicitaba al encuestado que se identificara con una serie de conceptos de calidad y que opinara sobre la identificación de su universidad con esos conceptos. En esta comunicación nos referiremos sólo a los 26 ítems sobre cuya incidencia en la calidad se preguntaba (Tabla 2) y a los conceptos de calidad ya referidos anteriormente (Tabla 1). Concretamente a los encuestados se les pedía su grado de identificación con esos conceptos y el que creían que tenía la universidad a la que pertenecían.

Tabla 2. Ítems del cuestionario sobre factores que inciden en la mejora de la calidad de la educación universitaria.

Pregunta: Valore el EFECTO QUE CREE QUE TIENEN SOBRE LA MEJORA DE LA CALIDAD de la educación universitaria los siguientes factores:
Titulaciones orientadas a la adquisición de competencias
Coordinación de programas y contenidos con el sistema educativo preuniversitario
Coordinación entre profesores de una misma materia
Coordinación entre profesores de distintas materias
Motivación del profesor
Capacidad de comunicación del profesor
Conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo
Utilización de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia (moodle o similares)
Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor
Formación pedagógica actualizada del profesor
Aptitud del profesor para el trabajo en equipo
Dedicación del profesor a la investigación
Rigor en la selección del profesorado
Rigor en la selección del alumnado
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de encuestas de opinión de los alumnos
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de autoinformes elaborados por él mismo
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de informes elaborados por los responsables académicos
Acciones formativas orientadas al profesorado
Servicios de apoyo a la docencia (personal y recursos)
Compromiso de los órganos gestores de la universidad con la renovación de los métodos docentes
Agilidad y transparencia de los procesos administrativos y de gestión
Vocación de los alumnos por los estudios seleccionados
Actitud del alumno hacia el aprendizaje a su ingreso en la universidad
Conocimientos generales del alumno a su ingreso en la universidad
Capacidad del alumno para el aprendizaje autónomo a su ingreso en la universidad
Participación activa del alumno en su aprendizaje en el período universitario

4.- MUESTRA

La muestra se construyó a partir de la población formada por los profesores de las universidades públicas presenciales españolas. Se partió de los datos sobre profesorado publicados por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas CRUE (2008). La población inicial fue así de 92.477 profesores de 47 universidades (datos del curso 2006/2007).

La muestra se eligió haciendo primero una afijación proporcional en función del número de profesores de cada universidad, redondeada a múltiplos de diez. En cada universidad se hizo una selección aleatoria de departamentos, y dentro de éstos otra selección aleatoria de diez profesores. Finalmente el tamaño muestral fue de 3.250 individuos.

El cuestionario se pasó *on line* mediante un correo electrónico en el que se ofrecía una explicación de la finalidad del proyecto y se añadía un enlace a la página web en la que deberían rellenar el cuestionario; éste estuvo activo entre octubre de 2009 y enero de 2010. Finalmente, se obtuvieron 1.033 respuestas válidas. Para el

paso de la encuesta se utilizó la plataforma proporcionada por www.encuestafacil.com, gracias al convenio con Universia.

5.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

En el cuestionario empleado para esta encuesta, todas las preguntas, salvo las de identificación, se formulan en forma de escalas, es decir, se solicita al encuestado que se posicione en algunas de las categorías siguientes: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto.

El análisis que sigue explota esa información de dos maneras distintas aunque perfectamente compatibles. La primera opción consiste en dotar de carácter cuantitativo a las variables consideradas, asignando puntuaciones de 1, 2, 3, 4 y 5 a las categorías muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto respectivamente. Realizada la conversión de las categorías a valores numéricos pueden obtenerse puntuaciones medias que permiten efectuar comparaciones entre, por ejemplo, la influencia atribuida por los profesores a dos factores distintos. El segundo modo en que se va a realizar el análisis consiste en emplear como indicador la frecuencia relativa de las respuestas “alto” y “muy alto”.

La idea de calidad de la enseñanza entre el profesorado

La concepción de la calidad que mantiene el colectivo de docentes encuestado (ver figura 1) se encuentra íntimamente relacionada con el logro en el alumno de las capacidades que le permitan desarrollarse como persona y con la satisfacción de las expectativas de los agentes involucrados. En el otro extremo, menos de un 21% de los profesores consultados encuentra una relación fuerte entre su idea de la calidad de la enseñanza universitaria y la consecución de la eficiencia.

Cuestión muy diferente es la de cómo interpretan los docentes que su universidad entiende la calidad (ver figura 1). De acuerdo con sus respuestas, se diría que los profesores observan que la institución universitaria en la que trabajan defiende una idea de la calidad ajena a la suya propia. Las tres concepciones con las que más se identifican los profesores son, precisamente aquéllas con las que menos creen que se identifican sus instituciones. Si suponemos que las percepciones del profesorado con respecto a la institución universitaria en la que trabajan se ha construido sobre la observación de las acciones y políticas de sus órganos rectores, se concluye que los profesores universitarios entienden que esas políticas no actúan conforme a su idea de lo que es la calidad universitaria, sino que se orientan más a garantizar la eficiencia en la utilización de recursos o a cumplir los objetivos y estándares que a las cuestiones que realmente les preocupan, como satisfacer las expectativas que la sociedad en su conjunto tiene puestas en la universidad y formar estudiantes capaces de mejorar como individuos y contribuir a la mejora de la sociedad en la que viven, o dicho de otro modo, formar buenos ciudadanos.

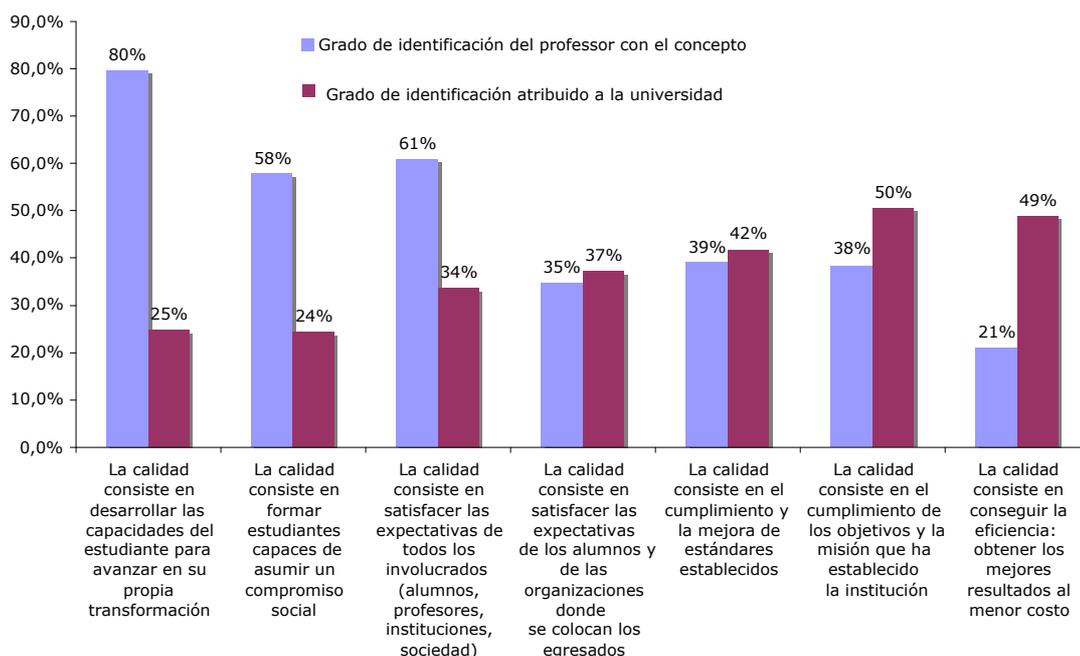


Figura 1. Concepto de calidad del profesorado y de la institución universitaria según la opinión del profesorado. Porcentajes de respuestas “alto” y “muy alto”. Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 muestra con meridiana claridad la discrepancia entre profesorado e institución en lo que a la concepción de la calidad se refiere, al menos desde la opinión del profesorado.

Valoración de la incidencia en la calidad de la enseñanza universitaria

Como se ha descrito más arriba, una parte de las preguntas del cuestionario sirven para obtener la opinión de los docentes sobre la magnitud del impacto en la calidad de la enseñanza universitaria de determinados factores.

La figura 2 muestra en porcentajes la frecuencia relativa de las respuestas alto o muy alto con respecto al impacto de los 10 factores en los que éste resulta más alto. Dicha frecuencia puede entenderse como una medida de la incidencia que el colectivo de los profesores atribuye a cada factor. En el gráfico también se refleja, al lado de la descripción de cada factor y entre paréntesis, el valor medio de las respuestas.

La lectura de este *top ten* resalta un hecho interesante. Todos los factores destacados tienen relación directa con el profesor o con el alumno. Si acaso, uno – rigor en la selección del profesorado– podría relacionarse con la organización y las políticas de la institución universitaria. La conclusión es sencilla: los profesores siguen pensando que la calidad de la enseñanza se dilucida, ante todo, en la relación entre profesor y alumno; en la preparación, capacidad y motivación de estos dos polos del proceso de enseñanza-aprendizaje; y, sobre todo, en la capacidad del docente para generar, acumular y transmitir su conocimiento y en la actitud del alumno a la hora de recibirlo e interiorizarlo.

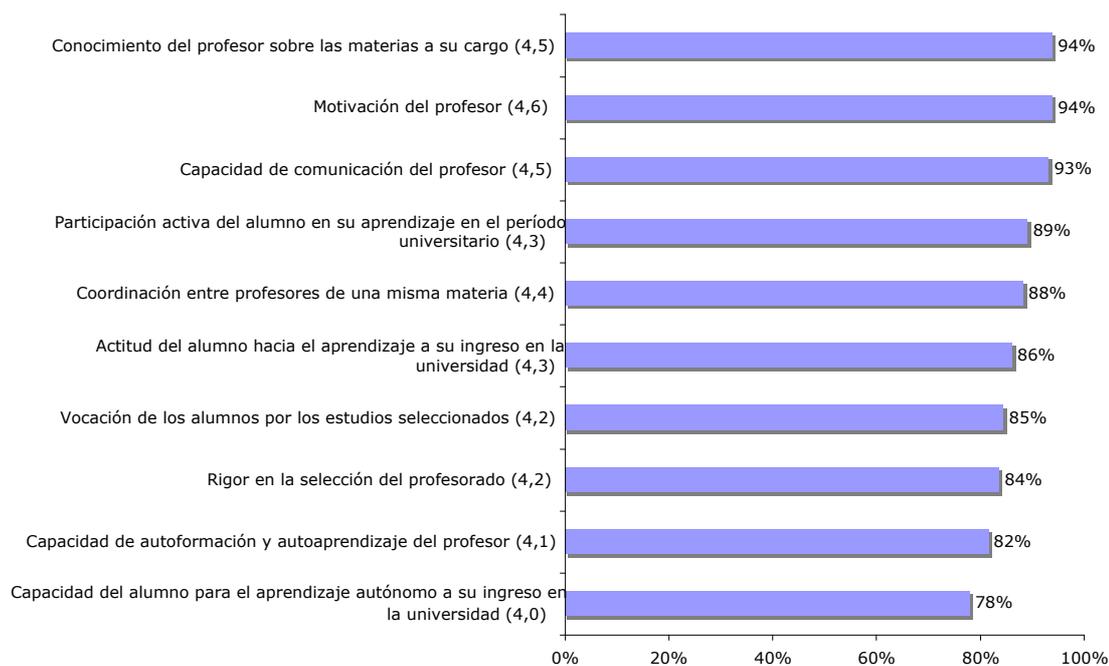


Figura 2. Los diez factores con mayor incidencia en la mejora de la calidad de la enseñanza. Fuente: Elaboración propia.

6.- REFLEXIONES FINALES

Este artículo resume la evidencia que se ha obtenido a partir de un sondeo de opinión realizado entre profesores de la universidad española. Las conclusiones que se extraen directamente de él pueden separarse en dos grupos. Por una parte se ha obtenido información sobre la percepción que tienen los profesores de la importancia relativa de los factores que operan detrás de la calidad de la enseñanza universitaria y por otro se ha obtenido información sobre cómo entienden esa calidad y cómo creen que lo hacen sus universidades.

En lo que respecta a la primera cuestión, las respuestas de los profesores no carecen de interés: para los docentes la responsabilidad de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje corresponde en buena medida a los dos agentes más directamente implicados en el proceso: el profesor y el estudiante. Para los encuestados, los rasgos que caracterizan al buen docente siguen siendo los atributos clásicos del buen profesor: conocimiento de la materia, capacidad para seguir aprendiendo y dotes comunicativas, a lo que hay que añadir la motivación; mientras que otros aspectos que han sido destacados por propuestas educativas más recientes, como la aptitud y predisposición del docente a ejercer la función de liderazgo, o su dedicación a la innovación educativa, se encuentran en el mejor de los casos en un segundo plano. Mientras tanto, para los profesores el buen alumno se distingue más por su actitud de cara al aprendizaje que por los conocimientos que acumula al emprender su carrera universitaria: la vocación del alumno y su actitud hacia el aprendizaje han sido destacados por los encuestados como dos de los factores con incidencia más visible en los resultados de la enseñanza.

Por otra parte, los datos que se han manejado establecen con claridad una cuestión que se encuentra relacionada con la eficacia de la política y gestión universitaria:

no existe, al menos en el contexto investigado, una idea compartida sobre lo que es la calidad de la enseñanza. A juicio de los profesores consultados, la idea de calidad con la que opera su universidad no coincide con la suya propia. Poco importa aquí que los profesores se hayan equivocado al valorar el enfoque adoptado por su institución; lo que los resultados reflejan es que no existen unos valores claros y unívocos generalmente admitidos por las instituciones universitarias y sus integrantes.

BIBLIOGRAFÍA

Barrenetxea, M. (2005). *Modelos de calidad y evaluación de la educación superior en la Unión Europea*, Tesis Doctoral leída en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Barrenetxea, M.; Cardona, A.; Mijangos, J. & Olaskoaga, J. (2009). "Percepción del profesorado universitario sobre los factores ligados a la calidad de la enseñanza: resultados de España", en J. Olaskoaga (coord.), *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata: EDULP.

Barrenetxea, M. & Curiel, C. (coords.) (2008). *Percepción del profesorado universitario sobre factores ligados a la calidad de la educación superior: Resultados de la encuesta realizada en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Cardona, A.; Barrenetxea, M.; Mijangos, J.J. & Olaskoaga, J. (2009). "Concepto y Determinantes de la Calidad de la Educación Superior. Un Sondeo de Opinión entre Profesores de Universidades Españolas". *Education Policy Analysis Archive*, 17(10), pp. 1-25, Recuperado el 14 de junio de 2010 <http://epaa.asu.edu/epaa/v17n10/>

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2008). *La universidad española en cifras – 2008*, Madrid: CRUE. Recuperado el 21 de octubre de 2009 http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/UEC/UEC_2008.pdf

Green, D. (1994). What is Quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice. En D. Green, *What is Quality in Higher Education*. Buckingham, pp. 1–20, SRHE and Open University Press.

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.

Harvey, L. (1994). Quality Assurance in Higher Education in the UK: Current Situation and Issues. NZQA Conference Quality Assurance in Education and Training, Wellington, 10–12 May 1994.

Harvey, L. (1999). Quality in higher education. Swedish Quality Conference, November. Göteborg.

**ESTUDIO DE LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
UNIVERSITARIOS PERCIBIDOS POR ESTUDIANTES Y PROFESORES:
PROPUESTA METODOLÓGICA***

J. Goikoetxea**

P. Aramendi

K. Buján

I. Rekalde

I. Ros

Universidad del País Vasco

RESUMEN

Se presentan dos escalas centradas en la percepción de estudiantes y profesores universitarios de sus contextos de enseñanza y aprendizaje. Los dos cuestionarios están organizados en las mismas subescalas: 1) características individuales de los estudiantes y profesores, 2) percepción del contexto de enseñanza y del contexto de aprendizaje por unos y otros y 3) y planteamiento estratégico de la enseñanza y aprendizaje que hacen, inspirándose en el modelo de Biggs (1979, 1987). Ambos cuestionarios se conciben de forma interdependiente asumiendo el supuesto de las investigaciones de Prosser y trigwell (1999): la percepción del contexto de enseñanza por el profesor y su planteamiento estratégico o enfoque de la enseñanza se relaciona con los enfoques de aprendizaje que se plantean los estudiantes. En ambos cuestionarios se ha hecho un esfuerzo por identificar las dimensiones contextuales que definen cada una de las subescalas (características individuales, percepción del contexto de enseñanza y aprendizaje, y planteamiento estratégico) y tratan de describir especialmente las relaciones entre preferencias y usos, de profesores y estudiantes, de metodologías de enseñanza, recursos didácticos y tipos de evaluación.

Palabras clave: aprendizaje universitario; enfoques de aprendizaje; enfoques de enseñanza; contextos de aprendizaje; contextos enseñanza universitarios; metodologías de enseñanza-aprendizaje.

* Nota: Esta comunicación forma parte de un proyecto coordinado de investigación entre las universidades de Oviedo, Cantabria y País Vasco (San Fabian, Argos y Goikoetxea, 2009) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2009-13195 (Subprograma EDUC).

** Nota: El equipo completo de investigación de la Universidad del País Vasco esta compuesto por los siguientes investigadores: Goikoetxea,J. Aramendi, P., Bujan, K., Rekalde I., Vizcarra, M.T., Melero,C., Ros,I. Tellería,B. y Ibárrola J.

STUDY OF TEACHING AND LEARNING CONTEXTS PERCEIVED BY UNIVERSITY STUDENTS AND TEACHERS: A METHODOLOGICAL PROPOSAL

ABSTRACT

Two scales are presented focusing on the perception of students and faculty in their teaching and learning contexts. The two questionnaires are organized in the same subscales: 1) individual characteristics of students and teachers, 2) perception of the context of teaching and learning environment for each other and 3) strategic approach to teaching and learning they do, drawing on the model of Biggs (1979, 1987). Both questionnaires are designed interdependently assuming the course of investigations of Prosser and Trigwell (1999): the perception of the teaching context by the teacher and its strategic approach or focus of education is related to learning approaches that are posed students. In both questionnaires has made an effort to identify the contextual dimensions that define each of the subscales (individual characteristics, perception of teaching and learning context, and strategic planning) and especially try to describe the relationship between preferences and practices, teachers and students, teaching methodologies, teaching resources and assessment types.

Key words: university learning; approaches to learning; teaching approaches; learning environments; contexts university teaching; teaching-learning methodologies.

Plantearse las relaciones entre la actividad de aprendizaje de los estudiantes y la actividad de enseñanza de los docentes es una cuestión que ha cobrado renovado interés a raíz de los nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje basados en competencias que se están extendiendo en todos los niveles y etapas de los sistemas educativos, incluida la universidad, como consecuencia de la profunda transformación de los sistemas sociales y tecnológicos en la sociedad posmoderna y globalizada y que implica directamente una profunda reordenación de los sistemas de producción y los sistemas de formación en las sociedades de la información.

El proyecto Coordinado (San Fabian, Argos y Goikoetxea, 2009) que han abordado tres equipos de investigación de las universidades de Oviedo, Cantabria y País Vasco se plantea abiertamente esta cuestión: cómo son los procesos de aprendizaje y enseñanza universitarios actuales en el sistema universitario español y como son afectados por los actuales procesos de reforma universitaria y de implantación de las nuevas titulaciones en el contexto de las políticas europeas por homologar los sistemas universitarios y por diseñar sistemas de control y de responsabilidad pública en cualquier área de la actividad social, y ,específicamente, en el área de servicios.

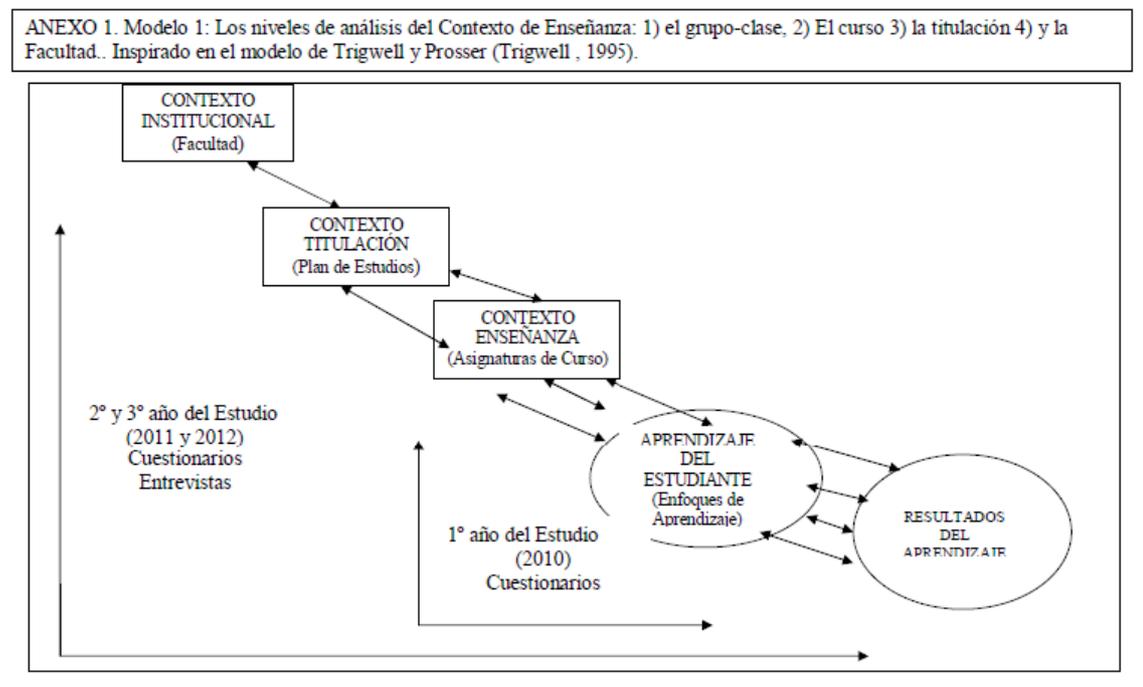
Este proyecto tiene como finalidad principal recoger información sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y relacionarla con la metodología docente y la percepción de estudiantes y profesores de los contextos organizativos (docentes, curriculares y de gestión) en el marco de implantación de

los nuevos títulos universitarios. Para su desarrollo se plantea un diseño mixto que utilizará metodologías cuantitativas y cualitativas y que incluirá la recogida de información sobre las características individuales y los perfiles cognitivos de los estudiantes y los profesores, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los resultados académicos y el marco institucional.

El objetivo de este artículo es precisamente presentar el diseño metodológico general y el diseño de los instrumentos básicos, los dos cuestionarios de estudiantes y de profesores, que permiten la recogida de información en relación con este objetivo. General.

1.- EL DISEÑO METODOLÓGICO GENERAL

Uno de los supuestos que asume el equipo de investigación dentro de su proyecto es el carácter abierto, natural, complementario, situacional, mutuamente dependiente de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier contexto institucional formal: los cambios en el sistema de enseñanza y las formas de aprendizaje de los estudiantes se condicionan recíprocamente determinando los posibles cambios en la calidad del aprendizaje y los rendimientos de los estudiantes, y estos a su vez vuelven a condicionar las percepciones de los profesores y estudiantes. Siendo esto válido como afirmación general, las relaciones entre unas y otras variables (de presagio, proceso y producto) son totalmente situacionales y están condicionadas por las características personales de los estudiantes y profesores y su percepción del contexto y sus cambios.



El proyecto de investigación coordinado plantea un estudio que se planifica con una duración de 3 años (2010-2012) y se plantea formalmente tres objetivos generales: 1) recoger información sobre los enfoques de aprendizaje de los

estudiantes universitarios y sus características personales; 2) analizar la relación entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y las metodologías docentes utilizadas en el aula; y 3) relacionar esa información (enfoques y metodologías) con los resultados académicos así como con la percepción que los estudiantes tienen de los contextos de enseñanza (docencia) y de los contextos institucionales (plan de estudios y titulación).

Una visión clara del calendario de tareas y temporalización del estudio por años se refleja en el modelo general (San Fabian, Argos y Goikoetxea, 2009) "Niveles de análisis del contexto de enseñanza universitaria".

Como se refleja en la figura, el equipo trata de abordar el diseño metodológico e instrumental para el análisis de los niveles 1 y 2 (contexto de grupo-clase y contexto de curso) durante el curso 2010 mediante la elaboración de los dos cuestionarios que se trata de presentar aquí y el empleo de alguna técnica cualitativa complementaria (entrevistas en profundidad a individuos o grupos); dejando para los años 2011 y 2012 el análisis en los niveles de Titulación y Facultad.

Los cuestionarios de estudiantes y profesores que se ha diseñado en el proyecto pretenden atender a los dos primeros objetivos del estudio: 1) recoger información sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y sus características personales y 2) relacionar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes con las metodologías docentes utilizadas en las aulas. En relación con el tercer objetivo, relacionar los enfoques y metodologías con los resultados académicos y con la percepción de los contextos de enseñanza e institucionales: los contextos de enseñanza se incluyen dentro de las metodologías de enseñanza trabajadas en estos dos cuestionarios (elaborados y aplicados desde el primer año del estudio); y los contextos institucionales se trabajarán mediante entrevistas en profundidad y con alguna encuesta más específica (en el segundo y tercer año del estudio).

En relación con el primer objetivo, recoger información sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y sus características personales, se toma como fuente de fundamentación toda la tradición de investigación sobre el aprendizaje desde la perspectiva del alumno. "Si se quiere comprender el aprendizaje y lo que se aprende en cualquier instrucción, habría que investigar desde el punto de vista del estudiante" (Beltrán, 1995, p.159). Esta tradición fue iniciada en Suecia por Marton y desarrollada posteriormente por Entwistle en Lancaster (Reino Unido) y Biggs en Australia, entre otros: Estos tres grupos, con diferentes perspectivas metodológicas (cualitativas en el grupo sueco de Gotemburgo, cuantitativas, en Reino Unido y Australia) han llegado a parecidos resultados: a) han identificado tres perspectivas o enfoques de aprendizaje que utilizan los estudiantes de educación secundaria y universitaria: profunda, superficial y de logro o estratégica; y b) estos enfoques tienen dos componentes básicos: uno motivacional o intencional y otro estratégico o procesual. Estas conclusiones se fundamentan en la aplicación de cuestionarios extensivos fundamentados en modelos teóricos que han sido validados. (Biggs, 1979, 1987; Entwistle, 1979; Ramsden y Entwistle, 1981; Entwistle y Ramsden, 1983),

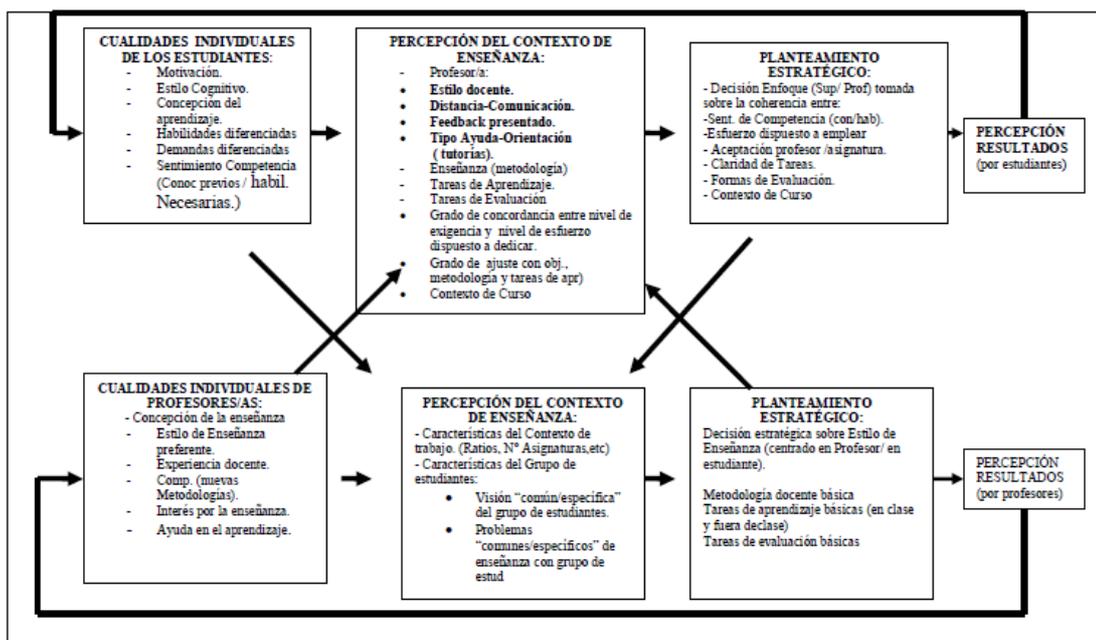
Se tomará, por tanto, como una de las referencias metodológicas básicas del estudio

asignatura), 3) carga de trabajo del estudiante apropiada, 4) evaluación adecuada (centrada en comprobar lo que realmente se ha aprendido y no lo que se ha memorizado) y 5) libertad en el aprendizaje (los estudiantes tienen cierto grado de elección en el trabajo que tienen que hacer). Y fundamentalmente se incluye los enfoques de aprendizaje de los estudiantes como Variable de Proceso en el modelo de Biggs integrando en el Cuestionario la versión española actualizada (De la Fuente, J. y Martínez, J.M. 2003) del Study Process Questionnaire de Biggs (1987b).

Un modelo similar es propuesto por Biggs (1989) para la actividad de enseñanza. Concretamente Prosser y Trigwell (1999) establecen cierto paralelismo entre la investigación desde la perspectiva del estudiante y la investigación desde la perspectiva del profesor y se plantean el problema de las relaciones entre el modo en que los profesores universitarios experimentan la enseñanza (en términos de sus concepciones, percepciones y enfoques) y los modos en que los estudiantes experimentan su aprendizaje (en términos de concepciones, percepciones y enfoques). Sus estudios confirman cierto paralelismo, en el nivel del grupo-clase, entre las concepciones, percepciones y enfoques de la enseñanza del profesor/a y las concepciones, percepciones, y enfoques de aprendizaje de los estudiantes (Trigwell et al. 1998). Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999) han elaborado el Cuestionario de Enfoques de enseñanza (Approaches Teaching Inventory). También Prosser y Trigwell (1997) han elaborado el cuestionario de Percepción del entorno de enseñanza (Percepción of Teaching Environment Inventory) y han encontrado claras relaciones entre la percepción del contexto de enseñanza por los profesores y sus enfoques de enseñanza, datos replicados en un estudio paralelo de Ramsdem et al (1997). Entre las subescalas de este cuestionario de Percepción del Entorno de Enseñanza se encuentran estas dimensiones: 1) Control de la enseñanza (grado de flexibilidad permitida en la enseñanza); 2) Tamaño apropiado de la clase (que permite mayor calidad de la interacción profesor-estudiantes); 3) Características de los estudiantes (diversidad del grupo en cuanto a capacidad, competencia lingüística general y género); 4) Apoyo del Departamento (grado en que se valora la enseñanza frente a la investigación, por ejemplo); 5) la carga de trabajo apropiada (percepción del tiempo dedicado a la enseñanza y actividades de evaluación y tutoría). Todas estas dimensiones, y otras, se ha recogido en el Cuestionario general de profesores.

Seguidamente se presenta un modelo normativo que recoge las dimensiones estudiadas por la investigación sobre el aprendizaje universitario.

Este modelo está inspirado directamente en los planteamientos de Trigwell y Prosser (1999) y recoge todas las categorías y variables que se incluyen en los dos cuestionarios de estudiantes y profesores y sus principales relaciones: Características individuales, Percepción de la situación de aprendizaje o del contexto de enseñanza y Estrategias o Enfoques de aprendizaje a adoptar. El Modelo es doble: sirve tanto para relacionar las características individuales de los estudiantes, las percepciones del contexto de enseñanza y las estrategias de aprendizaje que adoptan, como para relacionar las características individuales de los profesores, su percepción del contexto de enseñanza, y sus enfoques de enseñanza. Y para identificar las relaciones entre ambos grupos de categorías.



ANEXO . Modelo Normativo. Dimensiones estudiadas por las investigación sobre el aprendizaje universitario. Inspirado en Trigwell y Prosser, 1999.

En relación con el objetivo 2 del estudio general, relacionar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes con las metodologías docentes utilizadas en las aulas, se ha recurrido a la tradición de investigación de las ciencias de la educación y concretamente a los estudios más recientes sobre metodología de enseñanza y evaluación relacionados con la reforma de las metodologías de la enseñanza universitaria (De Miguel, 2003, 2005, 2006; García-Varcarcel, 2001; Navaridas, 2004; Rué, 2007; San Fabian, 2008; Zabalza, 2002; Monereo y Pozo, 2003; Gimeno Sacristan, 2008; Escudero Muñoz, 2007; Perez gomez, 2007). Se ha hecho un listado de Metodologías de Enseñanza, de recursos y materiales de enseñanza, y de formas de evaluación y se pide, en el cuestionario de estudiantes, que se indique tanto su preferencia personal, como la frecuencia de uso en clase y, en el cuestionario de profesores, sólo la frecuencia de uso. Se espera así poder describir, en alguna medida, el contexto real de enseñanza y su grado de adecuación a las características y preferencias de los estudiantes. Igualmente, el estudio general se plantea identificar algunas de las relaciones entre los cambios en el contexto de la enseñanza y titulación, como consecuencia de la puesta en marcha de los nuevos grados, su percepción por profesores y alumnos, y sus efectos sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Para abordar el objetivo 3 del estudio, relacionar esa información (enfoques y metodologías) con los resultados académicos así como con la percepción que los estudiantes tienen de los contextos de enseñanza (docencia) y de los contextos institucionales (plan de estudios y titulación), se utiliza el modelo de Trigwell y Prosser (Trigwell, 1995) citado por Ramsden (1998) donde se entiende que el efecto de la enseñanza universitaria sobre los estudiantes puede describirse por niveles de influencia: 1) el nivel más interno y próximo lo constituye "las estrategias de enseñanza del profesor/a" (lo que los profesores universitarios hacen directamente en sus clases y que se relaciona directamente con las experiencias de los estudiantes); 2) Un segundo nivel intermedio lo constituye "la

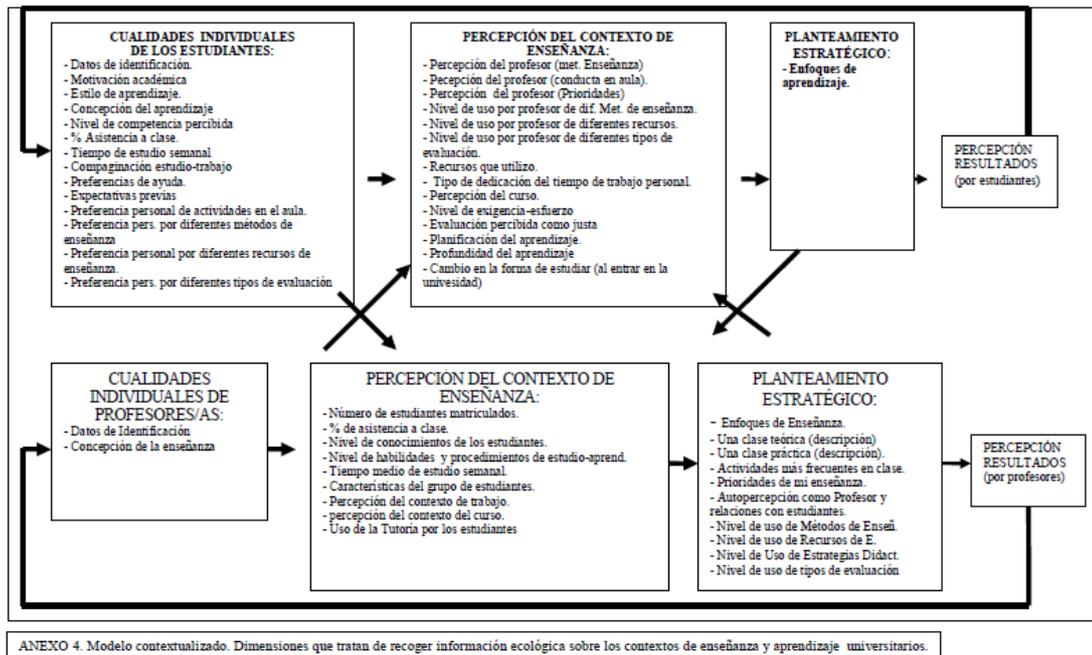
planificación del profesor/a” (que conecta las concepciones de enseñanza del profesor/a con sus estrategias); 3) el tercer nivel exterior es “el pensamiento del profesor/a” (la concepción de enseñanza de cada profesor). El modo en que los profesores universitarios piensan sobre su enseñanza es la variable que limita o libera su propia enseñanza y la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Trigwell, 1995a; 1995b). Estos tres niveles están recogidos en el cuestionario de profesores. Hay un cuarto nivel, el contexto de la Universidad, tal como es percibido por los estudiantes, que afecta también a su aprendizaje. Se ha diferenciado dos dimensiones en este nivel: a) el contexto de curso (niveles de coordinación entre profesores de curso), tal como es percibido por los estudiantes (recogido en el cuestionario de estudiantes) y b) el contexto de la Titulación (tal como es percibida por los estudiantes). Esta segunda dimensión se abordará en el segundo y tercer año del estudio (2011 y 2012).

Un segundo modelo Trigwell (1995b) describe las relaciones entre el liderazgo institucional, la percepción del contexto de enseñanza por profesores/a y estudiantes y la actividad de enseñanza y de aprendizaje de unos y otros: el aprendizaje de los estudiantes se relaciona en un nivel inmediato 1) con “la percepción del contexto de enseñanza” que ellos hacen, y ésta, a su vez, está influenciada por 2) “El pensamiento, la planificación y estrategias de los profesores”, que a su vez se relaciona con 3) “la percepción del contexto por parte de los profesores” y ésta, en un cuarto nivel, 4) con el “Liderazgo y la Gestión departamental”. En el estudio se entiende que “la percepción del contexto de enseñanza” por parte de los profesores tiene tres dimensiones: a) las características del propio grupo de estudiantes de la asignatura y el contexto de enseñanza de esa asignatura, b) la percepción de la coordinación entre el grupo de profesores de esa materia y grupo – el contexto de curso – y c) la percepción del contexto de trabajo de cada profesor (por ejemplo, la carga de trabajo, número de asignaturas, etc.). El cuestionario de profesores recoge los tres aspectos. El cuarto nivel, “el liderazgo y la gestión departamental”, se interpreta en este estudio como el “liderazgo institucional en el nivel de la titulación o centro” teniendo en cuenta el contexto universitario español. Este cuarto nivel de análisis se abordará en el segundo y tercer año del estudio (2011 y 2012). Estos dos modelos de Trigwell y Prosser (Trigwell, 1995) han contribuido a enriquecer y ampliar con más dimensiones y niveles de análisis la Variable de Presagio Percepción de la situación de aprendizaje o del contexto de enseñanza del modelo de Biggs.

2.- LA DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

El proceso de construcción de un cuestionario útil para los objetivos del estudio es un proceso largo y complejo donde, una vez identificados los modelos teóricos de investigación en los que se va a fundamentar la escala o cuestionario y sus subescalas, se aborda la tarea de revisar los estudios que se han llevado con esos modelos teóricos y sus resultados, identificando así las principales dimensiones o aspectos de cada constructo o categoría del modelo que se han trabajado ya por los investigadores. Este enfoque deductivo en la forma de abordar la tarea de diseño de una escala se acompaña de forma paralela con un proceso inductivo en el que se trata de identificar las dimensiones contextuales más significativas en relación con los objetivos del estudio, tratando de que la escala sirva para recoger la información más relevante y práctica posible. Puede entenderse este proceso si

se compara el modelo normativo presentado un poco más arriba, que recoge las dimensiones estudiadas hasta ahora por la investigación sobre el aprendizaje universitario, con el modelo contextualizado que trata de recoger las dimensiones que pueden dar información más ecológica sobre los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios y que se presenta aquí:



Desde esta perspectiva contextual se ha elaborado el cuestionario de estudiantes y sus subescalas: 1) *Subescala de Cualidades Individuales de los estudiantes (Variable presagio)* con las dimensiones: datos de identificación; motivación académica; estilo de aprendizaje; concepción del aprendizaje; nivel de competencia percibida; porcentaje de asistencia a clase; tiempo medio de estudio semanal; compaginación de estudio y trabajo; preferencias de ayuda; expectativas previas; preferencia personal por actividades en el aula; preferencia personal por diferentes métodos de enseñanza; preferencia personal por diferentes recursos de enseñanza; y preferencia personal por diferentes tipos de evaluación. 2) *Subescala Percepción del contexto de Enseñanza (Variable presagio)* con las dimensiones: percepción del profesor@ (metodología de enseñanza); percepción del profesor@ (su conducta e el aula); percepción del profesor@ (prioridades); nivel de uso por profesor@ de diferentes métodos de enseñanza; nivel de uso por profesor@ de diferentes recursos de enseñanza; nivel de uso por profesor@ de diferentes tipos de evaluación; recursos que utilizo; tipo de dedicación del tiempo de trabajo personal; percepción del curso; nivel de exigencia-esfuerzo; evaluación percibida como justa; planificación del aprendizaje; profundidad del aprendizaje; cambio en la forma de estudiar (al entrar en la universidad). 3) *Subescala Planteamiento estratégico (Variable de Proceso)* con las dimensiones: Enfoques de aprendizaje (escala EIPEA de De la Fuente y Martínez, 2003).

Seguidamente se presenta una tabla con las subescalas del cuestionario de estudiantes , las dimensiones que le corresponden y el número de variables o preguntas pertenecientes a cada dimensión.

Tabla 1. Dimensiones y variables de cuestionario de estudiantes:

Subescalas	Dimensiones	Variables /ítems estudiantes	Nº de ítems en cuestionario estudiantes
1. Características Individuales (Variable de Presagio)	Datos de identificación	10	1-10
	Motivación académica.	6	11-16
	Nivel de competencia percibida	6	17-22
	Asistencia y dedicación	4	23-26
	Preferencia por metodología y actividades de aula.	3	27-29
	Preferencia por dif. Métodos de Enseñanza	14	52-65
	Preferencia por dif. Recursos de Ens.	10	66-75
	Preferencia por dif. Tipos de Evaluación	12	76-87
	Estilo y concepción de aprendizaje (Navaridas)	23	99-121
	Apoyos y ayuda	4	122-125
	Expectativas previas	3	126-128
	TOTAL:	95(48%)	
	2. Percepción del Contexto de Enseñanza (Variable de Presagio)	Percepción del curso.	6
Percepción metodología docente profesor		14	135-148
Percepción prioridades del profesor@		6	149-154
Nivel de uso por profesor@ de dif. Metodologías de Enseñanza.		14	155-168
Nivel de uso por profesor@ de dif. Recursos de Enseñanza.		10	169-178
Nivel de uso por profesor@ de dif. Tipos de Evaluación		13	179-191
Recursos estudiante a la hora de estudiar		6	88-93
Tipo de dedicación del tiempo de trabajo personal.		5	94-98
Nivel de exigencia-esfuerzo.		1	192
Evaluación percibida como justa		2	193-194

	Planificación del aprendizaje	2	195-196
	Profundidad del aprendizaje.	2	197-198
	Cambios en la forma de estudiar (al entrar en la universidad)	2	30-31
	TOTAL:	83 (42%)	
3. Planteamiento Estratégico (Variable de Proceso)	Enfoque de Aprendizaje (RSPQ-2F)	20	32-51
	TOTAL:	20(10%)	
Nº TOTAL de variables/ítems		198 (100%)	

Se puede afirmar que el cuestionario de estudiantes, especialmente en sus subescalas 1 “Características Individuales de los estudiantes” (Variable de Presagio) y 2 “Percepción del contexto de enseñanza” (Variable de Presagio), aporta una gran riqueza de dimensiones contextuales que dan validez ecológica al estudio.

3.- LA DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES

Siguiendo los mismos criterios contextualizadores el Cuestionario de profesores tiene las siguientes categorías generales o subescalas: 1) Subescala de Cualidades individuales de los profesores y profesoras (Variable de Presagio) con las dimensiones: datos de identificación; concepción de la enseñanza.. 2) Subescala Percepción del contexto de enseñanza (Variable de Presagio) con las siguientes dimensiones: número de estudiantes matriculados; porcentaje de asistencia a clase; nivel de conocimientos de la asignatura; nivel de habilidades y procedimientos de estudio y aprendizaje; tiempo medio de estudio personal; características del grupo de estudiantes; percepción del contexto de trabajo; uso de la tutoría por los estudiantes. 3) Subescala Planteamiento estratégico (Variable de Proceso) con las dimensiones: Enfoques de enseñanza (uso parcial de escala “Enfoques de Enseñanza” (Approaches to Teaching Inventory) (Trigwell y Prosser,1999); una clase teórica (descripción); una clase práctica (descripción); actividades más frecuentes en clase; prioridades de mi enseñanza; autopercepción como profesor@ y relaciones con estudiantes; nivel de uso de diferentes métodos de enseñanza; nivel de uso de diferentes recursos de enseñanza; nivel de uso de diferentes estrategias didácticas; nivel de uso de diferentes tipos de evaluación.

Se presenta igualmente la tabla (tabla 2) del Cuestionario de profesores con las subescalas, las dimensiones que le corresponden y el número de variables o preguntas pertenecientes a cada dimensión:

Tabla 2. Dimensiones y variables del Cuestionario de profesor@s

Subescalas	Dimensiones	Variables /ítems	Nº de ítems en cuestionario	Correspondencia cuestionario de estudiantes
1. Características Individuales (Variable de Presagio)	Datos de identificación	8	1-8	

	Concepción de la enseñanza	2	13-14	104, 105	
	TOTAL:	10 (9%)			
2. Percepción del Contexto de Enseñanza (Variable de Presagio)	Número de estudiantes matriculados	1	9		
	Porcentaje de asistencia a clase	1	10	23	
	Nivel de conocimiento de los estudiantes	1	11	18	
	Tiempo de estudio semanal de los estudiantes	1	12	24	
	Percepción de habilidades y procedimientos de estudio y aprendizaje de los estudiantes	1	15	103	
	Características del grupo de estudiantes	1	38		
	Percepción del contexto de trabajo	15	46-60		
	Percepción del contexto de curso	4	61-64	61à129 62à130	
	Uso de tutorías del profesor por estudiantes	2	35 y 36	124 y 125	
		TOTAL:	27 (26%)		
3. Planteamiento Estratégico (Variable de Proceso)	Enfoques de enseñanza	12	18-29	24à112 26à113	
	Una clase teórica (descripción)	1	16		
	Una clase práctica (descripción)	1	17		
	Actividades más frecuentes en clase	1	37	28	
	Prioridades de mi enseñanza	7	39-45	39-44à149-154	
	Autopercepción como profesor y relaciones con estudiantes	5	30-34	30-33à145-148 34à191	
	Nivel de uso de dif. Métodos de enseñanza	14	65-78	155-168	
	Nivel de uso de dif. Recursos de enseñanza	9	79-87	79-82à169-172 83à175 84à177	
	Nivel de uso de dif. Estrategias didácticas	7	88-94		
	Nivel de uso de dif. Tipos de Evaluación	11	95-105	179-190	
		TOTAL:	68 (65%)		
	Nº TOTAL de variables/ítems		105(100 %)		

También el cuestionario de profesores es de una gran riqueza en las dimensiones de las Subescalas 2 “Percepción del contexto de enseñanza” (Variable de Presagio) y 3 “Planteamiento estratégico” (Variable de Proceso), aportando validez ecológica al estudio y permitiendo el contraste de percepciones entre estudiantes y profesores en un proceso continuo de profundización y mejora de la calidad del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Beltran, J. (1995). Conocimiento, Pensamiento e Interacción Social. En Genovard, C., Beltran, J. y Rivas, F. (Eds): *Psicología de la Instrucción III. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-94.
- Biggs, J. B. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorne, Victoria, Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1987b). *The Study Process Questionnaire (SPQ) Users' Manual*. Hawthorne, Victoria, Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, 7-25.
- Biggs, J. B. (1993). What do Inventories of student's Learning processes really measure?. A Theoretical view and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. B. (2001). The Reflective institution: Assuring and enhancing the Quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41, 221-238.
- De la Fuente, J. y Martínez, J. M. (2003). *Escala para la evaluación interactiva del proceso enseñanza-aprendizaje, EIPEA*. Madrid: EOS.
- De Miguel, M. (dir); Apodaka, P; Arias, J. M.; Echeverría, M. J.; y García, E. (2003). *Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias: Guía Metodológica*. Madrid: MEC.
- De Miguel, M. (dir); Alfaro, I. J.; Apodaka, P; Arias, J. M.; García, E, y Pérez Boulosa, A. (2005). *Adaptación de los planes de estudio a los procesos de convergencia europea*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Entwistle, N. L., Hanley, M., y Hounsell, D. J. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Entwistle, N. L. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Escudero Muñoz, J. M. (2007). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*

(RedU), 2 (3).

García-Valcárcel, A. (2001) (Coord.). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

Gimeno Sacristán, J. (2008) El currículum como texto de la experiencia. De la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, Nº. 51.

Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación, 31 págs. Disponible en <http://www.cejycantabria.com/>

Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord) (2002). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana Aula XXI.

Prosser, M., Trigwell, K., Hazel, E. and Gallagher, P. (1994). Students' experiences of teaching and learning at the topic level. *Research and Development in Higher Education*. 16, 305-10.

Prosser, M. and Trigwell, K. (1997). Perceptions of the teaching environment and its relationship to approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*. 67, 25-35.

Prosser, M. and Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching. The experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

Ramsden, P. y Entwistle, N.L. (1981). Effects of Academic Departments on Students' Approaches to Studying. *British Journal Educational Psychology*, 51, 368-83.

Ramsden, P. (1991). A Performance Indicator of teaching quality in higher Education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-50.

Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K. and Martin, E. (1997). "Perceptions of academic leadership and the effectiveness of university teaching". Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for research in Education. December, 1997. Brisbane, Australia.

Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. Routledge Falmer, London and New York.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

San Fabián, J.L. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares. ¿Hay alguien ahí?. *Organización y Gestión Educativa*, nº5: 27-32.

San Fabián, J. L., Argos, J. y Goikoetxea, J. (2009). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodologías docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de la carrera en el marco de los nuevos títulos. Proyecto de Investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Micinn). EDU2009-13195 (Subprograma EDUC).

Trigwell, K. (1995a). Increasing faculty understanding of teaching. In Wright W.A. (ed.): *Teaching Improvement Practices: Successful Strategies for Higher Education*. Bolton MA: Anker...

Trigwell, K. (1995b). Conceptions of teaching: the key quality determinant. In Sachs, J., Ramsden, P. and Phillips, L. (Eds): *The Experience of Quality in Higher Education*. Brisbane: Griffith Institute for Higher Education, Griffith University.

Trigwell, K., Prosser, M., Ramsden, P. y Martin, E. (1998). Improving student learning through a focus on the teaching context. In G. Gibbs, *Improving Student Learning*. Oxford, Oxford Center for Staff Development.

Trigwell, K., Prosser, M. and Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approach to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.

ACTITUD Y VALORACIÓN DE LOS ALUMNOS HACIA LAS DOBLES TITULACIONES

Félix Javier López Iturriaga

Pedro Pablo Ortúñez Goicolea

Universidad de Valladolid

RESUMEN

Este trabajo pretende ayudar a conocer y valorar las opiniones que tienen los estudiantes de una doble titulación especialmente significativa, Derecho y Administración y Dirección de Empresas, acerca de sus currículos académicos. El análisis se basa en las respuestas proporcionadas en un cuestionario. Dada la cualificación de los alumnos encuestados, las opiniones recibidas pueden ser tenidas en cuenta en el diseño de nuevas titulaciones conjuntas.

Palabras clave: planes de estudios; enseñanza superior; evaluación de la educación.

ATTITUDE AND VALUATION OF THE PUPILS TOWARDS THE DOUBLE QUALIFICATIONS

ABSTRACT

The objective of this paper is analysing and assessing the opinion of the students of a joint-double Degree about their academic curriculum. The chosen joint-double Degree is Law and Business Management due to its significance. The analysis is based on the answers to a questionnaire. Given the background of the respondent students, the answers to the questionnaire should be taken into account in designing new joint-double Degrees.

Key words: Study plans; higher education; evaluation of the education.

* Trabajo realizado dentro del desarrollado por el Grupo de Innovación Docente de la universidad de Valladolid "Estudios Conjuntos de Derecho y Administración y Dirección de Empresas: coordinación y adaptación al EEES".

1.- INTRODUCCIÓN

Esta comunicación pretende dar a conocer algunas de las conclusiones extraídas del trabajo realizado a lo largo del curso 2009-2010 con alumnos de los seis cursos de que constan los estudios propios de la universidad de Valladolid, que conducen a la obtención de los títulos de Licenciado en Derecho y Licenciado en Administración y Dirección de Empresas. La información que se ha obtenido del trabajo realizado durante este curso puede resultar relevante en la toma de decisiones de cara al diseño de posibles dobles Grados.

A los autores de esta comunicación no les convence que el dominio de un lenguaje políticamente correcto, además de abstruso, se esté imponiendo sobre los argumentos y no se haya establecido un verdadero debate académico y de alto rigor intelectual como corresponde al medio en el que desarrollamos nuestro trabajo, a la hora de abordar cuestión tan relevante como es el diseño de los estudios superiores. ¿Realmente se ha discutido por qué esta reforma era necesaria? No parece deducirse esto ni de los ecos recibidos desde el mercado laboral, ni de las voces que han podido expresar libremente su opinión, ni desde luego de los alumnos (no se remite aquí a la discusión acerca de la privatización de la universidad pública, esgrimida por los colectivos de representantes estudiantiles). Es difícil leer, como respuesta a las voces contrarias, que se trata de “la posición conservadora” (Rué, 2007, p. 57), malinterpretando el desacuerdo con el planteamiento de fondo que subyace en este proceso. En la información obtenida se perciben, aunque será glosado más adelante, unos porcentajes elevadísimos de cumplimiento de expectativas y de grado de satisfacción entre los alumnos encuestados.

No parece adecuada la premisa de que el fracaso escolar universitario demostraría que algo se está haciendo mal en la universidad española, y menos aún la respuesta, tibia y cobarde, al no querer reconocer el fracaso de la reforma educativa de la enseñanza obligatoria, que considera únicos responsables de aquella situación a los docentes universitarios, supuestamente atacados de una fiebre que les convirtió en inmovilistas al acceder a sus plazas, reacios a toda innovación, incapacitados para la enseñanza, pues nadie a su vez les habría enseñado a enseñar, y mediocres investigadores. Mucho menos serio era el argumento inicial de que el ECTS era el euro de la educación superior. Sí, todo esto y mucho más que no es posible recoger en esta breve introducción, ha sido escrito y expuesto en estos años, por no hablar del coste cero de su implantación y del número de alumnos por grupo.

El trabajo del Grupo de Innovación Docente al que los autores pertenecen, se inició con la elaboración de una encuesta por parte de los profesores componentes del Grupo en varias fases que iría dirigida a estudiantes de todos los cursos. Los ocho profesores miembros del grupo (dos Catedráticos de Universidad, cuatro Profesores Titulares, una Profesora Contratada Doctora y una Profesora Asociada) pertenecen a seis áreas de conocimiento diferentes, con asignaturas en cada uno de los seis años de duración de los estudios mencionados. Después de varias sesiones de intercambio de información y de fructífera discusión entre todos los componentes aprovechando las ventajas de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), se llegó al acuerdo de los diferentes apartados, del tipo de cuestiones -y de la forma de plantearlas- que compondrían la encuesta con la que se deseaba conocer diversos aspectos relacionados tanto con asignaturas

concretas, como con la propia doble titulación, procedimientos de evaluación y otros.

Concluida esta primera fase se buscaron las fechas más adecuadas para realizar el trabajo de campo, tanto para asignaturas de tipo cuatrimestral, como de tipo anual. Se optó por acudir en la semana previa a la realización de los ejercicios de evaluación para los dos tipos de asignaturas, fechas en que se registraba un repunte de asistencia a los cursos. En consecuencia se dispone de información de materias de primer cuatrimestre, de segundo cuatrimestre y anuales.

El trabajo presentado consta de dos apartados, además del introductorio, en que se analizan y representan gráficamente los resultados obtenidos de dos de los bloques que configuraron la encuesta: el primero de ellos atiende a las principales competencias generales y el segundo a las denominadas competencias transversales. Siguen unas breves referencias bibliográficas.

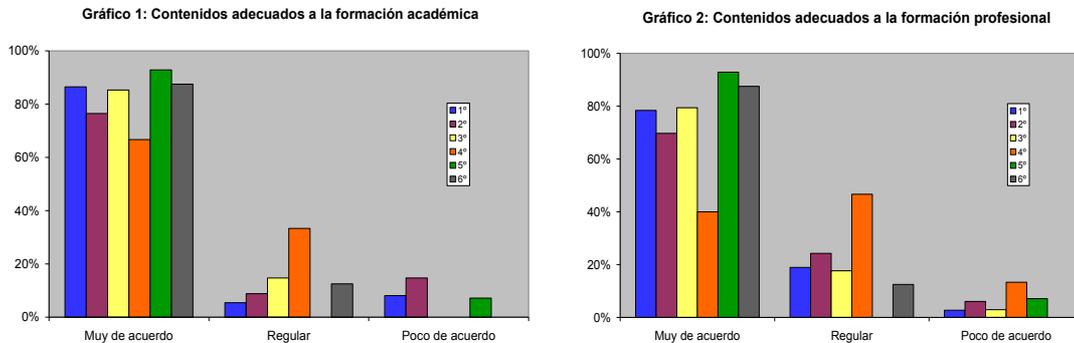
2.- COMPETENCIAS GENERALES

Los estudios de la doble titulación en Derecho y Administración de Empresas comenzaron en la universidad de Valladolid en el curso 2002-2003, es decir, la primera promoción finalizó sus estudios hace ahora dos años. En este curso 2009-2010, comenzó la que será última de acuerdo con los planes antiguos. En el curso 2010-2011 comenzará, con las necesarias adaptaciones, el plan de una doble graduación inspirada en aquella y que también tendrá una duración de seis años. Dichos estudios se concibieron en su momento como respuesta a una demanda en buena medida social dado que se habían implantado en otras universidades españolas. El perfil de los alumnos que han participado en ellos se corresponde con alumnos de elevadas calificaciones en sus estudios previos y Selectividad dado el límite inicial que puso la universidad de 40 estudiantes para cada promoción. Actualmente son 50 y la nota de corte de entrada suele rondar el 7,5. El interés que muestran por su formación es muy alto. Otro aspecto que ha sido muy valorado en estos estudios, tanto por los alumnos como por profesores y mercado laboral, ha sido la fuerte transversalidad de sus competencias y currículo.

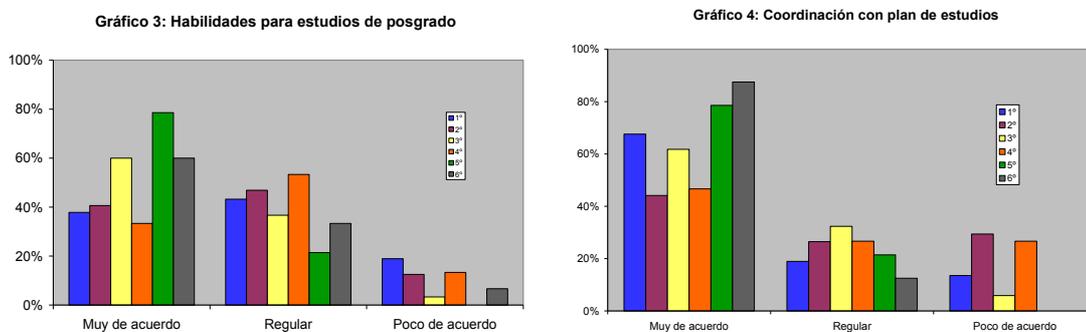
El primer bloque de preguntas hace referencia a las competencias generales que han de alcanzarse con esa doble titulación. En primer lugar, se requirió información sobre la adecuación del contenido del plan de estudios a la formación académica exigible a esa doble titulación (Gráfico 1). La opinión del alumnado es muy clara, declarándose mayoritariamente de acuerdo con la misma. La valoración cuantitativa promedio es de 1'7 y la proporción de alumnos que se declaran estar totalmente de acuerdo o muy de acuerdo oscila entre el 67 por 100 y el 93 por 100. Es asimismo interesante resaltar que los alumnos que se hallan en desacuerdo constituyen una fracción prácticamente residual (5 por 100 en promedio de los seis cursos).

En términos análogos hay que interpretar la opinión del alumnado acerca del grado de adecuación de los contenidos del plan de estudios a la formación profesional que se espera de ellos (Gráfico 2). Ciertamente el margen de variación es más amplio, pues las respuestas a favor oscilan entre el 40 por 100 y el 93 por 100. Sin embargo el promedio de alumnos de acuerdo o totalmente de acuerdo asciende al 75 por 100 de los encuestados, asignan una puntuación media de 2 y la

proporción de alumnos que se pronuncian en desacuerdo se sitúa en el 5'3 por 100 en promedio. Diríase, por tanto, que mayoritariamente los alumnos que cursan el programa conjunto de Derecho y ADE consideran que se les está impartiendo una formación adeudada a la formación necesaria.



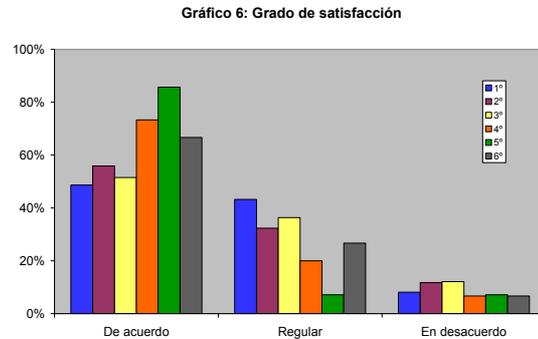
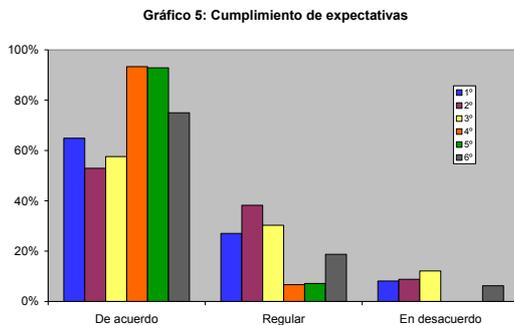
Una mayor divergencia de pareceres se observa en la cuestión relativa a la capacitación para proseguir los estudios (Gráfico 3). Preguntados acerca de la posibilidad de acceder a estudios de posgrado, la mayor parte de los alumnos se sitúan en una postura intermedia (puntuación media de 2'3). La proporción alineada con posturas en desacuerdo sigue siendo reducida, pero aumentan sensiblemente las posturas intermedias. Cabe atribuir esa configuración a un cierto desconocimiento de los estudios de posgrado, acerca de los cuales probablemente dispongan de escasa información.



A continuación se planteó la coherencia interna del plan de estudios, pidiéndose a los alumnos que valorasen la coordinación con asignaturas impartidas anterior o simultáneamente. Nuevamente puede observarse que la opinión de los alumnos respalda la configuración del plan de estudios (Gráfico 4), pudiéndose incluso advertir una proporción creciente de alumnos que se encuentran de acuerdo a medida que transcurren los últimos cursos del programa. La puntuación media de este ítem fue 2,3 y, por término medio, el 65 por 100 de los encuestados se pronunciaban de acuerdo.

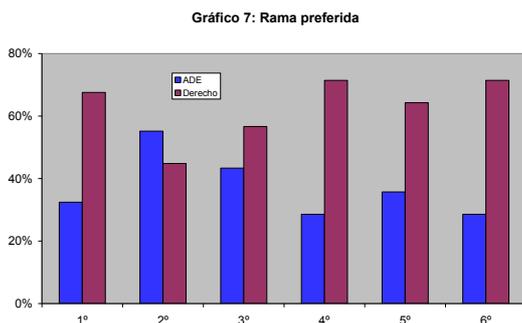
En términos generales puede afirmarse que la oferta conjunta de ambas titulaciones cumple sobradamente las expectativas de los estudiantes (Gráfico 5).

Así lo afirman el 73 por 100 de los alumnos que se muestran totalmente o muy de acuerdo con esa afirmación, mientras que únicamente el 6 por 100 está totalmente o muy en desacuerdo. En promedio se le asigna una puntuación de 2,1 entre 1 y 5, siendo 1 el máximo acuerdo.



Esta pregunta tiene su prolongación en la relativa al grado de satisfacción de los estudiantes (Gráfico 6). Nuevamente las posturas resultan muy claras, con una valoración media de 2,2 y un 64 por 100 de los alumnos hallándose de acuerdo en esta cuestión, por un exiguo 9 por 100 en desacuerdo.

En la opinión de los profesores miembros del Grupo de Innovación Docente, resultaba de gran interés conocer la orientación de los estudiantes y el Gráfico 7 pone de manifiesto una preferencia hacia los estudios de Derecho (62,6 por 100). Sin embargo, el hecho de sentir prelación por una de las ramas no implica una predilección por trabajar exclusivamente en ella, sino que el 82 por 100 de los encuestados indica explícitamente que desearía desarrollar su futuro profesional en una combinación de Derecho y Administración y Dirección de Empresas.



3.- LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Pasando al segundo bloque de cuestiones, el relativo a las competencias transversales (ya sean genéricas, instrumentales o personales) fomentadas por el Programa Conjunto de Derecho y ADE, se observa también una postura bastante uniforme. En primer lugar debieron valorar hasta qué punto se mejora la capacidad de análisis cursando las asignaturas correspondientes. Los resultados, presentados en el Gráfico 9, muestran una opinión mayoritariamente de acuerdo,

pero con menor grado de coincidencia de opiniones que en anteriores preguntas. El 61 por 100 de los alumnos se encuentra totalmente de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que sólo 11,2 por 100 se pronuncia en contra.

Gráfico 9: Capacidad de análisis

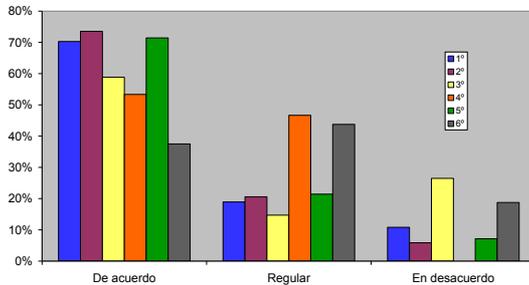
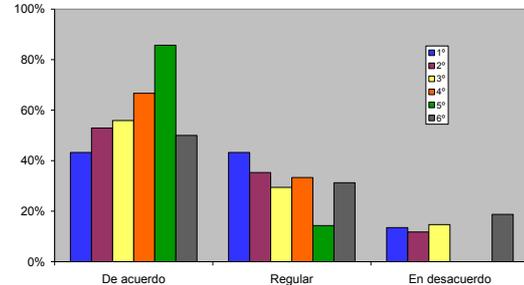


Gráfico 10: Capacidad de organización



En relación con la capacidad de organización, se observa un desplazamiento hacia posturas centradas (Gráfico 10). Ciertamente la mayor parte de los alumnos están de acuerdo en que este tipo de estudios mejoran su capacidad de organización (59 por 100) pero hay un 31 por 100 que creen que esa contribución es regular.

Preguntados por las habilidades de comunicación (Gráfico 11), también la mayor parte de quienes respondieron a la encuesta (66 por 100) piensan que los estudios realizados contribuyen a mejorar tales habilidades. Por el contrario, un 19 por 100 piensan que regular y un 15 por 100 se manifiestan poco de acuerdo o totalmente en desacuerdo con esa afirmación. Curiosamente, en una época marcada por las TIC, y en un entorno social en el que abundan las redes sociales frecuentadas por universitarios, los estudiantes no consideran que sus estudios les capacitan para el manejo de las TIC (Gráfico 12). Así lo piensan el 35 por 100, frente al 29 por 100 que sí que lo cree y el 36 por 100 que se sitúa en una posición intermedia.

Gráfico 11: Comunicación

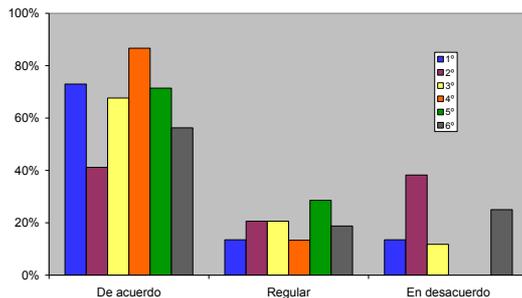
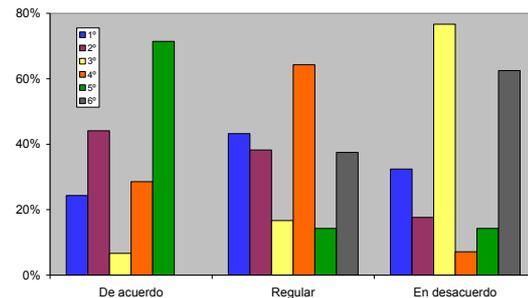
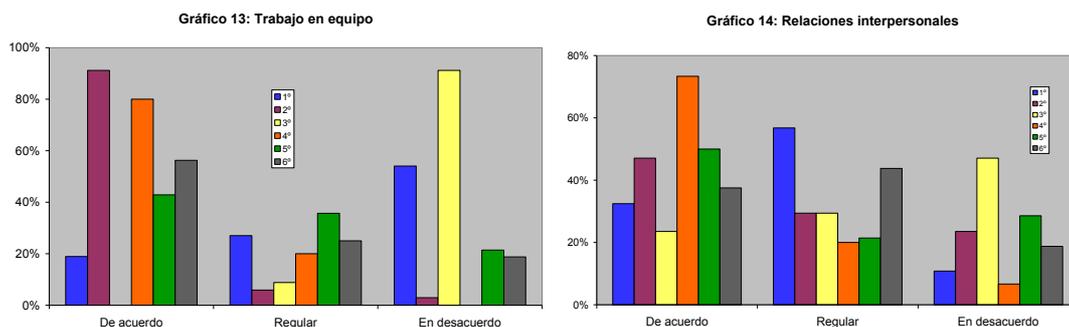


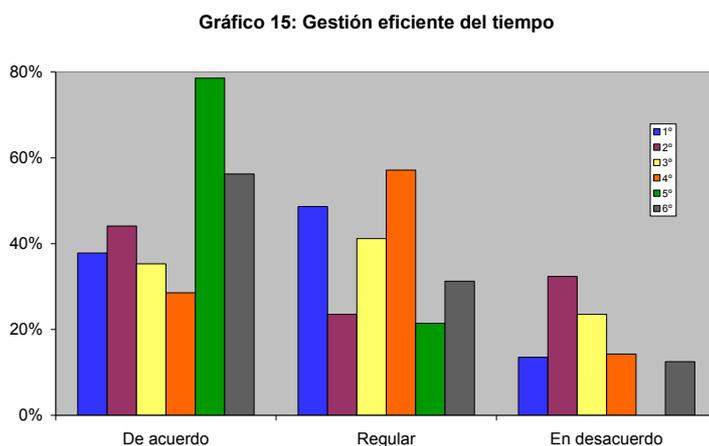
Gráfico 12: Manejo de TIC



Por lo que respecta al trabajo en equipo, hay notables diferencias entre cursos (Gráfico 13). Llama la atención el claro posicionamiento en contra de los alumnos del tercer año, posiblemente originado por el perfil de las asignaturas que durante ese año se imparten. Aunque la mayor parte de los alumnos se manifiestan de acuerdo (48 por 100), el coeficiente de variación (cociente entre la desviación estándar y el valor medio) llega a tomar un valor de 1'1, evidenciando el alto grado de dispersión de las observaciones.



La actual configuración de los planes de estudio tampoco parece mostrar grandes carencias en cuanto al fomento de las habilidades para la relación interpersonal (Gráfico 14). Aunque, obviamente, hay bastante margen de mejora, el 44 por 100 de los alumnos cree que el diseño curricular es apto para el desarrollo de tales habilidades, mientras que el 23 por 100 tiene la opinión contraria. En un término medio se sitúa el 33 por 100 de los encuestados.



Se preguntó también por la habilidad para gestionar de manera eficiente el tiempo (Gráfico 15). Nuevamente parece haber un considerable nivel de acuerdo en lo relativo a la capacidad del plan de estudios conjunto para estimular dicha habilidad, manifestándose totalmente de acuerdo o muy de acuerdo el 47 por 100 de los alumnos. En el otro extremo, sólo el 16 por 100 de los encuestados creen que los estudios realizados no capacitan para la gestión eficiente del tiempo, mientras que un 37 por 100 se sitúa en un punto intermedio.

4.- CONCLUSIONES

La oferta de dobles titulaciones se ha convertido en un rasgo común de muchas universidades españolas, siendo este hecho especialmente patente en el caso de los estudios conjuntos de Derecho y Administración y Dirección de Empresas. De cara al proceso de renovación académica y de transformación de Licenciaturas por Grados cabe, en consecuencia, plantearse hasta qué punto esa configuración curricular cumple la función para la que estaba diseñada. Ese análisis permitirá

obtener ciertas claves a la hora de elaborar nuevas propuestas conjuntas de estudios de Grado. En opinión de los autores de este trabajo es posible afirmar sin paliativos que la configuración de este currículo ha resultado adecuada, tanto por los corolarios obtenidos en el análisis de las competencias genéricas, como en las transversales.

El trabajo aquí presentado tiene una perspectiva marcadamente empírica pues se basa en la información obtenida de un cuestionario respondido por 148 estudiantes de los seis cursos en los que se estructuran esos estudios conjuntos en la Universidad de Valladolid. En líneas generales, el análisis de esa información pone de manifiesto un alto grado de satisfacción y de cumplimiento de las expectativas. Asimismo, en opinión de los estudiantes, dicha oferta formativa se ajusta a las necesidades de su formación académica y profesional, capacitándoles igualmente para proseguir estudios de posgrado, aunque no sepan mucho sobre ellos. En relación con la contribución de esos estudios al desarrollo de competencias transversales, nuestros datos reflejan que las competencias más reforzadas son la capacidad de análisis, la capacidad de organización y las habilidades de comunicación. Por el contrario, los estudiantes no perciben que el curriculum cursado les capacite suficientemente para el manejo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Ebalde Paz, E. y otros (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 465-489.

Guilarte Martín-Calero, C. (coord.) (2007). *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Valladolid*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Guilarte Martín-Calero, C. (coord.) (2008). *Innovación docente: Docencia y TICs*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Hernández Pina, M. F., Hervás Avilés, R., García Sanz, M. P. y otros (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 487-510.

Marbán Prieto, J. M. (2007). El desafío de la renovación metodológica: de la reflexión a la acción. En C. Guilarte Martín-Calero (coord.), *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Valladolid* (pp. 445-455). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

San José, R., Antón, C., Camarero, C. y otros (2008). Nuevos retos en innovación docente: uso de foros y aprendizaje cooperativo. En C. Guilarte Martín-Calero (coord.), *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Valladolid* (pp. 385-396). Valladolid: Universidad de Valladolid.

DISEÑO PARA TODOS Y ACCESIBILIDAD EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: CONTENIDOS CURRICULARES, PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN

Rogelio Martínez Abellán¹

Antonio García Guzmán²

¹Universidad de Murcia

²Universidad de Granada

RESUMEN

La legislación vigente y en especial la LIONDAU, propone medidas y plazos concretos para la inclusión del Diseño para Todos y de la Accesibilidad en el ámbito universitario. En esta comunicación se indican los contenidos curriculares de los Planes de Estudios Académicos, programas de investigación, desarrollo e innovación relacionados con el Diseño para Todos y la Accesibilidad en las diferentes universidades españolas. No obstante, a pesar de los avances conseguidos, todavía queda mucho por realizar y hay que dejar claro a nuestros políticos y a nuestras autoridades universitarias que la inversión en Accesibilidad Universal es inversión en calidad educativa para el conjunto de la comunidad universitaria y para toda la sociedad.

Palabras clave: diseño para todos; accesibilidad; universidad; planes de estudios.

DESIGN FOR ALL AND ACCESSIBILITY IN THE SPANISH UNIVERSITIES: CONTENTS CURRICULARES, PROGRAMS OF INVESTIGATION, DEVELOPMENT AND INNOVATION

ABSTRACT

The existing legislation and in particular LIONDAU proposes concrete measures and deadlines for inclusion of Design for All and Accessibility in the university. Such notification shall indicate the curricula of academic curricula, research programs, development and innovation related to de Design for All an Accesibility in different Spanish universities. However, despite progress, much remains to be done and must be made clear to our politicians and our university authorities that

the investment in Universal Accessibility is investment in quality education for the entire university community and for society.

Key words: design for all; accessibility; college; curriculum.

1.- INTRODUCCIÓN

El Diseño para Todos y la Accesibilidad Universal significan responder de manera adecuada a los diferentes retos que plantea una sociedad cada día más compleja y heterogénea y con unos usuarios de características y potencialidades diversas: *El Diseño para Todos supone asumir que la dimensión humana no puede definirse mediante unas capacidades, medidas o estándares, sino que debe contemplarse de una manera más global en la que la diversidad sea la norma y no la excepción.* (I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012).

La Accesibilidad Universal ha dejado de relacionarse exclusivamente con la supresión de barreras arquitectónicas y se extiende a todo tipo de espacios, productos y servicios. Es una condición inexcusable para garantizar el principio de igualdad de oportunidades recogido en la Constitución Española. En segundo lugar, el nuevo concepto de accesibilidad no beneficia solamente a un determinado colectivo social, como las personas con discapacidad, sino al conjunto de la ciudadanía. Determinadas intervenciones, como por ejemplo las efectuadas en el diseño urbanístico y constructivo, han demostrado ser válidas para mejorar las condiciones y la calidad de vida de toda la población, con independencia de sus características. Con estas premisas, el acceso de los estudiantes con discapacidad a los ciclos universitarios debe partir de una definición amplia de accesibilidad a los espacios físicos, al transporte, a la comunicación y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a los espacios virtuales o a los servicios de todo tipo ofertados desde la institución universitaria (Accesibilidad Universal). Además, tales mejoras y adecuaciones redundarán, sin ninguna duda, en la mejora de las condiciones de vida del conjunto de la comunidad universitaria.

Las principales dificultades para un estudiante universitario con discapacidad pueden residir en los medios de transporte, la forma de acceso a las distintas dependencias de los centros y en la accesibilidad a la información, por lo que necesitará diferentes adaptaciones y ayudas técnicas. Dentro de los que se denomina entorno accesible, se pueden distinguir distintos tipos de barreras, como las urbanísticas, de transporte, de entorno de los edificios o de la comunicación. De los posibles obstáculos a la comunicación destacan, por su especial importancia, la falta de accesibilidad a la información en las aulas, a los entornos virtuales y tecnológicos, así como la usencia o la inadecuación de los recursos disponibles. No existen, por tanto, escalas jerárquicas de obstáculos a la accesibilidad, sino diversidad de barreras/necesidades para que un colectivo heterogéneo disfrute de las mismas oportunidades que el alumnado universitario.

2.- ACCESIBILIDAD, NORMATIVA Y UNIVERSIDAD

Tanto el Consejo de Europa como la Administración del Estado han promovido distintas iniciativas tendentes a la inclusión del Diseño para Todos y la Accesibilidad Universal en los Planes de Estudio universitarios, en paralelo a

medidas de sensibilización y de promoción de acceso igualitario a los bienes, productos y servicios. Tales objetivos requieren, de una parte, de la presencia curricular en la enseñanza superior, y de otra, de promoción de líneas y programas de investigación, innovación y desarrollo desde las instituciones universitarias.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EES) plantea un incremento de la calidad educativa; dentro de estos indicadores de calidad, el acceso igualitario a los estudios superiores de las personas con discapacidad es uno de ellos, e incluye tanto la incorporación de las Nuevas Tecnologías como las adaptaciones de acceso a los Planes de Estudio. En estos aspectos, y en otros no menos importantes, el incremento de los programas de investigación, desarrollo e innovación en las universidades españolas se revela imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades del conjunto del alumnado.

En su Exposición de Motivos, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU) señala que *“la no accesibilidad de los entornos, productos y servicios constituye, sin duda, una forma sutil pero muy eficaz de discriminación... Convergen así las corrientes de accesibilidad y no discriminación”*.

Entre los principios de esta Ley se puede mencionar los de Accesibilidad Universal y el Diseño para Todos, principios íntimamente ligados al resto: vida independiente, normalización, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad. Como ya se ha comentado, anteriormente, el Diseño para Todos y la Accesibilidad Universal no se dirigen únicamente a las personas con discapacidad, sino al conjunto de la población, y para aquellos entornos, procesos, bienes, productos, servicios. Objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, tal y como señala el Artículo 2 de la citada Ley.

El Artículo 7 señala las exigencias de accesibilidad y el Artículo 10 las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación, para las que dispone de fechas concretas y plazos graduales para su implantación en los distintos ámbitos. El Artículo 16, señala que la Administración General del Estado promoverá la elaboración, desarrollo y ejecución de planes y programas en materia de accesibilidad y no discriminación, en colaboración con otros agentes sociales y otras administraciones. También en esta Ley se consagra la Disposición final décima al currículo formativo sobre la Accesibilidad Universal y formación de profesionales, incluyendo especialmente a aquellos relacionados con el diseño, a construcción, las infraestructuras, los transportes, comunicaciones, telecomunicaciones y los servicios de la sociedad de la información.

El Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012, en su Estrategia 3, se plantea introducir paulatinamente el Diseño para Todos en los planes de estudios académicos, con la puesta en marcha de una asignatura específica en tres universidades politécnicas, así como la convocatoria de un concurso interuniversitario de proyectos de fin de carrera sobre esta temática.

En la misma línea, el Convenio marco de colaboración entre la CRUE y el CERMI, de 20 de noviembre de 2003, señala entre sus líneas de acción: *“La realización de proyectos de investigación que generen nuevos conocimientos y tecnologías”*, así como *“La formación de los profesionales del sector de la discapacidad”*. A la vez, y en la cláusula 2ª, señala como ámbito de colaboración *“b) Realización o financiación conjunta de programas específicos de investigación”*.

El entorno construido, los transportes, los medios de comunicación y la facilidad de utilización de los productos son parte integrantes de la accesibilidad universal, y en este sentido adquieren mucha importancia los profesionales directamente implicados en su diseño y construcción, procedentes de las Enseñanzas Técnicas, como arquitectos, ingenieros y urbanistas. En las Ciencias de la Salud, médicos, enfermeros o fisioterapeutas son profesionales directamente implicados en la atención a personas con discapacidad. Las Ciencias Sociales, la Psicología, la Pedagogía, el Trabajo Social, la Educación Social y el Magisterio son titulaciones con especial relación al mundo de la discapacidad y de la accesibilidad. La discapacidad, por tanto, está presente en un gran número de disciplinas académicas y especialidades formativas.

¿Ocurre lo mismo con el Diseño para Todos y la Accesibilidad?. En la actualidad, se pueden encontrar más de 100 másters o postgrados que incluyen de manera específica el tema de la discapacidad y la accesibilidad, promovidos por universidades públicas y privadas, así como por entidades similares que dirigen sus cursos a Diplomados o Licenciados en las diferentes especialidades. Por otra parte, hay que destacar una importante iniciativa de cooperación interuniversitaria entre nueve universidades públicas únicas en sus respectivas Comunidades Autónomas (Navarra, Oviedo, Cantabria, País Vasco, La Rioja, Zaragoza, Baleares, Castilla-La Mancha y Extremadura) que ha impulsado la enseñanza virtual (Campus Virtual Compartido).

Es importante indicar también, la puesta en marcha recientemente de la primera asignatura sobre *Accesibilidad en la Construcción y en la Arquitectura*, en la Universidad Internacional de Cataluña. En los últimos años se puede constatar un notable crecimiento y diversificación de los temas de accesibilidad y discapacidad en los diferentes niveles de formación universitarios (primero, segundo y tercer ciclos) y en las diferentes disciplinas, incluidas las técnicas (ingenieros, arquitectos, urbanistas, diseñadores y otros). Se puede afirmar, por tanto, que las temáticas relacionadas con la discapacidad y la Accesibilidad Universal están aumentando en el conjunto de planes de estudio universitarios, de manera transversal y, en mayor medida, en aquellas disciplinas relacionadas con las Ciencias Sociales y en la formación posterior a la finalización del Primer o Segundo Ciclo formativo.

3.- CONTENIDOS CURRICULARES EN MATERIA DE DISEÑO PARA TODOS Y ACCESIBILIDAD EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

El Diseño para Todos se ha ido incluyendo de manera progresiva en las universidades españolas. En la actualidad, y a modo de ejemplos, se pueden citar algunas iniciativas:

-En la Universidad del País Vasco se imparten contenidos sobre Diseño para Todos dentro de la asignatura optativa *Sistemas de interacción avanzados* y el concepto de *Diseño para Todos* en diversos cursos de Doctorado en el área de Interacción-Computador.

-La Universidad Politécnica de Cataluña imparte varios cursos de Postgrado, (por ejemplo el de *Transporte*) que incluyen materias relacionadas con el Diseño para Todos. En la actualidad existe una cátedra sobre Accesibilidad.

-La Universidad Ramón Llull cuenta con un módulo de accesibilidad en el *Máster de Gestión Deportiva*.

-En la Universidad de Valencia se imparten cursos de formación on-line de Diseño para Todos y Tecnología Accesible, así como un Máster en Nuevas Tecnologías aplicadas a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. También dispone desde el año 1997 de un programa de Doctorado “Tecnologías, Educación y Discapacidad”.

-En la Universidad Politécnica de Valencia se imparten seminarios de formación continua sobre Accesibilidad Universal y Diseño para Todos, así como de diseño de páginas web accesibles.

-En la ETSI de la Universidad Politécnica de Madrid se viene impartiendo un curso introductorio sobre Diseño para Todos.

-En la Escuela Massana, vinculada a la Universidad Autónoma de Barcelona, se imparten contenidos de Diseño para Todos desde 1996.

-La Universidad de Barcelona dispone de un programa creado en 1987 denominado *Master en intervención ambiental*, con referencias explícitas al Diseño para Todos. El Doctorado en *Espacio Público y Regeneración Urbana*, de la misma universidad, incorpora una materia de Diseño para Todos.

-La Escuela Superior de Diseño, asociada a la Universidad Internacional de Cataluña imparte el Graduado Superior en Diseño; incluye en su itinerario curricular la asignatura la asignatura *Disseny per a Tothom* (Diseño para Todos).

-La Universitat Oberta de Catalunya imparte un Máster en Tecnología accesible para los servicios de la sociedad de la información y otro de Arquitectura de la información, usabilidad y accesibilidad Web.

-En la Universidad de Murcia, concretamente en la Facultad de Educación se oferta una asignatura optativa “Accesibilidad y discapacidad” en la Mención de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, en el 4º curso correspondiente al Grado de Educación Primaria. No aparece ninguna otra asignatura relacionada con la Accesibilidad en las Titulaciones de Grado en Educación Infantil, Grado en Pedagogía, Grado en Educación Social ni anteriormente aparecía en los antiguos Planes de Estudios correspondientes a las especialidades de la Diplomatura de Maestro, ni en la Licenciatura en Pedagogía ni en Psicopedagogía. Tampoco hasta ahora, se ha ofertado en ningún Postgrado ni Máster.

4.- PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN PROMOVIDOS POR UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS RELACIONADOS CON LA ACCESIBILIDAD Y LA DISCAPACIDAD

La creciente presencia de la discapacidad y el Diseño para Todos y la Accesibilidad en los planes de estudios de las enseñanzas universitarias se refleja también en la existencia de equipos de investigación sobre temas relacionados con ella. Las características y objetivos de los grupos de investigación, desarrollo e innovación son muy heterogéneos, y en la mayoría de ellos se caracterizan por su interdisciplinariedad. También es frecuente la colaboración interuniversitaria y la cooperación con entidades públicas y privadas, empresas y Administraciones públicas, así como con asociaciones del ámbito de la discapacidad.

La infoaccesibilidad, la enseñanza virtual y el acceso a las TIC son el objeto de investigación, desarrollo e innovación de un buen número de universidades españolas. Las innovaciones en accesibilidad comprenden un amplio abanico de tecnologías para el conjunto del alumnado con discapacidad intelectual, visual, auditiva o motórica. Estas tecnologías de ayuda comprenden herramientas específicas, ayudas técnicas en software y hardware y sistemas alternativos de acceso, así como la construcción de webs accesibles.

A modo de ejemplo, se indican a continuación *algunas líneas de I+D +I en este ámbito*:

-Las Universidades de Granada, Valladolid, Valencia, Sevilla, UNED y UOC, entre otras, desarrollan desde hace años un ambicioso programa de optimización de la infoaccesibilidad y cuentan para ello con la aportación de las mejoras desde sus propios programas de investigación.

-En la Universidad de Oviedo, se ha creado un grupo de investigación relacionado con la I+D en Informática para promover y estudiar el acceso de los estudiantes con discapacidad al mundo de las TIC.

-En la Universidad de Huelva se viene desarrollando un proyecto de investigación sobre la enseñanza virtual en España, en colaboración con el MEC.

-En la Universidad de Málaga viene funcionando un equipo interdisciplinar de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación.

Algunas universidades desarrollan *programas de investigación* centrados en la mejora de la accesibilidad de colectivos concretos:

-La Universidad de Jaén realizó un estudio en el año 2004 que permite a las personas con discapacidad visual leer los mapas, y la Universidad de Navarra un proyecto que les permite “ver mediante la piel” denominado *Biosens*.

-La Universidad de Carlos III de Madrid viene desarrollando un proyecto denominado BIT, que pretende acercar la Informática a los alumnos con discapacidades intelectuales; esta misma Universidad, en el año 2007, presentó un prototipo de gafas que permite a las personas con discapacidad auditiva acceder al subtítulo de una película de forma individualizada.

-En la Universidad de Alcalá, se desarrolló en 2004 un sistema que permite utilizar el ratón con el movimiento de los ojos, y funciona un grupo de investigación GT-1 que persigue la normalización de interfaces de usuario de aplicaciones informáticas para personas con discapacidad.

-El Proyecto ELDA, desarrollado conjuntamente por la Universidad de Barcelona y la Politécnica de Cataluña, persigue la elaboración de un portal para la educación virtual adaptada para personas con discapacidades motrices severas.

-La Universitat Oberta de Catalunya ha desarrollado el proyecto *AMEDIDA* para mejorar sus materiales didácticos y el proyecto *MAT* para el perfeccionamiento de material educativo destinado a personas con discapacidad visual.

-La Universidad de Valencia junto con la Asociación de Autismo de Burgos llevaron a cabo un proyecto de investigación iniciado en 2005 sobre la realidad virtual y las nuevas tecnologías, combinadas.

-La Universidad Pública de Navarra estableció un contrato de investigación con la

empresa Iriscom para generalizar un proyecto de alta tecnología para personas tetraplégicas.

-En la Universidad de Vigo, en 2004, se llevó a cabo un proyecto de investigación de subtítulo en tiempo real para emisiones de televisión.

La investigación e innovación en el área de *disciplinas técnicas* también dispone de novedades interesantes:

-La Escuela de Ingenieros de la Universidad de Sevilla ha desarrollado una patente sobre un sistema de control de aparatos eléctricos y/o electrónicos para personas con discapacidad.

-La Universidad Politécnica de Cartagena puso en marcha un Centro de Bioingeniería de aplicación social para la integración de las personas con discapacidad.

-Mediante un convenio entre la Universidad Politécnica de Valencia y la Generalitat Valenciana se creó a finales de 2005 el primer Centro integral de evaluación de vehículos adaptados y conductores con discapacidad de España.

A esta relación de ejemplos de líneas, programas y proyectos de investigación y docencia relacionados con la Accesibilidad Universal y la discapacidad hay que añadir numerosos encuentros, seminarios y muestras de avances tecnológicos, así como la creciente colaboración interuniversitaria española y europea en el desarrollo de este ámbito.

5.- CONCLUSIONES

La legislación vigente, y en especial la LIONDAU, propone por primera vez medidas y plazos concretos para la inclusión del Diseño para Todos en los currículos universitarios y la Accesibilidad Universal como principio inspirador y estrategia para una real igualdad de oportunidades. Muchas veces se olvida que la Accesibilidad Universal no actúa solamente en beneficio de las personas con discapacidad, sino que cualifica y beneficia a todo el conjunto de la comunidad universitaria.

En los últimos años se asiste a un interés creciente de las universidades públicas y privadas españolas por incluir, ya sea en títulos oficiales o propios de las universidades, materias relacionadas con la Accesibilidad Universal y la discapacidad. Se constata una paulatina presencia de temas relacionados con la Accesibilidad y la discapacidad en los planes de estudio distribuidos en todos los ciclos de enseñanza, así como en Postgrados y, Máster, muchas veces en colaboración con entidades públicas y privadas. Aunque esta cierta presencia curricular promueve y sustenta numerosas líneas de I+D+I relacionadas con la Accesibilidad Universal, se echan en falta contenidos en las materias troncales y en las obligatorias de las diferentes áreas de enseñanza. Sin embargo, y a pesar de los avances conseguidos, de los cambios e innovaciones habidas en los últimos años, no parece que tal accesibilidad ni esté estandarizada entre las distintas universidades ni adaptada a la variedad de necesidades del alumnado con discapacidad. Aún no parece estar suficientemente asumido que el Diseño para Todos en las universidades españolas sea necesario para unos y útil para todos. Hay que dejar claro a nuestros políticos y a nuestras autoridades universitarias

que la inversión en Accesibilidad Universal es inversión en calidad educativa para el conjunto de la comunidad universitaria y para toda la sociedad. Se hace necesario continuar incentivando proyectos de investigación, innovación y desarrollo universitarios sobre Accesibilidad Universal y discapacidad que mejoren la autonomía, participación y calidad de vida de las personas con discapacidad.

El avance hacia el Espacio Europeo de Educación Superior en cuanto a la Accesibilidad Universal requiere de nuevos escenarios, de la colaboración entre la comunidad universitaria y otras instituciones del ámbito asociativo y del sector privado, así como de la cooperación interuniversitaria tanto en España como en la Unión Europea.

BIBLIOGRAFÍA

Aragall, F. y otros (2006). *Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad*. Madrid, IMSERSO, Fundación ONCE y Coordinadora del Diseño para Todas las Personas en España.
http://www.fundaciononce.es/libros/libro%20blanco_1Ht.pdf

Ley 51/2003, de 2 de diciembre. *Ley de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad. Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012*. Madrid: B.O.E. núm 289 de 3 de diciembre de 2003.

Luque, D.J. y otros (2005). Accesibilidad y universidad. Un estudio descriptivo. *Intervención Psicosocial*, vol. 14, nº 2, 2005 (pp 209-222).

VV.AA. (2006). *Adaptar la igualdad, normalizar la diversidad. II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad y XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad*. Madrid, 26-27 de octubre de 2006. Madrid, Universidad Complutense.

VV.AA. (2007). *II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad y XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad. Conclusiones y propuestas de actuación*. Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad.
http://www.cedd.net/docs/ficheros/200710170001_24_1.pdf

VV.AA. (2009) *Actas del IV Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. XIII Reunión del Real patronato sobre Discapacidad*, 11 y 12 de noviembre. Universidad de León: Servicio de Publicaciones.

APRENDIENDO A EVALUAR EL TRABAJO EN GRUPO. LA AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN COMO ESTRATEGIAS FORMATIVAS

Itziar Rekalde Rodríguez

Virginia Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia

Universidad del País Vasco

RESUMEN

Este trabajo describe el abordaje que la competencia general de trabajo en equipo ha tenido en la asignatura de *Formación y Actualización de la función docente*. Ésta ha sido contemplada como una competencia transversal a la propia asignatura, pues la mayor parte de la misma se ha diseñado para que se desarrolle a través de trabajos en equipo. El nivel de desarrollo competencial que se ha exigido al alumnado, persigue la metareflexión en torno a las acciones formativas y estrategias de evaluación que las docentes plantean en la asignatura. De ahí que, uno de los objetivos del trabajo en equipo, sea que el alumnado se responsabilice de la construcción de los instrumentos de autoevaluación (para valorar la dinámica del trabajo en equipo) y coevaluación (al objeto de valorar las actitudes mostradas en el equipo). De las evidencias descubiertas y de los retos planteados para el futuro damos cuenta en esta experiencia.

Palabras clave: trabajo en grupo; autoevaluación; formación.

LEARNING TO EVALUATE THE TEAMWORK. THE SELF-EVALUATION AND GROUP-EVALUATION AS FORMATIVE STRATEGY

ABSTRACT

This work describes the boarding that the general competence of teamwork has had in the subject of *Formation and Update of the educational function*. This one has been contemplated as a transverse competence to the own subject, because the most part of it one has been designed in order that it develops across works in team. The level of development of the competence has been required to the students, chases a high reflexion concerning the formative actions and strategies of

evaluation that the teachers raise in the subject. One of the objects of the teamwork is that the students take responsibility in the construction of the self-evaluation, and group-evaluation instruments. This experience describes the discover evidences and the challenges raised for a future.

Key words: teamwork; self-evaluation; formation.

1.- INTRODUCCIÓN

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

Esto exige no sólo la mejora de la calidad de la institución universitaria, sino también la de su profesorado. La Convergencia de la Educación Superior ha puesto de manifiesto la complejidad de las nuevas tareas docentes, la urgencia de abordar la especificidad del trabajo del profesorado universitario, y la necesidad de establecer adecuados procesos formativos. El trabajo del docente no es una tarea fácil y simple que cualquiera pueda desarrollar por poco que conozca la materia disciplinar. Paulatinamente la sociedad reconoce la idea de que la enseñanza es una actividad compleja y difícil para la que se requiere unos conocimientos, unas habilidades y una sensibilidad especial con las personas con las que trata: alumnos y alumnas en proceso de crecimiento y desarrollo intelectual, profesional y personal (Marcelo, 1999). Desarrollar las competencias necesarias para ser un buen docente es algo más que ser un especialista en una rama del conocimiento científico; por esta razón la formación se convierte en una herramienta básica para quienes quieran convertirse en docentes.

2.- MARCO TEÓRICO

El Espacio Europeo de Educación Superior es un ambicioso y complejo plan que han puesto en marcha los países del viejo continente para favorecer en materia de educación la convergencia europea. Desde 1999, con la Declaración de Bolonia, se quiso armonizar los distintos sistemas educativos de la Unión Europea y proporcionar una forma eficaz de intercambio entre todos los estudiantes, así como dotar de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas. Uno de estos cambios supone hablar de competencias en educación superior. La mirada a la hora de diseñar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje tiene que estar focalizada en la figura del alumno/a. De aquí se deriva la importancia de diseñar tareas dinámicas que impulsen la colaboración entre el alumnado.

En el Informe Delors (1996), por su parte, se recogen como pilares de la educación: el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, a vivir con los

demás y aprender a ser. Se trata de unas competencias, conocimientos, valores y habilidades alrededor de los cuales debe girar la educación del futuro y que, consecuentemente, la enseñanza universitaria no debe dejar de lado (López Noguero, 2005). En el propio informe se subraya, como uno de los retos más importantes del siglo XXI, el *Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes*. Se pone de manifiesto la necesidad de aprender a descubrir progresivamente al otro; a hallar las diferencias con los otros y, sobre todo, a ser conscientes de las interdependencias. Al hilo de este tema se destapa la necesidad de conocernos a nosotros mismos, pues cuando sabemos quienes somos, podemos entender que el otro piense diferente y que sus razones puedan ser tan justas como las mías para discrepar. En este Informe se propone que se favorezcan los trabajos en común, que se preste atención a la persona y que se destaque la diversidad, como elemento necesario y creador.

Por tanto, las competencias genéricas o transversales a lo largo del desarrollo de una titulación, se recoge como punto importante al abordar el nuevo marco de la Educación Superior. Es el *Proyecto Tuning* (González y Wagenaar, 2003), nacido a raíz de los acuerdos de Bolonia, el que ha identificado capacidades transferibles de unos contextos universitarios a otros. Este proyecto desarrolla dos tipos de competencias, unas de carácter genérico y otras relativas a áreas concretas de conocimientos, las llamadas competencias específicas. De aquí se derivan las competencias específicas de cada materia y propias de cada una de las titulaciones, y las competencias generales, transversales a muchas de las titulaciones superiores. Entre las genéricas están las competencias instrumentales, las interpersonales y las sistémicas. Se consideran competencias instrumentales las habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. Las competencias interpersonales integran capacidades sociales tales como la interacción y la cooperación. Por último, las competencias sistémicas comprenden habilidades y capacidades para el conjunto de un sistema, una combinación entre comprensión, sensibilidad y conocimiento y la adquisición previa de los otros tipos de competencias ya citadas. La competencia transversal de trabajo en equipo se recoge como una competencia interpersonal.

La persona es sociable por naturaleza, por tanto, su tendencia a asociarse se puede decir que es genética. Sin embargo, la organización de la actividad reglada como son el trabajo, el aprendizaje, la salud exige una utilización de esta dimensión humana según pautas y normas que, de alguna manera, recuperan la importancia de este fenómeno que es natural. De ahí que muchos especialistas consideren esta competencia como clave (*core competence*), por que supone pensar analítica y sistémicamente, reflexiva y críticamente, administrar el tiempo de trabajo y reuniones, participar en toma de decisiones y en gestión de objetivos y proyectos (López Noguero, 2005). El trabajo en equipo, además, es básico para desarrollar determinados valores como el respeto a la dignidad humana, la solidaridad, la justicia global,... (Ovejero, 1988).

Como señalan Villa y Pobrete (2008), esta competencia por su complejidad e importancia, admite tres niveles de dominio: un primer nivel que corresponde a la responsabilidad que tienen las personas integrantes del equipo en la realización de tareas, en el cumplimiento de los plazos, en la consideración de que los objetivos comunes sean prioritarios en relación a los objetivos propios, a nivel individual. Uno segundo, que supone una mayor participación e implicación en la eficacia del

grupo, no sólo participando formalmente en lo que se exige, sino interesándose por el buen entendimiento y armonía entre los miembros del grupo, poniendo de su parte para que los unos aprendan de los otros y se valoren. Y, finalmente, un tercer nivel, que supone el liderazgo del grupo en cuanto a la organización, a tener iniciativas para mover a los demás, para tener influencia positiva sobre ellos, etc.

Villa y Pobrete (2008) inciden, además, en que conviene tener presente que la competencia es un atributo que incorpora cada individuo, junto con su preparación profesional y madurez personal. Y, por tanto, se debe incorporar en el currículum académico de la asignatura o tema sujeto de enseñanza-aprendizaje.

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

Esta competencia, como todas, hay que evaluarla mediante comportamientos-evidencias de aprendizaje que demuestren el avance en los indicadores o criterios que se establezcan y que deben recoger las técnicas que se decida sirvan para evaluar (Pease, 2009).

3.- DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia se ha llevado a cabo en la titulación de Pedagogía y, concretamente, en la asignatura de *Formación y Actualización de la función docente* (4º curso, troncal, de 4'5 créditos) que impartimos dos profesoras en idiomas distintos (Euskara y Castellano) pero con un programa docente fruto de un trabajo colaborativo. Es importante destacar que por las características de la materia, el tema de la evaluación en la formación de docentes se convierte, por una parte, en objeto de estudio y, por otra, en herramienta de valoración de los procesos grupales generados y de las actitudes desarrolladas y descubiertas por cada uno de los miembros del equipo. En este trabajo no abordaremos el proceso articulado para garantizar y responsabilizar al alumnado de su formación a través del trabajo en equipo; es decir, no damos cuenta de la evaluación de los contenidos de aprendizaje, sino de la acción valorativa que el alumnado tiene que desempeñar en torno a la dinámica y a las actitudes desarrolladas en el trabajo en equipo.

En nuestro programa docente la competencia general de trabajo en equipo la contemplamos como una competencia transversal, no sólo de la titulación, sino también de la propia asignatura, pues la mayor parte de la misma se ha diseñado para que se desarrolle a través de trabajos en equipo. El nivel de desarrollo competencial que se les exige persigue la metareflexión en torno a las acciones formativas y estrategias de evaluación que las docentes plantean en la asignatura. De ahí que, uno de los objetivos del trabajo en equipo, sea que el alumnado se responsabilice de la construcción de los instrumentos de autoevaluación y coevaluación. No debemos de olvidar que, serán los compañeros/as y el propio estudiante, quienes mejor conozcan el funcionamiento de su propio equipo y quienes tengan una mayor información al respecto para verter valoraciones.

La construcción de estos instrumentos valorativos se lleva a cabo al principio de la asignatura, cuando se conforman los equipos y como una de las primeras tareas formativas que, además, tienen una repercusión en la calificación final (5% de la nota). Junto a esta tarea está también la elaboración de actas de cada una de las reuniones de equipo. En éstas cada alumno/a ejerce un rol distinto de manera rotativa (secretario/a, portavoz, dinamizador,...). El conjunto de estas actas suponen otro 5% de la nota final. Por tanto, en el conjunto de la calificación todo lo que envuelve a la dinámica del trabajo en equipo supone un 10% de la nota final.

La coevaluación se ha utilizado para que los/as estudiantes/as se evalúen unos a otros, respecto a una serie de criterios construidos activamente por el propio grupo, sobre su desempeño. Respecto a la autoevaluación se ha propuesto como tarea para permitirles que valoren las actitudes, que bien han ejercitado, bien han desarrollado o simplemente han descubierto. En este caso el/la alumno/a se evalúa a sí mismo a partir de una serie de criterios establecidos como parte de una tarea de equipo. Con este instrumento el alumnado ha podido valorar su manera de trabajar y su compromiso con las actividades desarrolladas y, analizar los cambios que le convendría realizar para mejorar su desempeño.

La experiencia nos ayuda a describir unos resultados evidenciados en el planteamiento, desarrollo y valoración de estos instrumentos:

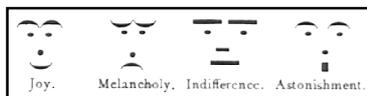
- El equipo se muestra reacio, en un primer momento, a construir una herramienta con la que se va a valorar y además repercute en su calificación. Pero una vez que el alumnado hace un par de tareas juntos, rellenan una ficha para concretar los elementos mínimos que garantizan un proceso grupal (días de encuentro, horas, compromisos, decisiones a tomar en caso de que algún miembro no se responsabilice del trabajo,...),... se conocen un poco más, el ambiente se caldea y es propicio para esta construcción.

- El equipo parece desorientado cuando no es el docente quien les va a calificar. No saben qué criterios utilizar, cómo organizar la información, cómo diseñar el instrumento,... Una vez que comienzan a tener ideas, por experiencias previas, acuden a búsquedas, y las docentes les facilitan ejemplos de cursos anteriores. Ello hace que tiendan a criticar lo ya hecho por otros y asuman una actitud de mejora hacia el trabajo.

- El equipo construye colectiva y cooperativamente los instrumentos. Los diseños son todos distintos pues el alumnado está ávido por que les dejemos volcar toda su creatividad en tareas de contenido curricular. Sí que comprobamos que la mayor parte de los equipos construyen rúbricas o matrices de valoración para diseñar la autoevaluación y, escalas Likert y dicotómicas para la coevaluación.

- El equipo decide autónomamente los criterios de evaluación. En el diseño de los instrumentos de autoevaluación los criterios más frecuentes son el de participación, asunción de roles, actitud hacia el trabajo, iniciativa,... donde cada nivel de desarrollo de cada uno de los criterios está definido y el/la alumno/a tiene que reconocerse en aquel que mejor describa su actitud en el equipo. Respecto a la coevaluación, los criterios más frecuentes son el de asistencia y puntualidad a las reuniones de grupo (dentro y fuera del aula), responsabilidad y calidad en la elaboración de tareas, habilidad comunicativa,... donde cada uno de los miembros del equipo evalúa uno a uno a los demás utilizando una escala de valoración (desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo, traducible a un número), o

escala dicotómica (sí/no, cumple/no cumple,...). Algún equipo sustituye las formas tradicionales por dibujos o representaciones de estados de ánimo.



- El equipo posee una guía de habilidades, conductas y actitudes ante el trabajo en equipo. Una vez construidos los instrumentos, el equipo los tiene como referentes, a modo de guía de buenas prácticas en el trabajo de equipo. Sabiendo, además, qué y cómo se le va a valorar parte de su nota final.

4.- A MODO DE CONCLUSIÓN. LUCES EN LA ACTUALIDAD Y RETOS PARA EL FUTURO

Destacamos las siguientes ideas que nos han marcado y guiado a lo largo de la experiencia:

- que estas herramientas reportan información acerca de la utilidad y aplicabilidad que los alumnos perciben sobre lo aprendido y su grado de implicación con el trabajo realizado.
- que coloca al alumnado como el verdadero artífice del diseño de sus aprendizajes, que busca las estrategias de adquirirlos y valorarlos.
- que el alumnado se hace consciente de la mejora en sus resultados/ productos (tareas parciales o producto final) al haber sido una construcción grupal, que es mucho más que el trabajo individual.
- que el alumnado toma conciencia de la bonanza de la colaboración, que se traduce, entre otras cuestiones, en una mayor productividad.
- que el contexto de aprendizaje que se genera a través del trabajo en equipo tiende a la integración académica de todo el alumnado,...

La dinámica y las actitudes las hemos dejado, tanto su diseño, como su desarrollo y evaluación, en manos del alumnado. De cara al futuro inmediato nos planteamos una mayor participación en la observación de determinados comportamientos en grupo de los estudiantes. Sistematizar esta observación nos plantea el reto de elaborar Guías de observación, concertar entrevistas individuales y grupales de seguimiento (acción tutorial) y, emplear la confrontación.

Guías de observación de equipos donde se recojan criterios de observación respecto al trabajo en el aula que serán conocidos previamente por el alumnado. Estos criterios se convertirán en comportamientos observables de modo que la observación se traduzca a un número de la manera más neutral posible. Pensamos que ello estimulará el desempeño de los grupos en el aula.

Entrevistas individuales y grupales de seguimiento, donde poder detectar dificultades y reorientar los aprendizajes.

Confrontación como estrategia para evitar la condescendencia con uno mismo

(autoevaluación) y con los demás (coevaluación). Pretendemos evaluarles utilizando el mismo instrumento que ellos confeccionan para valorarse. Y llegar así a una aproximación más real y justa en las valoraciones y propiciar un encuentro dialógico con el alumnado en el que puedan razonar las puntuaciones que se han asignado.

BIBLIOGRAFÍA

Blanco, A.; Alba, E. (2009). La participación de los estudiantes y el trabajo en equipo (49-63). En Blanco, A. (Coord.). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones Unesco.

López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

Marcelo, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la Educación*. Barcelona: Herder.

Pease, M.A. *Evaluación en el trabajo en equipo. Aspectos a tomar en cuenta*. Disponible en: http://www.fing.edu.uy/imerl/didactica_matematica/Documentos_2009/eval_trab Equip.pdf

González, J.; Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Villa, A. y Pobrete, M. (Dir.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS DE LIBRE DISTRIBUCIÓN PARA LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DE LA CRISTALOGRAFÍA EN UN ENTORNO VIRTUAL

Pedro Álvarez Lloret¹

África Yebra Rodríguez²

Carolina Cardell¹

Alejandro Rodríguez Navarro¹

¹Facultad de Ciencias. Universidad de Granada

²Unidad Asociada IACT (CSIC-UGR). Universidad de Jaén

RESUMEN

El empleo de medios tecnológicos y herramientas informáticas como recurso didáctico para la docencia práctica en ciencias experimentales constituye un método pedagógico fundamental para la elaboración de planes de estudio en la reciente implantación al EEES. El proyecto de innovación docente que aquí presentamos pretende fomentar el uso de herramientas informáticas de autoaprendizaje coordinadas con el contenido teórico de la asignatura así como fomentar el empleo didáctico de recursos informáticos de libre distribución para el aprendizaje práctico de la enseñanza de la cristalografía. La evaluación del aprendizaje del alumno en el transcurso del proyecto que proponemos se realizará mediante la resolución de un programa guiado de ejercicios relacionados con el programa de prácticas y la realización de cuestionarios de autoevaluación a través de una plataforma virtual. El empleo de material informático didáctico, actual y sin coste económico alguno para las instituciones académicas, es un beneficio destacable del proyecto.

Palabras clave: ciencias aplicadas; innovación pedagógica; programa informático educativo.

FREWARE TOOLS FOR PRACTICAL EDUCATION IN CRYSTALLOGRAPHY ON A VIRTUAL INTERFACE

ABSTRACT

The use of technological and computer tools as a didactic resource for teaching in laboratory in experimental sciences is a fundamental pedagogical method to developed formation programs in the recent EEES. The teaching innovation project presented here aims to promote the use of self-learning tools in coordination with the theoretical content of the curricula that further encourages the educational use of freely available software for the practical learning in crystallography. The appraisal of student learning during the project will be made by the resolution of a guided program of exercises related to the internship program and conducting self-assessment questionnaires via virtual interface. The use of free and updated software is a remarkable benefit of this project.

Key words: applied sciences; development education; educational software.

1.- INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes

La metodología y material didáctico mediante los cuales el profesor desarrolla su actividad docente están condicionados y deben adecuarse a la realidad de las enseñanzas universitarias vigentes. En el marco de educación actual de adaptación progresiva al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) resulta necesario plantear una nueva metodología docente orientada a nuevas prácticas didácticas que estimulen de forma activa el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias por parte del alumnado. Las clases prácticas de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la cristalografía, incluidas en diferentes planes de estudios de Grado, son de importancia fundamental al ser éstas ramas científicas eminentemente experimentales. De igual forma, la docencia práctica de estas asignaturas resulta fundamental al ayudar al alumno a comprender mejor la materia expuesta en la docencia teórica y estimular su interés por el conocimiento de los conceptos explicados (materia cristalina, composición y simetría, métodos analíticos de estudio de material cristalino, etc.). Para conseguir una correcta realización de la docencia práctica ha de asegurarse una estrecha conexión entre los conceptos explicados en las clases teóricas y los conocimientos adquiridos en las clases prácticas. De esta forma, el uso de herramientas informática de libre distribución ("*freeware*") en la docencia práctica de la cristalografía servirá para la mejora docente de la asignatura en cuanto pretende:

- i.* Implicar al alumnado en la resolución de casos prácticos relacionados con el contenido teórico de la asignatura
- ii.* Motivar e incentivar el aprendizaje del conjunto de estudiantes para valorar y resolver problemas relacionados con la cristalografía.
- iii.* Afianzar los conocimientos teóricos y prácticos que el alumno ha adquirido durante el curso.

iv. Crear nuevas herramientas informáticas de autoaprendizaje coordinadas con el contenido teórico de la asignatura.

v. Fomentar el uso didáctico de recursos informáticos de libre distribución actualmente disponibles para el aprendizaje práctico de la enseñanza de la cristalografía.

1.2.- Descripción y Objetivos:

El estudio de la estructura interna de la materia cristalina es el objeto principal de la cristalografía estructural. La mayoría de los materiales naturales e industriales son cristalinos y sus propiedades fisicoquímicas (mecánicas, magnéticas, térmicas, reactividad) dependen en gran medida de su estructura interna. Existen una gran variedad de técnicas relacionadas con el estudio microestructural de materiales. El análisis y caracterización de materiales mediante difracción de rayos X es una herramienta fundamental en el estudio de la estructura cristalina de la materia. En este sentido, los conocimientos que adquiere el alumno en las asignaturas de cristalografía hacen que esté familiarizado con los conceptos de estructura cristalina y simetría, técnicas analíticas de caracterización estructural y las aplicaciones de la difracción de rayos X para la identificación y cuantificación de fases en sólidos cristalinos.

En la presente comunicación proponemos un proyecto de innovación docente virtual orientado al EEES en el que pretendemos que el alumnado se familiarice con los conceptos fundamentales de cristalografía estructural de forma práctica y que aprenda a utilizar las herramientas informáticas de libre distribución actualmente disponibles para el análisis y caracterización estructural de materiales cristalinos. A través de la consecución este proyecto se pretende que el alumno se familiarice con los conceptos fundamentales de cristalografía estructural que ha aprendido en las clases teóricas y que los ponga en práctica para estudiar en detalle la estructura de materiales. Igualmente, se pretende que el alumno adquiera experiencia en el empleo de herramientas informáticas de libre distribución actualmente empleadas en el análisis de la materia cristalina (principalmente a partir de datos obtenidos mediante técnicas de difracción de rayos X). Estas herramientas informáticas disponibles en la red facilitan la ejecución de las prácticas al tener el alumnado libre acceso a los paquetes informáticos que se emplearían en el desarrollo del programa de práctica. Esto posibilitaría el trabajo individual del alumno y el seguimiento de las prácticas por el profesor permitiendo un trabajo mucho más autónomo por parte del alumno e interactivo con el profesor. De igual forma, esta actividad docente servirá para fomentar y promocionar el uso de estas herramientas de libre distribución en la actividad investigadora del profesorado. Asimismo, estas destrezas permitirán al alumno adquirir una formación práctica orientada a un futuro trabajo en la industria o en la investigación académica.

OBJETIVOS GENERALES

i. Implicar al alumnado en la resolución de casos prácticos relacionados con el contenido teórico de la asignatura.

- ii.* Afianzar los conocimientos teóricos y prácticos que el alumno ha adquirido durante el curso.
- iii.* Implicar al estudiante en la resolución de problemas y el análisis crítico de problemas relacionados con la cristalografía.
- iv.* Plantear situaciones concretas que el alumno pueda encontrar en su carrera profesional, ya sea académica o relacionada con la industria.
- v.* Mejorar las capacidades del alumnado en cuanto al empleo de nuevas herramientas tecnológicas de información relacionadas con el contenido de la asignatura.
- vi.* Promoción entre el profesorado del uso de herramientas informática de libre distribución aplicadas a la enseñanza práctica de la cristalografía con el objetivo de la futura implantación en los nuevos títulos de grado del EEES.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- i.* Conocer la utilidad y el potencial de las actuales herramientas informáticas de libre distribución disponibles en relación con el estudio de la materia cristalina.
- ii.* Conocer la instrumentación científica necesaria para el análisis de la materia cristalina.
- iii.* Realizar análisis estructurales de compuestos sólidos cristalinos (figuras de polos, cristal único, interpretación de patrones bidimensionales, etc.) mediante diferentes programas informáticos de libre distribución.
- iv.* Conocer diferentes bases de datos y recursos electrónicos disponibles para el estudio de la cristalografía y el análisis de la materia cristalina.

2.- METODOLOGÍA

Como metodología al proyecto de innovación propuesto se pretende crear un entorno virtual (*v.gr.* a través de una plataforma de distribución gratuita tipo) mediante el cual el alumno podrá realizar una serie prácticas con la ayuda de un manual (ejemplos guiados) previamente preparados por el equipo docente del proyecto. De esta forma, el programa de prácticas consistirá en el uso de paquetes informáticos de libre distribución relacionados con el estudio y caracterización de la materia cristalina (ver Anexo). La ventaja de emplear herramientas informáticas de libre distribución permite que el alumno pueda acceder en todo momento a los recursos necesarios para la elaboración de las prácticas. De igual forma, a través de la plataforma podrá crearse un foro donde el alumnado pueda plantear sus dificultades o comentar la realización de las prácticas junto con otros alumnos y a la vez permitir la evaluación y seguimiento del programa de prácticas por el profesor. De igual forma, se realizarían diferentes seminarios y visitas científicas a instalaciones y laboratorios de caracterización estructural de la/s institución/es responsable/s del desarrollo del proyecto. Los seminarios estarían relacionados con diferentes aplicaciones de los conocimientos adquiridos en casos concretos de interés en la industria e investigación. Por otro lado, las visitas a distintos equipos de caracterización estructural servirán para que el alumno conozca las técnicas instrumentales relacionadas con los datos empleados y los análisis realizados en el

programa de prácticas. De esta forma, la metodología propuesta se podría dividir en los siguientes apartados:

a) Elaboración de recursos electrónicos

Estas prácticas estarían disponibles a través de un entorno virtual generado a través de una posible plataforma de recursos de apoyo a la docencia de la institución. De esta forma se plantearía el desarrollo de un entorno virtual con los principales elementos didácticos de las prácticas y material para el autoaprendizaje. Los recursos de la página se actualizarían con diferentes contenidos dependiendo de la programación de prácticas y las propuestas realizadas por el alumnado.

b) Programa de prácticas empleando herramientas informáticas de libre distribución

El programa de prácticas y las actividades propuestas en cada una de las sesiones variará según el grado o curso al que vayan dirigidas las prácticas. En el Anexo proponemos la realización de un programa de prácticas tutorizado empleando diferentes herramientas informáticas de libre distribución (*"freeware"*).

c) Seminarios y visitas científicas

La realización de seminarios pretenderá introducir los aspectos teóricos y técnicos de las prácticas a realizar y presentar diferentes aplicaciones de los conocimientos adquiridos en casos concretos de interés en la industria y la investigación. Las visitas científicas servirán para mostrar al alumno el instrumental disponible para el análisis estructural de la institución universitaria y los centros o entidades de apoyo a la investigación que pueda poseer dicha institución. Esta actividad resulta de gran interés para dar a conocer al alumno la metodología e instrumental necesarios para la obtención de datos e información de caracterización estructural con el que trabajarán durante las prácticas virtuales.

3.- RESULTADOS

3.1.- Productos o recursos generados por el proyecto:

El proyecto pretende desarrollar unas prácticas innovadoras, que sean interactivas y en el que gran parte del material didáctico generado sea accesible desde Internet vía un entorno virtual. Con la ayuda de un adecuado soporte electrónico *-página Web* - se propondrán una serie de actividades (programa de prácticas) realizables de manera independiente o por grupos por parte del alumno y dependiendo del perfil académico al que va dirigido. Este programa de prácticas consistirá en una selección de paquetes informáticos de libre distribución con la ayuda de los cuales el alumno desarrollará diferentes ejercicios/problemas dirigidos (guión de prácticas) elaborados previamente por el profesorado (ver listado propuesto de herramientas en el Anexo). Esta infraestructura permitirá el trabajo autónomo y fomentará el autoaprendizaje del alumno incluso con posterioridad a la finalización de curso académico.

Este soporte electrónico podrá emplearse en años académicos sucesivos con objeto de dar continuación a este proyecto de innovación docente e, igualmente, podrá destinarse como recurso didáctico para ofrecer nuevos materiales complementarios (tablón de anuncios, alojamiento de apuntes y guiones de

prácticas, información cristalográfica, etc.) relacionados con la enseñanza de la asignatura de la cristalografía en los diferentes Grados del EEES.

3.2.- Técnicas e instrumentos para la evaluación de la adquisición de competencias

La evaluación del aprendizaje del alumno en el transcurso del proyecto que proponemos se realizará mediante la resolución de ejercicios prácticos relacionados con el programa de prácticas y la realización de cuestionarios de autoevaluación. El seguimiento de estos instrumentos de evaluación se podrá realizar de forma simultánea por el profesorado a través del mismo entorno virtual. En este aspecto, la participación del alumnado a través del foro de la aplicación permitirá la interacción y evaluación activa entre alumno y profesor. La implicación de los alumnos y su aportación crítica permitirá que las prácticas sean lo más atractivas y formativas para ellos y que se adapten en la medida de lo posible a su modo de aprendizaje. En todo caso se valorarán las habilidades adquiridas en el manejo de herramientas informáticas y la capacidad de análisis y autonomía del alumno en la resolución de casos prácticos relacionados con la cristalografía estructural.

3.3.- Descripción de la mejora en el aprendizaje práctico

Como se ha mencionado anteriormente, con este proyecto de innovación docente se pretende renovar la enseñanza práctica de la enseñanza de la cristalografía por medio del uso de herramientas informáticas de libre distribución. La disponibilidad de estos paquetes informáticos sin coste alguno supondría una mejora fundamental en la optimización de recursos docentes por parte de la institución académica. Además, la experiencia podrá estimular el aprendizaje autónomo del alumnado a través de la búsqueda y empleo de la infinidad de recursos didácticos gratuitos disponibles en Internet. Adicionalmente, se pretende desarrollar unas prácticas aplicadas a la resolución de problemas reales que se puedan plantear en la industria o investigación.

3.4.- Medidas de evaluación del proyecto

A la finalización del proyecto se realizará un estudio detallado de los resultados obtenidos y el grado de consecución de los objetivos propuestos, prestando especial atención al análisis de las dificultades encontradas, identificación de las causas y forma en que se resolvieron. Con este objetivo se pretende incluir un cuestionario, disponible a través de la aplicación informática, que permita recoger las opiniones tanto del alumno como del equipo docente implicado en el proyecto, en el que se detallen los aspectos y valoraciones que puedan ser de utilidad para la mejora y ampliación del material y recursos del proyecto (contenido del programa de prácticas, diseño, accesibilidad, comprensión de los contenidos, utilidad, etc.). Este estudio servirá para la actualización del proyecto y para establecer las medidas de mejora necesarias que garanticen la implantación del proyecto en cursos sucesivos.

4.- CONCLUSIONES

El empleo de medios tecnológicos y herramientas informáticas como recurso formativo para la docencia práctica constituye un modelo didáctico fundamental en el desarrollo pedagógico de las disciplinas relacionadas con las ciencias experimentales. Además, el uso de las TICs como material docente constituye uno de los elementos clave en la adaptación al nuevo EEES. Sin duda, uno de los mayores beneficios del proyecto será la renovación de las prácticas relacionadas con la enseñanza de la cristalografía con medios informáticos actuales y de libre distribución. El empleo de material didáctico sin coste económico alguno para las instituciones académicas (no podemos olvidar el elevado precio de adquisición de licencias de paquetes informáticos) es un beneficio destacable del proyecto.

El proyecto propuesto prestará un beneficio considerable en la docencia práctica de la enseñanza de la cristalografía en cuanto facilitará el aprendizaje del alumno en nuevas herramientas informáticas, y motivará al profesorado implicado en su tarea de apoyar de forma práctica recursos docentes mediante el uso de TICs.

Por otra parte, el material y las estrategias didácticas desarrolladas en este proyecto podrán ser empleados en futuras programaciones docentes como soporte docente práctico. El carácter multidisciplinar del profesorado y la diversidad de estudios a los que va dirigido el proyecto garantizará su utilidad y aplicabilidad en posteriores programas docentes.

ANEXO

Herramientas informáticas de libre distribución propuestas para la elaboración de un posible programa de prácticas:

1- Paquete informático: *X-ray view*

Dirección URL: <http://phillips-lab.biochem.wisc.edu/xrayviewuse.html>

2- Paquete informático: *ITG Virtual Lab (Virtual Microscopes)*

Dirección URL: <http://virtual.itg.uiuc.edu/>

3- Paquete informático: *MAUD - Materials Analysis Using Diffraction*

Dirección URL: <http://www.ing.unitn.it/~maud/>

4- Paquete informático: *XOP X-ray Oriented Program*

Dirección URL: <http://www.esrf.eu/computing/scientific/xop2.1/>

5- Paquete informático: *XRD2DScan*

Dirección URL: <http://www.ugr.es/~anava/xrd2dscan.htm>

6- Paquete informático: *WinGX*

Dirección URL: <http://www.chem.gla.ac.uk/~louis/software/wingx/>

7- Paquete informático: *PLATON*

Dirección URL: <http://www.cryst.chem.uu.nl/platon/>

8 - Paquete informático: *MERCURY*

Dirección URL: http://www.ccdc.cam.ac.uk/free_services/mercury/downloads/

9 - Bases de datos de estructuras cristalinas: *Cambridge Structural Database*

Dirección URL: <http://www.ccdc.cam.ac.uk/>

10 - Bases de datos de cristalografía: *Crystallography Open Database*

Dirección URL: <http://www.crystallography.net/>

LAS EXPERIENCIAS PILOTO DE ADAPTACIÓN AL EEES EN LA LICENCIATURA DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS

María del Mar Sánchez de la Vega

Universidad de Murcia

RESUMEN

En este trabajo, describimos algunos aspectos del desarrollo de los proyectos de innovación educativa sobre la implantación experimental de los créditos ECTS en los cuatro primeros cursos de ADE. Exponemos algunas de las actividades docentes que se han realizado y las competencias incluidas en las distintas asignaturas. Presentamos las valoraciones de los proyectos y los resultados académicos alcanzados, comparándolos con los de los grupos que no participan en los proyectos. Finalmente, exponemos las conclusiones más relevantes.

Palabras clave: innovación educativa; ECTS; Espacio Europeo de Educación Superior.

THE PILOT EXPERIENCES IN ADAPTATION TO THE EHEA IN THE DEGREE OF BUSINESS ADMINISTRATION

ABSTRACT

This contribution presents the most outstanding aspects arising from running several projects on educational innovation. The projects involved developing a pilot experience for adaptation to the ECTS in the first four years of the Degree in Business Administration. First, we look at the educational methodology used, and the skills included in the different subjects. We then include a brief analysis of the academic results, comparing them to those of groups not taking part in the experience, and we comment on the valuations made by the professors and the students. Finally, we summarize the most important conclusions.

Key words: educational innovation; ECTS; European Higher Educational Area.

1.- INTRODUCCIÓN

La Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Murcia, inició en el curso 2006-2007 una experiencia piloto de implantación experimental de los ECTS en el

primer curso de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas, dentro de la Convocatoria de la Universidad de Murcia para el “Desarrollo de experiencias de Innovación Educativa en el Contexto de la Convergencia Europea”. La experiencia piloto de adaptación al sistema ECTS se realizó en uno de los tres grupos de primer curso de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, el llamado “grupo piloto”, compuesto por 40 alumnos que fueron seleccionados entre los solicitantes, en función de la nota de selectividad. La experiencia continuó en los cursos sucesivos, ampliándose a 2º, 3º y 4º. El objetivo principal de estos proyectos es obtener la experiencia necesaria para llevar a cabo los cambios inherentes a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

La descripción de los proyectos se presenta en Montaner(2008, 2009), Buendía(2008), Hernández(2009), y Sánchez de la Vega(2009). Las cuestiones más relevantes del desarrollo de los proyectos son:

- La adaptación de los créditos de las asignaturas del plan de estudio actual a ECTS, según los criterios del libro blanco.
- La coordinación entre profesores del grupo y el (la) coordinador(a) de cada proyecto.
- La elección de competencias a desarrollar en el curso.
- La elaboración de las guías docentes de las asignaturas.
- La realización de un cronograma general del curso, que incluye las actividades de todas las asignaturas. La coordinación para esta tarea fue fundamental, para que la distribución semanal de actividades fuese adecuada.
- La obtención, mediante encuestas, de datos sobre la carga de trabajo de los estudiantes y de los profesores.

En el presente trabajo, exponemos las cuestiones más relevantes acerca de las experiencias piloto en 1º, 2º, 3º y 4º curso.³⁷ En primer lugar, exponemos las competencias seleccionadas por las asignaturas en los distintos cursos, en segundo lugar describimos la metodología docente desarrollada, a continuación presentamos las valoraciones que los profesores y los estudiantes han realizado sobre los proyectos, y finalmente aportamos las principales conclusiones derivadas de la experiencia realizada.

2.- COMPETENCIAS SELECCIONADAS

En el cuadro siguiente se presenta el número de asignaturas que en cada curso, incluyen las competencias transversales y generales del título, que aparecen en las distintas filas de la primera columna de la tabla.

³⁷ Se ha considerado el curso 2008-2009 para 1º, 2º y 3º y el 2009-2010 para 4º, ya que el grupo piloto de 4º empieza en el 2009-2010, pero en este curso ya no hay grupo piloto de 1º.

CUADRO I: COMPETENCIAS DE LAS ASIGNATURAS

Curso [nº asg] Competencia	Primero [9]	Segundo [10]	Tercero [8]	Cuarto [9]	Total 1º-4º [36]
CU1=CGT3	4	10	5	8	27
CU2					
CU3		6	6	4	16
CU4		5	3	1	9
CU5	1	2	1		4
CU6=CGT9	8	9	8	5	30
CU7		1	3	1	5
CGT1	7	2	4	7	20
CGT2	1	1	2	3	7
CGT4					
CGT5	1		2		3
CGT6	1	1	2	2	4
CGT7	7	2	4	7	20
CGT8				1	1
CGT10				1	1
CGT11					
CGT12					
CGT13	5	1	3	4	13
CGT14		1	2	1	4
CGT15		1	1	2	4
CGT16	3	2	4	6	15
CGT17					
CGT18				1	1
CGT19				1	1
CGT20					
CGT21				1	1
CGT22					

COMPETENCIAS TRASVERSALES DE LA UNIVERSIDAD MURCIA	COMPETENCIAS GENERALES DEL TÍTULO
CU1: Ser capaz de expresarse correctamente en la lengua castellana en su ámbito disciplinar.	CGT1: Capacidad de análisis y síntesis
CU2: Comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés.	CGT2: Capacidad de organización y planificación
CU3: Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.	CGT3: Comunicación oral y escrita en la lengua nativa
CU4: Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.	CGT4: Comunicación oral y escrita en una lengua extranjera
CU5: Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para lograr una sociedad basada en la igualdad entendida en todos sus ámbitos, así como adquirir conciencia de la pluralidad sociocultural en que se desarrolla la disciplina y su proyección	CGT5: Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
	CGT6: Habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas
	CGT7: Capacidad para la resolución de problemas
	CGT8: Capacidad de tomar decisiones
	CGT9: Capacidad para trabajar en equipo
	CGT10: Trabajo en un contexto internacional
	CGT11: Habilidad en las relaciones personales

<p>profesional.</p> <p>CU6: Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.</p> <p>CU7: Desarrollar habilidades en investigación.</p>	<p>CGT12: Capacidad para trabajar y analizar en diversos entornos sociales y multiculturales</p> <p>CGT13: Capacidad crítica y autocrítica</p> <p>CGT14: Compromiso ético en el trabajo</p> <p>CGT15: Trabajar en entornos de presión</p> <p>CGT16: Capacidad de aprendizaje autónomo</p> <p>CGT17: Capacidad de adaptación a nuevas situaciones</p> <p>CGT18: Creatividad</p> <p>CGT19: Liderazgo</p> <p>CGT20: Iniciativa y espíritu emprendedor</p> <p>CGT21 Motivación por la calidad</p> <p>CGT22: Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales</p>
---	--

Como puede observarse, la competencia que está más presente es la capacidad para trabajar en equipo, seguida de la comunicación oral y escrita en la lengua castellana. También se incluyen en muchas asignaturas la capacidad de análisis y síntesis y la capacidad para resolver problemas. Por el contrario hay un gran número de competencias que no se incluyen en ninguna asignatura, son las siguientes: comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés, comunicación oral y escrita en una lengua extranjera, habilidad en las relaciones personales, capacidad para trabajar y analizar en diversos entornos sociales y multiculturales, capacidad de adaptación a nuevas situaciones, iniciativa y espíritu emprendedor y sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales. Resulta necesario por tanto, un esfuerzo de coordinación de las asignaturas para revisar las competencias incluidas, y una mayor formación del profesorado acerca de la incorporación de las competencias en el proceso educativo. También se pone de manifiesto la dificultad intrínseca de considerar algunas competencias.

3.- METODOLOGÍA DOCENTE

Las guías docentes elaboradas proporcionan toda la información relevante sobre la asignatura, en particular sobre la metodología docente. Una de las características destacadas de los proyectos es que en todas las asignaturas de los distintos cursos, la metodología docente incluye una gran variedad de actividades educativas. En todos los casos se incluye la lección magistral, principalmente presente en las clases teóricas, en las que también se desarrollan actividades de participación activa de los estudiantes. También hay clases de prácticas, que en la mayoría de los casos combinan exposición del profesor/a con realización de actividades por los estudiantes, siendo esto último lo predominante. Casi todas las asignaturas realizan seminarios, en algunos casos conjuntos para dos asignaturas, elaboración y presentación de trabajos en grupo y tutorías programadas de asistencia obligatoria. Con carácter menos generalizado y dependiendo de las asignaturas, se realizan actividades de aprendizaje cooperativo y autoaprendizaje, autoevaluación,

aprendizaje basado en problemas, talleres de problemas y debates. Minoritariamente, algunas asignaturas llevan a cabo visitas a instituciones o empresas.

También en la evaluación, los proyectos incorporan notables diferencias con los procedimientos de los grupos “no piloto”. En la mayoría de los casos, se utilizan diversos instrumentos y técnicas de evaluación, combinando pruebas específicas con el análisis de trabajos del estudiante. Aunque el peso de las pruebas específicas suele ser alto, se caracterizan por ser varias y estar distribuidas a lo largo del cuatrimestre, lo que fomenta un trabajo continuado del estudiante y permite valorar mejor su rendimiento a lo largo del curso. La elaboración y presentación de trabajos permite ejercitar y evaluar distintas competencias, en particular el trabajo en grupo, una competencia que, como se comentó antes, incluyen casi todas las asignaturas. También se evalúa con frecuencia la participación activa del estudiante, utilizando en algunos casos técnicas de observación. Los cuadros siguientes presentan de manera detallada los procedimientos de evaluación de las asignaturas de los cuatro cursos y el porcentaje que representan en cada asignatura.

CUADRO II: PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE PRIMERO

	AD.MINISTRACIÓN DE EMPRESAS I	CONTABILIDAD FINANCIERA	DERECHO DE LA EMPRESA	HISTORIA ECONÓMICA	INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA	INTRODUCCIÓN A LA ESTADÍSTICA	MATEMÁTICAS PARA LA EMPRESA	MICROECONOMÍA. I	SOCIOLOGÍA
Pruebas objetivas		25%	30%		20%	25%	15%		
Pruebas de respuesta corta	60%	45%				50%		20%	80%
Pruebas de desarrollo			40%	55%	60%		55%	60%	
Informes/ memorias de prácticas									20%
Trabajos e informes	15%					20%			
Seminarios	10%		10%	5%		5%	5%		
Entrega de prácticas	15%	25%	20%	20%	20%		10%	20%	
Talleres de problemas							15%		
Técnicas de observación				5%					
Debates									
Otras actividades de clase		5%		15%					

CUADRO III: PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE SEGUNDO

	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS II	CONTABILIDAD DE SOCIEDADES	COMPLEMENTOS DE MATEMÁTICAS	DERECHO MERCANTIL	DIRECCIÓN DE PRODUCCIÓN	ECONOMÍA APLICADA	ECONOMÍA MUNDIAL	MACROECONOMÍA I	MATEMÁTICAS DE LAS OPERACIONES	MICROECONOMÍA II
Pruebas objetivas	40%	25%	24%		45%	75%	40%	40%		
Pruebas de respuesta corta									90%	
Pruebas de desarrollo	20%	70%	56%	70%			25%			60%
Informes/ memorias de prácticas										
Trabajos e informes	15%	5%	10%	30%	45%		35%			
Seminarios	10%		10%							10%
Entrega de prácticas	15%							30%	10%	20%
Talleres de problemas										
Técnicas de observación										
Debates								10%		10%
Otras actividades de clase					10%	25%		20%		

CUADRO VI: PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE TERCERO

	CONTABILIDAD DE COSTES	DERECHO DEL TRABAJO	ECONOMÍA ESPAÑOLA	ESTADÍSTICA ECONÓMICA I	ESTADÍSTICA ECONÓMICA II	FUNDAMENTOS DE ECONOMÍA FINANCIERA	INTRODUCCIÓN A LA ADMINISTRACIÓN	MACROECONOMÍA II
Pruebas objetivas	20%		60%	20%		20%	7.5%	
Pruebas de respuesta corta				50%			70%	75%
Pruebas de desarrollo	60%	80%			60%	65%		
Informes/ memorias de prácticas								
Trabajos e informes	10%		15%				15%	4%
Seminarios	5%	20%	5%				7.5%	10%
Entrega de prácticas			15%		40%	15%		6%
Talleres de problemas				15%				
Técnicas de observación								5%
Debates			5%					
Otras actividades de clase	5%			15%				

CUADRO V: PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE CUARTO

	ANÁLISIS DE ESTADOS CONTABLES	CONTABILIDAD FINANCIERA	DIRECCIÓN FINANCIERA I	DIRECCIÓN FINANCIERA II	DIRECCIÓN DE MARKETING	ECONOMETRÍA I	ECONOMETRÍA II	INVESTIGACIÓN COMERCIAL	SISTEMA FINANCIERO
Pruebas objetivas		30%						20%	
Pruebas de respuesta corta			36%	32%	20%	20%		20%	
Pruebas de desarrollo	70%	60%	24%	48%	40%	50%		30%	60%
Informes/ memorias de prácticas									
Trabajos e informes	20%			5%	40%		100%		20%
Seminarios								10%	10%
Entrega de prácticas	10%		30%	5%		15%		20%	
Talleres de problemas		10%	10%			15%			
Técnicas de observación									
Debates									
Otras actividades de clase				10%					10%

4.- VALORACIONES Y RESULTADOS ACADÉMICOS

Según las encuestas realizadas por el Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea, la valoración global de los proyectos es muy positiva. En cuanto al profesorado, en todos los cursos la satisfacción global es alta, en una escala de 1 a 5, todos los apartados superan el 3 y sólo excepcionalmente están ligeramente por debajo. La valoración aumenta según avanzamos de curso, e incluso dentro de un mismo curso, son mejores las valoraciones del segundo cuatrimestre que las del primero. Los apartados con mayor y menor valoración son distintos según el curso. Respecto a los estudiantes, las valoraciones globales son altas y en casi todos los casos son mayores que 3, aunque en general la valoración es más baja que la del profesorado. Aunque hay diferencias entre los apartados más y menos valorados en los distintos cursos, existe menos variabilidad que la que se aprecia en la del profesorado, con frecuencia los apartados más valorados son el compromiso y la utilidad y lo que menos las tutorías, los tiempos y la coordinación entre el profesorado.

Respecto a las mejoras que podrían introducirse, en todos los cursos, el profesorado insiste en la necesidad de aumentar los incentivos al profesorado, mejorar la coordinación entre las distintas asignaturas y diseñar actividades conjuntas, y perfeccionar los sistemas de evaluación. En esta última cuestión, los principales problemas están en la evaluación de las actividades en grupo y el posible perjuicio que la evaluación continua puede producir en la calificación final, pues los alumnos consideran que podrían obtener una calificación más alta si ésta proviniese únicamente de un examen final. También se insiste en la falta de tiempo para desarrollar los programas, la excesiva carga de trabajo para el alumno en algunos casos, la necesidad de revisar la presencialidad y la distribución temporal

de las actividades. Asimismo, se señala el problema de la formación previa en algunas asignaturas. En los primeros cursos, el uso de las tutorías y la participación en algunas actividades son bajos, esta dificultad se destaca en primero donde existe el problema añadido de la falta de interés del alumnado, que en algunos casos está relacionada con la falta de motivación al elegir esta titulación.

Los problemas y propuestas de mejoras expuestos por los estudiantes son bastantes similares en los distintos cursos, se insiste sobre todo en la demanda de realizar más prácticas, la falta de tiempo, la necesidad de mejorar la distribución de las horas presenciales, y en aumentar la coordinación entre las distintas asignaturas. En un pequeño número de asignaturas se pide un mayor uso de medios tecnológicos y que se distribuyan los materiales a través de SUMA, y que se proporcione la guía docente.

En lo que se refiere a los resultados académicos, el informe de la comisión de análisis de resultados de exámenes de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, referido al curso 2008-2009, revela que los resultados de los grupos piloto son mucho mejores que los del resto de grupos en todos los cursos. Una cuestión destacable es el elevado porcentaje de presentados sobre matriculados en los grupos piloto, que alcanza en los tres cursos valores cercanos al 80%, lo que es aproximadamente el doble del porcentaje de los restantes grupos.

La tasa de éxito (porcentaje de aprobados sobre presentados) también es muy superior al resto de los grupos. En el grupo piloto, al igual que en el resto, esta tasa aumenta conforme avanzamos de curso, siendo de un 76.24% en primero, 77.01% en segundo y 86.45% en tercero. En los tres cursos esta tasa supera en aproximadamente treinta puntos porcentuales a la alcanzada en los restantes grupos.

5.- CONCLUSIONES

Los proyectos de innovación educativa realizados en los cuatro primeros cursos de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, han incorporado importantes cuestiones relacionadas con la implantación de los créditos ECTS y la innovación educativa. Los profesores hemos conocido y aplicado los conceptos del EEES, y hemos aplicado nuevas metodologías docentes.

Un primer punto es la consideración de competencias. Como hemos comentado en el primer apartado, algunas aparecen en casi todas las asignaturas, como son: la capacidad para trabajar en equipo, y la comunicación oral y escrita en la lengua castellana. Por el contrario, otras no están incluidas en ninguna, como la comunicación oral y escrita en una lengua extranjera u otras, difíciles de incorporar, como la capacidad para trabajar y analizar en diversos entornos sociales y multiculturales, capacidad de adaptación a nuevas situaciones, iniciativa y espíritu emprendedor y sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales. En cualquier caso, creo que la cuestión de las competencias es difícil para los profesores en general, y es preciso mejorar la formación acerca de ellas.

Otro punto importante es el uso de metodologías docentes que incluyen una diversidad de actividades educativas, así como procedimientos de evaluación variados y distribuidos a lo largo del curso. Ello ha contribuido a que los resultados académicos sean muy buenos y superen en gran medida los alcanzados en los

grupos que no participan en los proyectos. Sin embargo, hay que señalar que estos resultados están sesgados pues los alumnos de los grupos piloto se incorporan al mismo de forma voluntaria y se seleccionan entre los solicitantes según la nota de selectividad, por lo que tienen una nota de selectividad superior a la media de los restantes grupos.

Las valoraciones de los proyectos por parte del profesorado y de los estudiantes son muy positivas, aunque también reflejan algunos problemas importantes, entre los que destacan la falta de tiempo, un exceso de carga de trabajo e inadecuada distribución temporal. Asimismo plantean la mejora en la coordinación entre las distintas asignaturas, los incentivos al profesorado, los procedimientos de evaluación y la realización de actividades prácticas.

En nuestra opinión, las experiencias de innovación docente aportan como principales ventajas las siguientes: propician una mayor implicación del alumno en su aprendizaje, permiten que el profesor realice un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno, la asistencia a clase es elevada, el alumno distribuye su trabajo más uniformemente en el tiempo, desarrolla el trabajo colaborativo, y mejora los resultados académicos. Por el contrario, los costes más importantes son: requieren un esfuerzo constante para contrarrestar la inercia del alumno hacia la enseñanza tradicional, precisan una mayor formación del profesorado en estas cuestiones, aumentan el volumen de trabajo del profesor y, con frecuencia, la Universidad no dedica la atención y los medios necesarios para la actividad docente.

BIBLIOGRAFÍA

Buendía, J.D. (2008). Memoria final del proyecto Adaptación al EEES del primer curso de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresa. Disponible en <http://www.um.es/convergencia/wp-content/uploads/2008/10/output.pdf> (consultado el 2 de junio de 2009)

Cruz, A., Benito, A., Cáceres, I., Alba, E. (2007). Hacia la convergencia europea: relato de una experiencia de innovación docente en la UEM. Disponible en <http://www.rieoei.org/expe/1730Cruz.pdf> (consultado el 5 de junio de 2008)

De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid.: Alianza editorial.

Hernández, M.R. (2009). Memoria final del proyecto Adaptación al EEES del segundo curso de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresa. Disponible en <http://www.um.es/convergencia/wp-content/uploads/2010/05/segundocurso.pdf> (consultado el 10 de mayo de 2010)

Informe de la Comisión de análisis de resultados de exámenes de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas. Curso 2008-2009. Disponible en <http://www.um.es/fee/intranet/resultados.php> (consultado el 28 de mayo de 2010)

Montaner, M.P.(2008). *Implantación experimental de los créditos ECTS en primer curso de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas*. En Arnaiz P., Hernández L. y García MP.(coords.), Experiencias de innovación educativa en la

Universidad de Murcia (2007) (pp. 29-47). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de publicaciones.

Montaner, M.P.(2009). Memoria final del proyecto Adaptación al EEES del tercer curso de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresa. Disponible en <http://www.um.es/convergencia/wp-content/uploads/2010/05/tecercurso.pdf> (consultado el 10 de mayo de 2010)

Sánchez de la Vega, M.M (2009). Memoria final del proyecto Implantación experimental de los créditos ECTS en primer curso de ADE. Disponible en <http://www.um.es/convergencia/wp-content/uploads/2010/05/primercurso1.pdf>. (consultado el 10 de mayo de 2010)

DISEÑO Y APLICACIÓN DEL E-PORTFOLIO EN LA ASIGNNATURA DE RADIOLOGIA Y MEDICINA FISICA

Eduardo Rey Jara

Jesús M.Méndez Pérez

Juan de Dios Berna Mestre

Jose Antonio Moreno Fernandez

Juan de Dios Berna Serna

Universidad de Murcia

RESUMEN

La Radiología y Medicina Física Especial es una asignatura troncal de sexto curso de la Licenciatura de Medicina y se caracteriza porque su docencia es exclusivamente práctica. Los alumnos realizan una rotación hospitalaria durante dos semanas por los servicios de imagen y en el curso académico 2006/07 se implementó la carpeta de aprendizaje o portafolio tradicional. En el presente curso académico 2009/10 se ha diseñado e implementado el portafolio electrónico, para que el alumnado plasmara su trabajo de forma continuada, y además es una herramienta fundamental para el seguimiento y evaluación de los alumnos.

Palabras clave: aprendizaje; portafolio electrónico o e-portfolio; evaluación.

DESIGN AND AND APPLICATION OF E-PORTFOLIO AT THE SUBJECT OF RADIOLOGY AND SPECIAL PHYSICAL MEDICINE

ABSTRACT

Radiology and Special Physical Medicine is a core subject of the sixth year of the degree of Medicine and is characterized by its teaching is only practical. Students perform a practical rotation for two weeks in the Radiology departments of the University Hospital, and in the academic year 2006/07 was implemented portfolio. In the current academic year 2009/10 has been designed and implemented the electronic portfolio, so that students featured their work steadily, and it is an essential tool for monitoring and assessment of students.

Key words: teaching; electronic portfolio; assessment.

1.- ANÁLISIS

Antes de iniciar el diseño hay que realizar un exhaustivo análisis de los requisitos en el que se establecerá que es lo que necesitamos para el desarrollo de la aplicación web.

Requisitos básicos del e-portfolio

- Sección de datos personales del alumno: nombre y apellidos, teléfono, email, grupo, la fecha de inicio y fin de practicas y el nombre del tutor que le ha sido asignado para que podamos tener completo seguimiento de a quién pertenece cada estadística ya que, al estar alojado en un servidor propio, alguno de los alumnos decide usar su correo electrónico privado.
- Sección de bitácora o diario de prácticas: El alumno pondría de manifiesto todo el trabajo diario, casos interesantes, dudas que le han surgido y medidas que ha tomado para resolverlas. Permitirá al alumno ir publicando su experiencia y sucesos, quedando grabado fecha y hora de publicación, modificación, de modo que podremos ver si el alumno trabaja el portafolio diariamente o lo aplaza para otros momentos.
- Sección de bibliografía: Recursos consultados por los alumnos: ya sean revistas, libros, páginas web, etc.
- Sección de valoración personal: Valoración personal de la rotación hospitalaria indicando pros (puntos fuertes) y contras (puntos débiles), una serie de propuestas de mejora y las horas hospitalarias que ha empleado en la realización de las prácticas.
- Sección de Autoevaluación: Evaluación personal del alumno de acuerdo con los criterios de evaluación del e-portfolio:
 - Presentación, estructuración y organización del portafolio.
 - Relevancia de los temas seleccionados.
 - Reflexiones y profundización en las evidencias del proceso de aprendizaje.
 - Aportaciones personales.
 - Nivel de implicación y coherencia.
 - Capacidad crítica y autocrítica.
 - Capacidad de análisis y síntesis.
 - Incorporación de bibliografía.
- Seguimiento del alumno: Se desea que el sistema sea capaz de saber si el alumno va realizando el trabajo a diario, o si por contra, lo deja todo para el último instante. Esta parte era especialmente importante por ser la asignatura netamente práctica y requerir de un esfuerzo por parte del alumno de cara a poder mantener la asignatura al día.

2.- DESCRIBIR EL DISEÑO/CONFIGURACION

En primer lugar realizamos la etapa de análisis de requerimientos del software en la que tuvimos que decidir qué sistema de información utilizaríamos, qué motor de BBDD y si sería necesario, en primera instancia, migrar la aplicación a un servidor propio que tuviese mayor capacidad de procesamiento y almacenamiento, ya que el volumen de datos generados por parte de las estadísticas de uso de los alumnos serían bastante amplias, no tanto los contenidos de temas, conceptos y, en general, los trabajos de éstos que, aunque amplios, eran mínimos comparados con el uso. En esta etapa tuvimos también que tener en cuenta una forma en la que la carga del servidor no se viese afectada para que, en el momento que los alumnos entrasen a realizar sus tareas, no se encontrasen con errores en los mismos.

Una vez conocida la información necesaria a almacenar, nos dispusimos a hacer el diagrama entidad-relación, en el que quedan perfectamente reflejadas las distintas entidades: alumno, bibliografía, valoracionPersonal, estadísticas, etc.. y las relaciones entre ellas.

E-Portfolio consta de los siguientes ítems: Mis Datos, Introducción, Mis Bitácoras Mis Temas, Mis Conceptos, Bibliografía, Valoración personal, Autoevaluación.

Como podemos ver en la Figura 1 el diseño del E-Portfolio gira en torno a la figura del alumno.

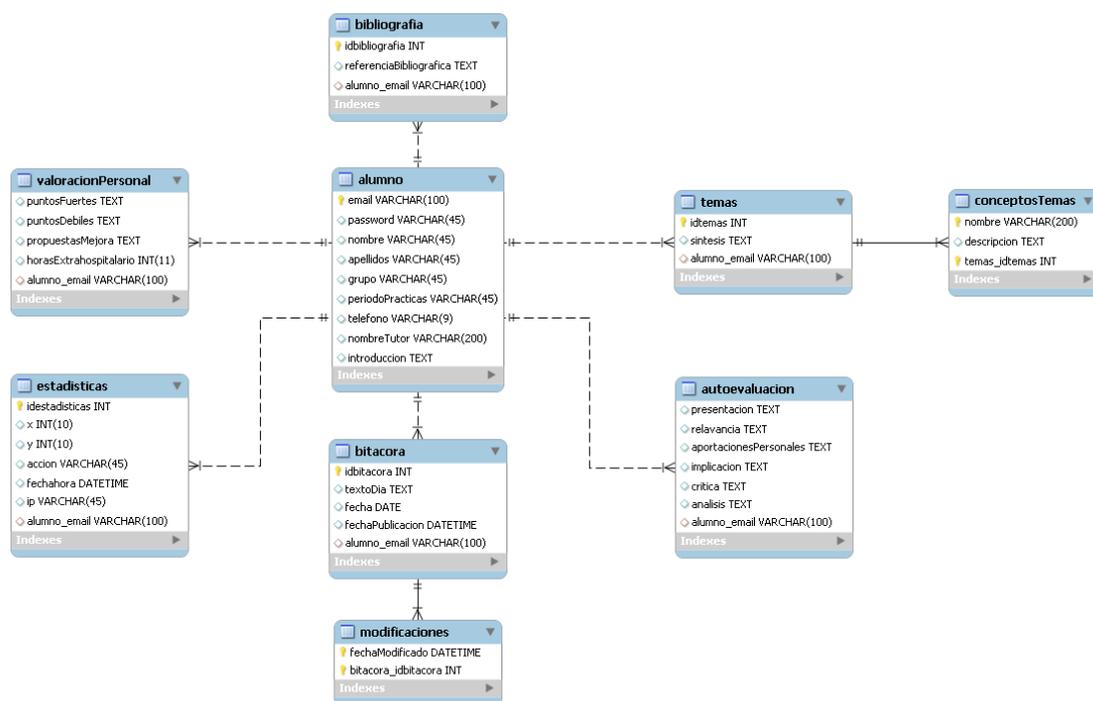


Figura 1. Diagrama entidad-relación

Tras esta fase, continuamos con la fase de diseño, centrándonos específicamente en labores de usabilidad y accesibilidad ya que, para esta aplicación, no podemos suponer que el alumno que entre tendrá conocimientos mínimos de uso de una herramienta online.

Es por esto que a la hora de realizar el diseño de la aplicación, pensamos en un

diseño sencillo y simple a la vez que intuitivo y de fácil uso para los alumnos. Como podemos observar en la Figura 2,, que se muestra a continuación, el diseño esta realizado en base a “cajitas” en el que cada una da acceso a cada una de las secciones indicadas en los requisitos, siempre intentando que el “icono” que estuviese representado en la “cajita” fuese lo más relacionado con el el tema que trataba.

Además, se añadieron varias barras de cara al alumno para los avisos, apareciendo de colores similares a los avisos que los navegadores de Internet acostumbran a ponerlos, para que, de un sólo vistazo, el alumno pudiera ver qué ocurre en su aplicación.



Figura 2. Diseño del e-portfolio

E-Portfolio, de cara al alumno, está dividido en 8 secciones que detallamos a continuación:

- **Mis datos:** El alumno introducirá sus datos personales: nombre, apellidos, teléfono, email, grupo, la fecha de inicio y fin de practicas y el nombre del tutor (Figura 3).

Figura 3. Formulario de alumno

- Sobre mi: Este apartado servirá para que el alumno haga una pequeña presentación de si mismo y de los conocimientos que desea/espera adquirir a lo largo de la asignatura.
- Mis bitácoras: El alumno utilizará las bitácoras, a modo de diario, para indicar el trabajo que va realizando durante cada día a lo largo de sus prácticas hospitalarias (Figura 4). Es muy importante ya que en las bitácoras quedará reflejado todo el trabajo del alumno y permitirá tener almacenado toda su experiencia. El alumno hará uso del editor [CKEditor](#) el cuál les será bastante cotidiano ya que es de iconos similares al empleado en otras aplicaciones como Microsoft Office u OpenOffice. CKEditor es un editor de texto bastante potente que permitirá desde modificar el formato del texto (negrito, subrayado, tamaño de letra, ...) hasta la introducción de vínculos e imágenes que consideren relevantes en la explicación de una entrada de bitácora.

Figura 4: Formulario de bitácora

Una vez introducida una bitácora, el alumno podrá modificarla con posterioridad sin ningún tipo de problema hasta que el profesor decida, momento en el que únicamente podrá acceder como lectura.

- Listado de mis conceptos: El alumno establecerá los conceptos que le sean relevantes así como una breve descripción (Figura 5). Opcionalmente, antes de crear un concepto podrá crear un tema para asociarlo posteriormente. Podemos ver un ejemplo de creación de “concepto” en la figura que se muestra a continuación:

Figura 5 Formulario de conceptos

- Listado de mis temas: Se establecerán una serie de temas que incluirá conceptos relevantes de la asignatura.
- Valoración personal: El alumno realizará la valoración del sistema hospitalario a la indicando pros (puntos fuertes) y contras (puntos débiles), una serie de propuestas de mejora y las horas hospitalarias que ha necesitado de dedicación.,
- Bibliografía: Se indicará la bibliografía utilizada para la realización de las prácticas
- Mi autoevaluación: El alumno podrá evaluarse a si mismo e indicar la nota que merece según el esfuerzo y trabajo realizado durante la asignatura.

3.- SEGUIMIENTO DEL ALUMNO

El alumno, tras finalizar su trabajo en prácticas, y de cara a que no deje todo el trabajo para el último momento, tiene un lapso de tres semanas tras la finalización de las mismas para subir todas sus bitácoras, conceptos y temas a su e-portfolio. Tras este periodo, el administración les quitará el acceso manualmente a la posibilidad de añadir y editar. Se realiza de forma manual ya que, al ser el alumno el que añade sus propios datos, podría darse el caso de que pusiese datos falsos de inicio y fin de prácticas únicamente para poder añadir más datos.

Para realizar un análisis exhaustivo de seguimiento de un alumno, es primordial saber cuando un usuario se conecta y sale del E-Portfolio. Para salir del e-portfolio será imprescindible hacer uso del botón salir. Si no lo realiza, no podremos saber si ha dejado su ventana abierta únicamente para “correr tiempo”.

Sin embargo si almacenamos tan solo esta información, un alumno podría hacer como que esta trabajando pero en realidad tan solo se ha conectado y luego le ha dado a salir, sin haber hecho nada de trabajo de la asignatura.

La situación anterior nos llevo a tener que registrar cuando un usuario hace “click” o realiza un scroll dentro del e-portfolio, tanto en su parte privada como pública. El gran inconveniente de almacenar esta información es que va a ver gran cantidad de llamadas a la base de datos para realizar inserciones de este tipo y que la base de datos finalmente va a alcanzar un tamaño considerable.

4.- REGISTRO/SISTEMA DE ACCESO

El alumno podrá registrarse y acceder al sistema mediante su email y el password indicado en su ficha de alumno (Figura 6). Lo más cómodo para el alumno hubiese sido que sus datos fuesen directamente los de su Campus Virtual pero, al estar alojado en el servidor externo que hemos comentado, no era seguro comunicar estos datos.

Entrando a su parte privada

Login y/o password incorrectos

Correo electrónico:

Password :

Entrar **Cancelar**

[Olvidé mi contraseña](#) - [Registrarme](#)

Figura 6: Formulario de login

Además, una vez que entra por primera vez a su e-portfolio (y sucesivas mientras los datos no estén completos) deberá introducir todos sus datos (debemos suponer que estarán correctos) así como se le avisará de que existe un pequeño tutorial de uso del e-portfolio.

5.- PROBLEMAS FRECUENTES

En el periodo de utilización del e-portfolio el principal problema que se han encontrado los alumnos ha sido con la utilización del CKEditor en relación a la subida de imágenes al servidor, ya que, al estar alojado en un servidor externo a la universidad, a veces la comunicación con el mismo fallaba. Además, algunos de los alumnos están acostumbrados a interfaces distintas, como las de Office 2003/2007, lo que les ha dificultado algo el trabajo.

6.- 7INCONVENIENTES

- Base de datos de estadística de gran tamaño, unos 150MB ya que se almacena cada click o scroll que hace un alumno. Esto hace que los informes tarden demasiado en realizarse, incluso llegando a colgar el servidor o superar el tiempo máximo de ejecución o la memoria asignada.
- El servidor actual, en que esta alojado, no da la respuesta requerida para todo el sistema de almacenamiento de estadísticas, necesitando un servidor más potente. Esto se podría arreglar, en parte, con el sistema de caché mencionado, pero aun así sería buena idea mejorar este aspecto.
- El uso, por parte de los alumnos, de otros editores de texto para luego copiar y pegar sobre el e-portfolio provoca una serie de problemas de cara al almacenamiento de los datos en el servidor. Programas como Microsoft Office, al copiar al portapapeles, introducen código "invisible" que no cumple con los estándares y produce fallos. Esto se puede evitar parcialmente utilizando librerías de limpieza de código una vez enviado pero puede fallar igualmente si no llega a ser enviado y puede ser muy frustrante para el usuario. De cara al usuario, en el editor se ha añadido un botón "pegar desde word" pero, por olvido o por ignorancia, no suelen utilizarlo. Deberíamos centrar parte de la explicación previa en clase a este aspecto.

- Problemas con el editor a la hora de subir imágenes. El servidor que usábamos únicamente soportaba imágenes que eran de menor tamaño que las que acostumbran a utilizar los equipos de radiología, con lo que había que transformarlos para poder subirlos. En un comienzo esto dio bastantes problemas, pero posteriormente ha fallado sólo en problemas puntuales del servidor. En algún caso también había alumnos que se liaban bastante, con lo que llegamos a subir las imágenes manualmente, lo que tampoco supone problema y evita al alumno bastante stress.
- No pudimos crear un email de validación ya que el servidor no permitía el envío de correos electrónicos a las cuentas de alumnos. Esto hubiese sido interesante para comprobar que la cuenta de correo utilizada estaba activa.

7.- POSIBLES MEJORAS PARA EL PROXIMO CURSO ACADEMICO

- Uso de WordPress, Drupal u otra solución CMS (Content Management System) libre para la redacción de los casos clínicos e, incluso, llevar a utilizar a los alumnos esta solución para que, tras sólo corregir el caso subido por el alumno se pueda publicar directamente.
- Servidor de la Universidad de Murcia y las ventajas que conlleva: login y contraseña de umu para evitar que los alumnos tengan que volver a meter sus datos o que usen correos gratuitos sin vinculación con la Universidad.
- Sistema de caché para las estadísticas, de cara a sacar de forma más rápida por sesión las estadísticas y evitar tener Bases de datos inmensas cuyos informes tardan excesivo tiempo

BIBLIOGRAFIA

Berná, Juan de Dios; Reus, Manuel; Moreno, José Manuel; Ruzafa, María; Madrigal, Manuel (2008). La carpeta de aprendizaje: una innovación docente en la asignatura de Radiología y Medicina Física Especial. *Revista de Educación Médica* , 11 (4):247-55.

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN CONTEXTOS DIGITALES³⁸

Ricardo Teruel Díaz

Universidad de Murcia

RESUMEN

La invención, desarrollo y asimilación social de las TIC y la creación del EEES han supuesto un gran reto para las instituciones educativas españolas, especialmente en el ámbito de la Filosofía.

La institución Filosofía ha sido constituida según el modelo pedagógico de Platón, quedando caracterizada como un saber pedagógico —enseñado por un maestro a un alumno—, literario —fijado en textos escritos (lineales)—, y dialéctico —que transita de la mera opinión, fundada en la imagen sensible, a la episteme, fundada en el concepto abstracto.

Sin embargo, las TIC —y el EEES— han supuesto una ruptura de éste modelo pedagógico: 1. relación horizontal maestro-alumno y preeminencia de las competencias frente a los contenidos; 2. estructura reticular del hipervínculo; y 3. equiparación de imagen sensible y concepto abstracto y de opinión mayoritaria y saber de especialista.

Pero, ¿suponen las TIC y el EEES el fin de la enseñanza de la Filosofía? Tratamos aquí de demostrar que no, tanto teóricamente, como en la práctica.

Palabras clave: objeto de aprendizaje electrónico; inteligencia colectiva; banco común de conocimiento.

TEACHING OF PHILOSOPHY IN DIGITAL CONTEXTS

ABSTRACT

The invention, development and social assimilation of ICTs and the creation of European Space for a Higher Education (ESHE) have implied a huge challenge for

³⁸ Esta comunicación es el resultado de mi participación en un Proyecto de Innovación Educativa, vinculado al proceso de convergencia europea, concedido por el Rectorado de la Universidad de Murcia en su resolución R533/2009 de 19 de octubre para el curso 2009/2010 y para la asignatura *Seminario de Teoría del conocimiento*, a cargo del catedrático Eugenio Moya Cantero.

education institutions, especially for the philosophical field.

The institution Philosophy has been constituted of the pedagogical model by Platon, and it is characterized by being a pedagogical knowledge —taught by a teacher to a student—, a literary knowledge —written in texts (linears)— and a dialectical knowledge —that goes from the mere opinion, based on sensitive images, to the *episteme*, based on abstract concepts.

However the ICTs —and the ESHE— have implied a breakdown of this pedagogical model: 1. a horizontal structure of teacher-student relationship and the importance of skills against contents; 2. the reticular structure (not linear) of hyperlink; 3. putting on a par sensitive images and abstract concepts, as well as the opinion of majority and the knowledge of the specialist.

But, do the ICTs and the ESHE imply the final of teaching Philosophy? We don't think so and try to prove it in theory and in practice.

Key words: learning electronic object; collective intelligence; common bank of knowledge.

1.- INTRODUCCIÓN

Hay signos claros de que empezamos a vivir una nueva era. Es la que hemos convenido en llamar la *Era de la Información*. En ella la forma en que concebimos el conocimiento, las estructuras en las que el conocimiento se crea y por las que circula, se comparte y utiliza se han transformado. Y la educación, que siempre ha compatibilizado con prudencia grandes dosis de tradición, con pequeñas gotas de innovación, no puede, como medio de socialización del conocimiento, permanecer ajena a aquellas transformaciones. En un breve ensayo de 2005 titulado *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Zygmunt Bauman concluía, en este sentido, con acierto, que el desafío que la educación debía afrontar en el siglo XXI era doble. “*Debemos aprender –escribía- el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información*”. Y también “*Debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo*” (Bauman, 2007, p. 46).

Somos conscientes de que las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) han pasado a constituir la base material de la sociedad hasta tal punto que su morfología reticular y lógica de enlace ha transformado ya, de forma sustancial, los procesos económicos, políticos y culturales. Por eso, tratamos aquí de extender las potencialidades de las TIC a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la “Teoría del Conocimiento”.

2.- EL PUNTO DE PARTIDA: EUROPA EN LA SOCIEDAD GLOBAL DE LA INFORMACIÓN

Además de por las TIC, el cambio en la enseñanza ha venido motivado también por la adaptación al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El primer paso en esta adaptación fue la introducción de un nuevo sistema de créditos europeo (ECTS, *European Credits Transfer System*) para garantizar la movilidad de los estudiantes. Sin embargo, no se trataba de una simple unidad de valoración de actividad académica, pues se integraban en él las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante

debe realizar para superar cada una de las asignaturas, incluidas las actividades de evaluación. O sea, que, frente al crédito anterior, que consideraba sólo en número de horas lectivas de una asignatura en el Plan de Estudios, exigía cambios sustanciales en el modelo educativo. Si hasta entonces primó siempre la planificación de los contenidos y su distribución, la adaptación la EEES exigía tener en cuenta, ante todo, el trabajo del estudiante. De ahí que empezara a hablarse de que el nuevo sistema de créditos ECTS era el reflejo de un nuevo “paradigma educativo”. Y así hay que verlo, porque exigía y exige:

- Un cambio de perspectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Una reflexión profunda sobre estructura, títulos, contenidos y materias.
- Una modificación de métodos y modalidades docentes y sistemas de evaluación.

3.- EL ENFOQUE COMPETENCIAL

Hablamos de un nuevo “paradigma educativo”, pensándolo en el tránsito del énfasis en los contenidos cognoscitivos al énfasis en *establecer las competencias que debe adquirir el estudiante* tras su estudio. Como sabemos, hay competencias de muy diverso carácter. En la programación del *Seminario de Teoría del Conocimiento (I): “Paradigmas de conocimiento”*, cuatro de ellas resultaban esenciales para nuestro proyecto de innovación:

- Capacidad para trabajar en equipo y relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional (*competencia genérica* de Grado de la Universidad de Murcia).
- Capacidad de transmitir a otros (expertos o no) información, ideas, problemas y soluciones (*competencia genérica* de Grado).
- Capacidad para manejar las TIC (*competencia genérica* de Grado).
- Competencia para manejar las ideas y argumentos de los teóricos del conocimiento, y para investigar sus tradiciones y escuelas (*competencia específica de la titulación en Filosofía*).

En cualquier caso, se trata de transitar desde un enfoque instruccional, de contenidos, cuya pieza fundamental es la lección magistral —*teaching by telling*— a un enfoque competencial, cuya pieza fundamental es la actividad del estudiante —*learning by doing*. Y es que en el fondo, en la Era de la Información, como presagiaba Román Gubern en *El eros electrónico*, “*pronto habrá que afirmar que ser sabio consiste, sobre todo, en saber buscar, elegir y seleccionar funcionalmente aquello que nuestro intelecto requiere en cada momento*” (Gubern, 2000, p. 135).

Sinteticemos en una tabla las diferencias entre ambos enfoques, para entender las opciones metodológicas que elegimos en el diseño del *Seminario de Teoría del Conocimiento*.

ENFOQUE DE CONTENIDOS	ENFOQUE COMPETENCIAL
El profesor actúa como instructor	El profesor actúa como tutor académico y guía de aprendizaje
Se pone el énfasis en los contenidos que deben ser enseñados	Se pone el énfasis en las competencias que debe adquirir el estudiante
El profesor, por medio de exposiciones, desarrolla los contenidos programados	El profesor diseña actividades para los estudiantes y explica al hilo de la corrección de las actividades realizadas
Se refuerza la autoridad intelectual del profesorado y se restringe la autonomía del estudiante	Se fomenta e incentiva la autonomía del estudiante, aunque no se abandona el tutelaje intelectual del profesorado
Se enseñan, sobre todo, contenidos conceptuales: hechos, conceptos, concepciones.	Se adquieren competencias: instrumentales, comunicativas, cognitivas, sociales...
Propicia y fomenta el aprendizaje individual	Fomenta el aprendizaje cooperativo convirtiendo el aula en un espacio interactivo de aprendizaje
Las TIC son usadas como "auxilia", esto es, como complementos de exposición o de búsqueda de información	Se integran las TIC en el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje

4.- HIPERTEXTUALIDAD EN TEORÍA DEL CONOCIMIENTO

El objetivo principal del proyecto de innovación en el que se basa esta comunicación es el *diseño de objetos de aprendizaje electrónico* (OAE), un diseño que no realizan los profesores de la materia, sino los estudiantes. La tarea del Profesorado consistía en la selección básica de los "paradigmas de conocimiento", que era el título del *Seminario de Teoría del Conocimiento (1)*.

Pero, ¿qué hemos de entender por *objeto de aprendizaje electrónico*? Podemos decir que, en el ámbito de los entornos virtuales, son objetos de aprendizaje electrónico aquellos archivos o unidades digitales de información dispuestos con la intención de ser utilizados en diferentes propuestas y contextos. Más concretamente, nos referimos a archivos digitales o elementos con cierto nivel de interactividad e independencia, que pueden ser utilizados o ensamblados en diferentes situaciones y por diferentes usuarios. Así, un objeto de aprendizaje electrónico puede consistir en un mapa conceptual, una secuencia de vídeo, un texto que haya sido editado de forma digital y que haya sido tratado siguiendo la técnica de la *hipertextualidad*, es decir, explotando la lógica de enlace propia de las TIC, lo que implica no sólo interactividad, sino también, a diferencia de las presentaciones bidireccionales como los trabajos o libros convencionales, "profundidad". Gráficamente:

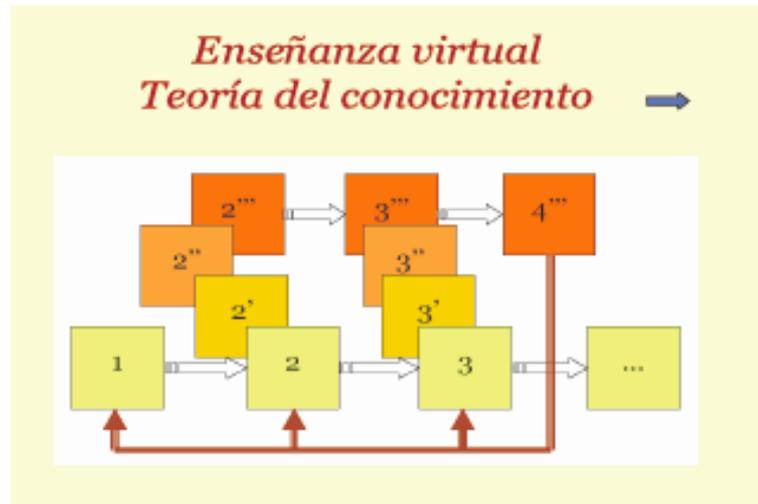


Gráfico 1: Lógica reticular de los objetos de aprendizaje electrónico

En esta representación 1, 2 y 3 podrían ser un objeto de aprendizaje convencional: los capítulos de un libro; las partes de un trabajo académico, etc. Ahora bien, al establecer hipervínculos en ellos los transformamos en 1', 1''...; o sea, en un objeto de aprendizaje electrónico, que puede ser ampliado, actualizado, combinado, separado, referenciado y sistematizado en todas y cada una de sus partes por el mismo u otro usuario. Esta es la ventaja de los espacios educativos electrónicos, que, al poner en crisis la idea de *límite* y *autoría*, hacen posible la *apertura* y el *aprendizaje cooperativo*. Hacen posible lo que nosotros pretendíamos en el *Seminario*: permitir que *inteligencias en conexión* pudieran crear un *banco común de conocimiento*.

En efecto, en nuestro caso, se trataba de que cada uno de los alumnos matriculados se ocuparan, de acuerdo con el contrato didáctico que aparece más abajo, de crear un objeto de aprendizaje electrónico a partir del mapa cognitivo que se reproduce a continuación, proporcionado por el profesorado, cuyo papel se reducía a tutorías de aprendizaje (2 horas semanales) y a la asistencia a las presentaciones semanales de “avances en el trabajo” (1 hora)

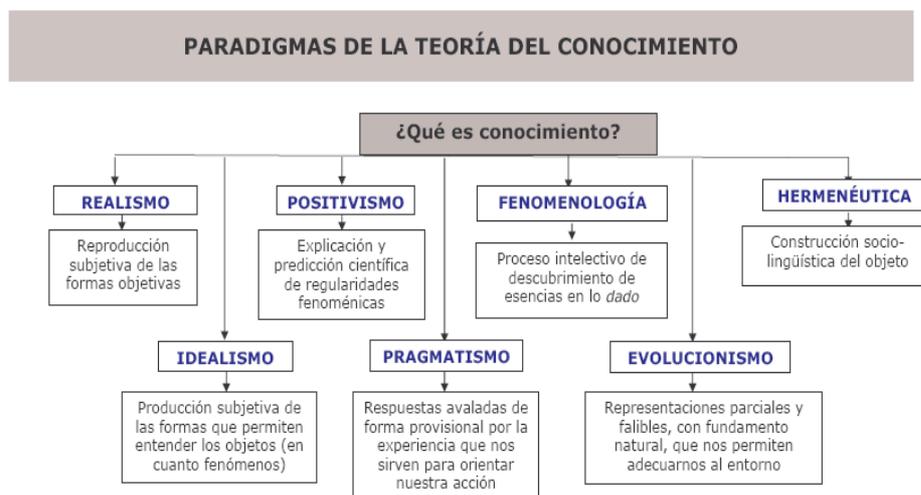


Gráfico 2: Paradigmas de la Teoría del Conocimiento

FASES	Febrero	Febrero-Mayo	10-18 Mayo	24 mayo -2 Junio	15 Junio
	Presentación curso	Producción de OAE y tutorías. Presentación de avances.	Exposiciones	Entrega de material. Banco común de conocimiento	Examen
EVALUACIÓN			30%	50%	20%

**Contrato didáctico
(Curso 2009/10)**

Gráfico 3: Contrato didáctico 2009/2010

5.- ¿UNA VUELTA A LA “CAVERNA PLATÓNICA”? CRISIS DEL *FORDISMO SOCIAL*

Resulta evidente que enseñar y aprender desde la perspectiva de los objetos de aprendizaje exige nuevas formas de pensar y de diseñar la enseñanza y el aprendizaje. Ahora bien, a pesar de las ventajas del *e-learning* y de la producción de *objetos de aprendizaje electrónico*, hay que decir que no se trata de lanzarse, en pos de la novedad, a estructurar contenidos combinando sin haber pensado bien los objetivos y contenidos finales que se desean para los propósitos que nos guían y que no son otros que enseñar y aprender filosofía o, más específicamente, teoría del conocimiento. Somos, por decirlo de otro modo, conscientes de los riesgos.

Pensemos que el *Homo sapiens* debe todo su saber y todo avance en el conocimiento a su capacidad de abstracción. Casi todo nuestro vocabulario cognoscitivo y teórico consiste en términos abstractos que no tienen ningún correlato en cosas visibles, y cuyo significado no se puede trasladar a imágenes, si no es analógicamente: “Estado”, “soberanía”, “representación”, “burocracia”, etcétera, son conceptos abstractos, contruidos por nuestra mente como entidades. Las ideas de verdad, justicia, legitimidad, legalidad, libertad, igualdad, derecho (y derechos) son asimismo abstracciones no visibles. Toda nuestra capacidad de administrar la realidad natural, política, social y económica en la que vivimos, y a la que se somete el ser humano, se fundamenta exclusivamente en un pensamiento conceptual que representa –para el ojo desnudo– entidades invisibles e inexistentes. Por eso, para muchos críticos de las TIC, su uso generalizado nos está conduciendo de nuevo “caverna platónica”. El *homo videns*, como señala Sartori, ha transformado sustancialmente la relación entre entender y ver. Hasta hoy día, el mundo, los acontecimientos del mundo, se nos relataban (por escrito); actualmente se nos muestran, y el relato (su explicación) está prácticamente sólo en función de las imágenes que aparecen anexas (Sartori, 1998, p. 40). Así, si desde el invento griego de la escritura fonética, la cultura, al menos la occidental, se ha desarrollado en la esfera de un *mundus intelligibilis* (de conceptos y de ideas), la vida en la pantalla parece invertir el proceso y limitar la cognición al puro y simple *ictus oculi*, al acto de ver. Y el resultado no es otro que una vuelta al primitivismo cognitivo y al infantilismo emocional (Fumaroli, 2007, p. 20-21; Perniola, 2006, p. 128). Son los efectos antropogénicos de la *caverna electrónica*.

Evidentemente, en los análisis de G. Sartori –lo mismo que en los de Baudrillard o Virilio y tantos otros– hay implícitos presupuestos tecnofóbicos presentes en muchos intelectuales milnovecentistas: Rilke, Tomas Mann, Simmel, Musil, Weber,

Lukács, Heidegger, Adorno, Horkheimer... Como ellos, denuncian el carácter nihilista de la técnica moderna y el triunfo de un modo de pensar que, según ellos, prefiere la imagen a la cosa, la copia al original y que no tiene otro interés por el mundo que el de su funcionamiento, eficacia y organización. Las tecnologías electrónicas promoverían una buena *economía o gestión del conocimiento*, pero, al mismo tiempo, una especie de *dadaísmo epistemológico y emocional*. Pese a lo que pudiera deducirse de la sobreinformación y de la rapidez y accesibilidad la información, estaríamos –para ellos, insistimos– ante un mundo cada vez más complejo y con mentes cada vez menos educadas, más simples.

A pesar de estos diagnósticos, de cara a una evaluación reflexiva del impacto de las nuevas tecnologías electrónicas en el desarrollo de nuevas estructuras de producción y circulación del conocimiento, hay que señalar que Internet y los nuevos *medios digitales* tienen, a diferencia de los *medios analógicos de comunicación*, un gran potencial de creatividad y emancipación. En efecto, los *media* analógicos —prensa escrita, radio y televisión generalista, también las aulas— son medios de comunicación *de masas*, sustancialmente ligados a organizaciones jerarquizadas y unidireccionales —*fordistas*, podríamos llamarlas— de los procesos de producción y reproducción de opinión y cultura; donde, por tanto, el flujo de información y opinión aparece siempre controlado: por el poder político, por las gerencias de los medios, por los consejos editoriales, o por el cuerpo de profesores. Son medios pensados para la *gestión de la opinión* y la *ingeniería del asentimiento* propia de la democracia de masas. Pero los nuevos *media* no son medios de comunicación de masas; más que difundir información (mensajes, publicidad, música, datos...) masivamente, permiten, por su lógica reticular, *multidireccionalidad* y carácter interactivo, satisfacer los intereses, elecciones y deseos de los propios individuos, con lo que la *estandarización*, que fue la característica principal de los *mass media* en las sociedades industriales, puede empezar a estar hoy en declive.

Los nuevos *media* permiten a un tiempo la creatividad cognoscitiva individual y la descentralización del poder. En este sentido, la utilización de hipervínculos y entornos virtuales no tiene por qué contribuir, como señala Sartori (Sartori, 1998, pp. 187-189) a marcar de por vida a “*una predisposición al juego*”. Es verdad que en la cultura del libro impreso el desarrollo del discurso es lineal, lo cual significa que el libro enseña *consecutio*, orden, y que el hipertexto, en cambio, es un texto interactivo que acompaña el texto escrito con sonidos, colores, figuras, gráficos, animaciones u otros textos. Ya no tiene *consecutio*: el usuario lo puede recorrer en el orden que prefiera. Pero eso no significa que lo haga sin orden. Existe, ciertamente, el riesgo de que el usuario no experto se pierda en la masa de informaciones disponibles, de la misma forma que existe el riesgo, que no hay que infravalorar, de obtener un aprendizaje fragmentario, carente de trabajo de síntesis, pero creemos que son riesgos evitables cuando se supera el autodidactismo digital de muchos de nuestros jóvenes, cuando se es capaz de integrar las TIC y sus aplicaciones en medios reglados y formales de socialización como la escuela o la universidad y cuando le hagamos comprobar a los “pantalleros” que puede hacerse algo más que jugar y cibernavegar en Internet.

En nuestro caso, hemos de decirlo claramente, no hemos despedido a Gutenberg, ni abandonado el mundo del concepto. Cada uno de los estudiantes se ha comprometido a desarrollar un paradigma, pero, para ello, ha tenido que, además

de aprender las aplicaciones informáticas adecuadas:

- Manejar los Diccionarios de Filosofía “Espasa” y “Ferrater Mora”
- Leer, al menos, un libro clásico y analizar exhaustivamente un capítulo de él.
- Estudiar una monografía sobre el autor del texto.
- Crear un objeto de aprendizaje electrónico siguiendo las instrucciones “Oxford” para el comentario de texto; o sea, resumen y ubicación del texto, análisis de tesis y conceptos y comentario crítico.

Ni siquiera ha faltado el trabajo de síntesis, pues, cada uno de ellos ha tenido que explicar a sus compañeros, durante una hora, el paradigma elegido y todos han tenido que examinarse de todos los paradigmas.



Gráfico 4: Materiales textuales del Seminario de Teoría del Conocimiento (I)

Es más, nos atrevemos a pensar que la hipertextualidad favorece de una forma clara lo que los teóricos del aprendizaje llaman “aprendizaje significativo”; o sea, ese tipo de aprendizaje que, más allá de la mera asimilación y memorización de datos, implica siempre una reorganización representacional por parte del sujeto de la información disponible. Aprender sería, entonces, como señalan los piagetianos (véase: Karmiloff-Smith, 1994) un proceso de reestructuración de las propias estructuras subjetivas de conocimiento, de tal modo que desde una estructura más simple surge una más compleja e integrada, esto es, un proceso en el que no es desdeñable la nueva información, pero tampoco la producción subjetiva de una nueva organización perceptiva o conceptual. De hecho, es la integración de esa información en la organización la que reflejaría la comprensión real de esa información.

Por tanto, no creemos que, en sí mismas, las TIC promuevan el dadaísmo cognitivo y emocional. Muy al contrario consideramos que uno y otro son efectos del autodidactismo digital de muchos jóvenes. Una vez que la academia integre de verdad esos medios en la socialización del conocimiento tendremos que darle la razón a los que ya empiezan a hablar del *conectivismo* como la mejor forma de organizar las estructuras de producción, circulación y asimilación del

conocimiento (Siemens, 2010, p. 16).

6.- FALIBILIDAD, REDES Y CONOCIMIENTO COLECTIVO

Interesante es en este punto hacer una reflexión general. La tesis de fondo que, en último término, sustenta teóricamente la innovación docente presentada es eminentemente contraintuitiva para la concepción estándar del conocimiento. La tesis es ésta: independientemente de las formas individuales de acceder y asimilar el conocimiento, siempre la multitud, el *demos*, es más inteligente que la minoría o los expertos individuales. Y es contraintuitiva, porque en general parece muy aceptable la tesis platónica de que conocimiento y democracia son incompatibles. Con cierto regusto platónico el profesor de Princeton Harry G. Frankfurt defendió, en 2005, en su libro *On Bullshit*, que uno de los rasgos más destacados de nuestra cultura-espectáculo es la gran cantidad de *bullshit* que se da en ella. Todo el mundo lo sabe. Cada uno de nosotros contribuye con su parte alícuota. Pero tendemos a no darle importancia, porque *“es precisamente esa ausencia de interés por la verdad – esa indiferencia ante el modo de ser de las cosas- lo que yo considero la esencia de la charlatanería.”* (Frankfurt, 2006, p. 44).

De nuevo, hemos de reconocer que la pérdida de conexión significativa entre opiniones y la percepción del mundo material hace cada vez menos nítida la frontera de realidad y ficción y, por tanto, sitúa en primer plano lo que podemos llamar la gestión política de la verdad (o de la mentira). Ahora bien, precisamente, por ello, los mecanismos democráticos se convierten en un instrumento de la verdad. El fenómeno *Wiki* es aquí, pese a lo, en principio, pudiera parecer a algunos, un fenómeno relevante desde el punto de vista epistemológico. En efecto, por ejemplo, la *Wikipedia*, con más de ocho millones de páginas, en 130 idiomas, constituye un *espacio de inteligencia colectiva* (Delacroix, 2005, p. 27). Cualquier internauta puede publicar o modificar un artículo. Los principios que rigen la publicación y permanencia de cualquier entrada parecen en todo diferentes de la monopolización y jerarquización del conocimiento que rige la práctica cognoscitiva o comunicativa en la comunidad científica. En efecto, un principio de la racionalidad científica que funciona *de facto* es limitar lo máximo posible la flexibilidad interpretativa. Salvo en época de cambios, la comunidad científica –en el fondo, también “fordista” (kuhniana)- tiende a evitar las controversias. En cambio, en los espacios de inteligencia colectiva parece triunfar el principio popperiano de la falibilidad, en cuanto que, como espacio social abierto, asume en su funcionamiento que, *aunque es imposible evitar todo error, se debe ser veraz; que no hay ninguna autoridad; que cuatro ojos ven más que dos, y que el testado crítico de toda propuesta por parte de otros es una necesidad.* De esta manera, la aceptación o permanencia de una entrada está basado en los consensos fácticos y siempre revisables de la comunidad. Es decir, en su fiabilidad.

Es verdad que, en cuanto espacio abierto de comunicación, los espacios de inteligencia colectiva siempre están expuestos a “ruidos” (errores o falsedades). De hecho, *Wikipedia* ha sido víctima en los últimos años de entradas fraudulentas. Las más sonadas provienen de grandes multinacionales como la Exxon-Mobil y Microsoft. La primera para minimizar la catástrofe del *Exxon Valdez*; la segunda para eliminar las críticas a su videoconsola *Xbox 360*. Sin embargo, la *historia efectiva* de las mismas es muy corta, porque la *Wikipedia* se ha dotado de un mecanismo de control y revisión coherente con sus principios metodológicos: ninguna opinión puede inmunizarse frente a la crítica, todos los artículos están

abiertos a un debate en las páginas de discusión y son valoradas por los participantes las distintas aportaciones; una valoración que no implica el cierre de la controversia, sino la toma de decisión efectiva en la que son representados todos los puntos de vista. (Algo parecido hemos intentado en nuestra materia al comprometerse todos a entregar a todos sus compañeros y profesorado los resultados de su trabajo y hacer aportaciones o correcciones sobre los objetos de aprendizaje electrónicos desarrollados).

Una cultura de expertos es siempre peor que aquella que promueve la integración de perspectivas plurales. Los expertos, como los líderes mesiánicos o los tecnócratas, cuando hacen valer su juicio sobre los demás sin control público alguno probablemente tomen peores decisiones que el *demos*. El poder, pero también la verdad, no deberíamos fundamentarlos, por consiguiente, en lo simple, homogéneo y cerrado sino en lo complejo, heterogéneo y abierto. Y aquí Internet y las TIC, que si algo han puesto en crisis es la idea de límite (o lugar cerrado) y jerarquía, tienen, ciertamente una clara ventaja que nosotros hemos querido explorar, incluso en la república de la ciencia que es siempre una Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

BAUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

FUMAROLI, M. (2007). *La educación de la libertad*. Barcelona: Arcadia.

FRANKFURT, H.G. (2006). *Sobre la manipulación de la verdad*. Barcelona: Paidós.

GUBERN, R. (2000). *El eros e electrónico*. Madrid: Taurus.

DELACROIX, J. (2005). *Les wikis: espaces de l'intelligence collective*. París: M2 Éditions.

KARMILOFF-SMITH, A. (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

PERNIOLA, M. (2006). *Contra la comunicación*. Buenos Aires: Amorrortu.

SARTORI, G. (1998). *Homo videns (La sociedad teledirigida)*. Madrid: Taurus.

SIEMENS, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Ediciones Nodosele.

APRENDIZAJE INTEGRADOR, AUTÓNOMO Y RESPONSABLE EN EL EEES: HABILIDADES COMUNICATIVAS Y REALIZACIÓN DE PROYECTOS

Aurora Martínez Ezquerro

Universidad de la Rioja

RESUMEN

Los estudiantes logran un aprendizaje de calidad enfrentándolos a situaciones en las que deben aplicar los nuevos conocimientos para solucionar problemas y tomar decisiones de forma autónoma y reflexiva. Que el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje supone un reto para el docente puesto que debe diseñar experiencias que permitan la construcción de nuevos aprendizajes significativos. En este contexto de cambio metodológico adaptado al EEES se inscribe la presente comunicación: la asignatura “Habilidades comunicativas: retórica y comunicación audiovisual” se ha programado siguiendo una planificación metodológica de enseñanza-aprendizaje de carácter participativo y cooperativo, se pretende que los alumnos aborden tareas y resuelvan problemas integrando el aprendizaje y orientándolo a la acción (aprendizaje orientado a proyectos). Motivación, mejora de competencias, aprendizaje integrador y autónomo son algunas de las ventajas de esta metodología didáctica.

Palabras clave: aprendizaje integrador; habilidades comunicativas.

INTEGRATING, AUTONOMOUS AND ACCOUNTABLE LEARNING IN THE EEES: COMMUNICATION COMPETENCES AND PROJECTS

ABSTRACT

The students get quality learning being faced with situations in which they must apply new knowledge to solve problems and take decisions independently and reflexively. The student is the protagonist of his learning, this is a challenge for teachers because they must create new significant learning. This communication deals with the context of change in methodology which is adapted to the EEES on the subject of "Communication competences: rhetoric and audiovisual media" it has been programmed to follow a teaching-learning methodology in a

participatory and collaborative manner. It is intended that students address tasks and solve problems integrating learning and acting (Project Oriented, POL/Project Based Learning, PBL). Motivation, improved competences, integrative and autonomous learning are some of the advantages of this teaching methodology.

Key words: integrative learning; communication competences.

1.- CONTEXTUALIZACIÓN

Los docentes universitarios nos cuestionamos continuamente nuestro método de trabajo, esta reflexión contribuye, indudablemente, a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Deseamos que el alumno entienda, aprenda, participe y, por tanto, aplique lo transmitido por el profesor. Es obvio que cada materia se adapta a la heterogeneidad que ofrece la planificación docente. En esta necesidad de innovación, de reflexión, de adaptación al EEES se inscribe la presente comunicación, el objetivo de la misma consiste en mostrar cómo el método de enseñanza del aprendizaje basado en proyectos aplicado a determinada asignatura permite que el alumno interrelacione competencias a la vez que “construye” su propuesta. Una vez entendidas y aplicadas las cuatro condiciones que Biggs (2005: 100) considera necesarias para que se produzca un buen aprendizaje (una base de conocimientos bien estructurada, un contexto motivador adecuado, actividad por parte del estudiante y la interacción con los demás) se aprecia la necesidad de un inminente cambio. Concretamente la metodología indicada se ha aplicado en la planificación docente de la asignatura “Habilidades comunicativas: retórica y comunicación audiovisual”. Se trata de una materia de libre configuración, de seis créditos, ofertada a alumnos de cualquier titulación como complemento de formación y cuyo objetivo es el desarrollo de destrezas curriculares en comunicación. Pertenece a las áreas de Filología Griega, Filología Latina, y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, de la Facultad de Letras y de la Educación de la Universidad de La Rioja.

Los alumnos que optan por ella se encuentran matriculados, por lo general, en el último curso de las respectivas titulaciones. Suelen ser grupos compuestos por quince o veinte alumnos procedentes de Derecho, Humanidades, Administración y Dirección de Empresas, Filología, Magisterio e Ingeniería. Como se puede apreciar, la formación es diversa. El elenco del alumnado viene atraído por dos razones fundamentales: la relación directa entre las técnicas persuasivas propias de la retórica y el mundo audiovisual, por un lado; y el deseo de aprender a interpretar imagen y texto publicitarios desde la vertiente no sólo filológica, sino de la comunicación, por otro lado. Esta materia no tiene como objetivo profundizar, por tanto, en cuestiones específicas de Filología, sino que parte de la relación entre la retórica clásica como arte persuasivo y su vinculación con diferentes manifestaciones publicitarias de los medios de comunicación actual.

La retórica (Spang, 2005: 154) sigue siendo desde hace más de 2500 años el arte de persuasión por antonomasia. Es más, se revela aplicable a todas las circunstancias que requieren procedimientos idóneos para transmitir la capacidad persuasiva en los más diversos códigos. A lo largo del tiempo las más variadas disciplinas se han servido de ella y parece ser que la publicidad ha favorecido más recientemente una ampliación de los procedimientos convencionales. La retórica sigue demostrando su capacidad de amoldarse a los medios de comunicación. Esta

maleabilidad es aprovechada por la publicidad, por eso funciona tan eficazmente la alianza retórica-publicidad. Aunque denostada en algunas épocas, cuando se comprende su valor instrumental, ofrece frutos excelentes, como lo demuestra su renacimiento en y a través de la publicidad. La Retórica se ofrece, por tanto, como auténtica teoría y praxis de la comunicación. En esta asignatura no sólo se ponen en práctica la expresión oral y escrita, sino la capacidad de persuasión a través de la palabra y la imagen. El objetivo es, por tanto, que el alumno desarrolle sus capacidades persuasivas, de forma que las habilidades comunicativas se empleen adecuadamente en cualquier situación. Los alumnos analizan y crean discursos, textos de opinión, anuncios publicitarios..., esto es, manifestaciones de persuasión verbal, textual y audiovisual en las distintas áreas de la comunicación.

2.- PLANIFICACIÓN METODOLÓGICA

Uno de los conceptos clave de la planificación metodológica es la *competencia*, entendida ésta como la capacidad que tiene el estudiante para afrontar con garantías soluciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado. Las características subyacentes a la competencia son de diferentes tipos: motivos, rasgos de personalidad, autoconcepto, conocimientos y habilidades. El aprendizaje de las competencias básicas no está limitado a la docencia, tiene que abarcar la vida entera (Marina: 2010, 54); la educación en habilidades para la vida debe ser un proceso educativo de desarrollo de conocimientos, actitudes, valores y habilidades para afrontar nuevos desafíos a lo largo de la vida. Es una educación relacionada directamente con el desarrollo humano sostenible, porque promueve las capacidades humanas. Tiene cuatro dimensiones: individual, social, cognitiva y reflexiva, e instrumental. Consiste en un conjunto de habilidades psicosociales que pueden aplicarse a dominios de aprendizaje y contextos socio-culturales diversos.

Miguel Díaz (2005: 35) considera que para que se produzca un crecimiento del estudiante en las competencias, no basta con formarle en determinados conocimientos, habilidades y promover ciertas actitudes o valores, es necesario también favorecer el crecimiento continuo de esas características subyacentes a sus competencias. Para ello, debe colocarse al estudiante ante diversas situaciones de estudio y trabajo similares a las que puede encontrar en la práctica de su profesión.

En la planificación docente de las competencias de la asignatura “Habilidades comunicativas: retórica y comunicación audiovisual” se establece la vinculación adecuada entre las distintas titulaciones y los contenidos formativos generales de las mismas, si bien se parte de la necesidad de reforzar las destrezas comunicativas en sus diferentes manifestaciones. De forma muy general, se muestran los componentes de las competencias (conocimientos y capacidades intelectuales, habilidades y destrezas transversales, y actitudes y valores), con el fin de justificar posteriormente la vinculación de las mismas en el aprendizaje orientado a proyectos. Así en cuanto a los conocimientos que se imparten en la asignatura, se concretan en los siguientes: fases retóricas de elaboración del discurso persuasivo; técnicas argumentativas y elocutivas del discurso persuasivo en distintos medios; y pautas para aplicar el comentario retórico de manifiestos, artículos de opinión, piezas publicitarias, etc. Las habilidades y destrezas que se desarrollan son las siguientes: analizar manifiestos, artículos de opinión, discursos publicitarios...;

crear materiales (vídeos, textos...) que empleen técnicas argumentativas; aplicar las técnicas de comentario retórico en manifiestos, piezas de opinión, discursos publicitarios...; elaborar discursos aplicando técnicas argumentativas y elocutivas; planificar acciones que se defiendan con un texto argumentativo; realizar comentarios retóricos basados en medios audiovisuales; identificar las técnicas retóricas de la comunicación publicitaria en diferentes medios; descifrar el sentido de la composición retórica en diferentes soportes (especialmente el audiovisual); mostrar pautas para el comentario retórico de medios audiovisuales; y crear proyectos utilizando adecuadamente la argumentación empleando distintos medios o soportes. En relación con las actitudes y valores que deben fomentarse para el ejercicio profesional, destacan las siguientes: valorar la comunicación persuasiva en sus diferentes manifestaciones; incrementar la capacidad crítica ante la publicidad (publicidad comercial frente a publicidad de concienciación social); fomentar la coordinación en equipo e interdisciplinaria; desarrollar la autonomía personal; e impulsar la iniciativa ante situaciones complejas.

En la planificación docente de la asignatura se establecen las siguientes competencias genéricas: la capacidad de organización y planificación, el aprendizaje autónomo, la gestión de la información, el razonamiento crítico, la utilización de las TIC, la creatividad, el razonamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo interdisciplinar, las habilidades en las relaciones interpersonales, el respeto a la diversidad, el espíritu emprendedor y el compromiso con los valores democráticos. En cuanto a las competencias específicas teóricas, responden a los conocimientos ya expuestos anteriormente. De las competencias específicas instrumentales y profesionales, destacan la capacidad de comunicación de conocimientos, la utilización adecuada de la información, el análisis y la elaboración de textos (literarios e icónicos), la identificación de problemas y temas de investigación, la interrelación de los distintos aspectos de la Filología y la relación del conocimiento filológico con otras áreas y disciplinas.

En cuanto a la metodología, se trata de una asignatura eminentemente práctica. Las modalidades empleadas, se basan en la necesidad de abordar el proceso formativo de forma global. En cuanto a las actividades presenciales, las clases teóricas de carácter expositivo y explicativo son reducidas y tienen como finalidad mostrar los contenidos y procedimientos para analizar e interpretar las distintas manifestaciones del fenómeno persuasivo. También se realizan seminarios porque permiten el debate y la reflexión en relación con la interpretación de textos y medios publicitarios. Los talleres se enfocan hacia la adquisición específica de habilidades manipulativas e instrumentales (por ejemplo, crear un anuncio). En las clases prácticas se muestra cómo deben actuar los alumnos, se analizan e interpretan diferentes manifestaciones retóricas, se realizan consultas en el aula de informática... Las tutorías ejercen un papel importante puesto que en ellas se manifiesta la relación personalizada de ayuda del profesor-tutor al estudiante en su proceso formativo. Las modalidades no presenciales responden a las múltiples actividades que los alumnos realizan de forma individual (preparación de seminarios, lecturas, trabajos, consulta en diversos medios...) o mediante trabajo en grupo que fomenta la capacidad de autoaprendizaje.

Los enfoques metodológicos empleados son el de la socialización didáctica (se centra en la dimensión social del proceso didáctico y los modelos de enseñanza),

concretamente la clase teórica, seminarios y talleres, el grupo pequeño de trabajo (se divide la clase en grupos de cuatro o cinco alumnos) y la metodología de aprendizaje cooperativo. El enfoque globalizado aglutina los métodos que pueden abordar de forma interdisciplinar, como es el caso de los proyectos. Y aquí radica la innovación de la planificación de la asignatura: la aplicación del aprendizaje orientado a proyectos; aunque tradicionalmente es un método empleado en titulaciones técnicas, los objetivos se han alcanzado gracias al desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en las que se implican profesor y alumno. La aplicación de este método viene impulsada por la necesidad de ofrecer una asignatura más práctica y con posibilidades de ser aplicada en contextos reales. Hasta el curso pasado se recurría principalmente a las clases prácticas (si bien se había introducido algún proyecto), pero apenas se ofrecían situaciones que se aproximasen a la realidad, y el alumno, por tanto, no se sentía tan implicado ni orientado a la acción. La convocatoria de un concurso de carácter regional, “Estudiantes del Milenio”, permitió poner en práctica mediante proyectos lo que los alumnos habían aprendido y aumentó su motivación.

3.- “ESTUDIANTES DEL MILENIO”, HABILIDADES COMUNICATIVAS Y EL APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS

El campus de la Universidad de La Rioja, el Parlamento regional y el periódico “Nueva Rioja” convocaron el concurso “Estudiantes del Milenio” para alumnos del campus universitario riojano. La finalidad consistió en que los jóvenes conociesen los Objetivos del Milenio, ocho reglas aprobadas por Naciones Unidas que suponen el mayor compromiso asumido por países e instituciones para luchar contra las desigualdades. Durante el curso académico 2009/2010, los interesados (grupos de tres a cinco personas) deberían desarrollar cuatro pruebas dirigidas a erradicar la pobreza y a promover la enseñanza primaria universal, la igualdad de géneros y la sostenibilidad del Medio Ambiente, cuatro de los Objetivos del Milenio.

Propuse a los alumnos su participación en el concurso, tenían experiencia en la modalidad de proyectos porque ya habíamos realizado alguno. La posibilidad de poner en práctica lo aprendido en la asignatura era idónea: poseían conocimientos necesarios, conocían los procedimientos y estaban muy motivados, como se ha dicho. La clase se dividió en grupos de 3 a 5 miembros, grupos formados preferiblemente por alumnos de diferentes titulaciones. En cuanto a las estrategias de enseñanza y tareas por parte del profesor, aparte de la labor propia de las tutorías (ofrecer recursos y aportar ideas), se fueron revisando los trabajos, realizando reuniones periódicas y evaluando convenientemente. Los estudiantes se introdujeron en un proceso de investigación creadora y en un aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Las líneas de trabajo del aprendizaje orientado a proyectos se cumplieron en todos sus aspectos: se abordaron cuatro tareas fundamentales que se llevaron a cabo mediante la planificación, el diseño y la realización de las actividades precisas, como se verá a continuación. Los estudiantes asumieron mayor responsabilidad y aplicaron habilidades y conocimientos adquiridos en las clases. Asimismo, integraron el aprendizaje de varias materias (filología, economía, geografía, sociología, marketing...). Las competencias programadas se desarrollaron en todo el proceso y, aparte de los conocimientos transmitidos y aplicados (por ejemplo,

técnicas argumentativas y elocutivas del discurso persuasivo en distintos medios), los alumnos demostraron el desarrollo de habilidades y destrezas como el pensamiento crítico, el manejo de información, la comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo, la responsabilidad, y la toma de decisiones (que, a su vez, habían practicado al analizar manifiestos, artículos de opinión, discursos publicitarios..., habían creado materiales como vídeos, textos... con técnicas argumentativas, aplicaron las técnicas de comentario retórico en manifiestos, piezas de opinión, discursos publicitarios..., y elaboraron discursos aplicando técnicas argumentativas y elocutivas). En cuanto a las actitudes y valores, mostraron continuamente iniciativa, constancia y responsabilidad individual y como grupo, valoraron la comunicación persuasiva en sus diferentes manifestaciones, incrementaron la capacidad crítica ante la publicidad (publicidad comercial frente a publicidad de concienciación social), fomentaron la coordinación en equipo e interdisciplinaria, y desarrollaron la autonomía personal y la iniciativa ante situaciones complejas.

En el concurso participaron trece equipos compuestos por cuarenta y cuatro estudiantes del campus riojano. La página web donde se hallan los trabajos realizados corresponde a <http://estudiantesdelmilenio.larioja>. De los grupos que concursaron, el denominado "Plan B" (alumnos de la asignatura "Habilidades comunicativas: retórica y comunicación audiovisual) fue el ganador. Procedo a explicar cada una de las cuatro pruebas que desarrolló este equipo pues en ellas donde se aprecia el desarrollo de las competencias establecidas en la materia, así como el adecuado modelo del aprendizaje orientado a proyectos.

Prueba 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre: presentación de un proyecto al Parlamento de La Rioja en el que se proponga una o varias medidas para reducir la pobreza en el mundo. Para cumplir este objetivo dispondrán del 0,7% del Presupuesto Regional para 2009 que asciende a algo más de 9 millones de euros. El equipo ganador presentó un proyecto para las comunidades indígenas de Alta y Baja Verapaz (Guatemala) basado en la idea de que sin la participación de los pobres no se reduciría la pobreza de manera sostenida ni con resultados a largo plazo. El proyecto partía de la creación de una red de microcréditos otorgados por el Gobierno de La Rioja, asesorado por una organización social riojana, y justificaba económicamente tanto los medios necesarios como los beneficios que se podían conseguir (se planificó que el microcrédito otorgase la posibilidad de devolver el 10%, lo que estimulaba la responsabilidad y evitaba que la ayuda fuese meramente asistencial, y la creación de dos cooperativas: eco-agrícola y granja). Finalmente se explicaban los objetivos y se ofrecía un desglose económico que aportaba la justificación precisa y detallada. El trabajo era un compendio de propuestas realizables y bien argumentadas.

Prueba 2: Lograr la enseñanza primaria universal: presentación de un vídeo de promoción de la educación básica y universal (de dos minutos de duración), que ensalzase sus valores y reseñase las consecuencias derivadas de su no implantación. Se valora la originalidad, la calidad del mensaje, los argumentos esgrimidos y el calado social de los mismos. El grupo ganador presentó el vídeo titulado "Un laberinto con salida". La primera imagen la forma una clase llena de

libros y una voz en off dice “La educación es la clave del futuro y la posibilidad de actuar en un mundo mejor. En gran parte del mundo hay un gran problema: la vida es una especie de laberinto en el que todos tenemos que buscar la mejor salida”. Se oye música africana de fondo, paralelamente se recorren palabras escritas (destrucción, pobreza, hambre, mafia, explotación, prostitución, enfermedad, guerra) alumbradas con una linterna de luz macilenta y a continuación se ven las imágenes correspondientes a esos conceptos. Una voz femenina continúa: “No hay camino para la educación, la educación es el camino, se consigue alfabetización, sociabilidad, integración, información, toma de decisiones, oportunidad, igualdad, desarrollo...”, cada una de estos logros es explicado a continuación con voz masculina. Ambas voces finalizan juntas: “La educación es el camino para salir de la pobreza y te abre las puertas del desarrollo”. El vídeo ofrecía una perfecta conjugación de argumentos racionales y afectivos, junto con una adecuada técnica semiótica y musical.

Prueba 3: Igualdad de género: entrevista por e-mail a una parlamentaria por la situación actual de las mujeres respecto a la igualdad de géneros y establecimiento de aspectos sobre los que aún es necesario trabajar. De sus respuestas, se extraen una serie de conclusiones y se aportan soluciones a cada una de ellas. El trabajo ganador lleva por título “De igual a igual” y es un buen ejemplo de ejercicio de argumentación racional con uso de refutación y ejemplificación. Se parte de una tesis: “La igualdad entre hombres y mujeres es un tema presente en el mundo desarrollado y uno pendiente en países en vías de desarrollo”, a partir de ella se desglosan los problemas y sus causas (cultura misógina, violencia doméstica, clasificación de la mujer por su raza, edad, clase social y capacidad...), y finalmente se ofrecen las soluciones. El manifiesto concluye con las siguientes palabras: “IGUALDAD=EQUIVALENCIA ENTRE SEXOS: para alcanzar la igualdad es necesaria la participación incesante de las mujeres. La sociedad debe actuar en conjunto. La educación es la clave. Serán precisas medidas que corrijan toda desigualdad. Dejemos de hablar de los problemas de la mujer y hablemos del interés común de la sociedad”.

Prueba 4: Sostenibilidad del medio ambiente: diseño de una campaña de concienciación sobre el ahorro, la eficiencia energética, la conservación y la preservación activa del medio ambiente, aplicada en el campus riojano. El vídeo ganador lleva por título “Enchúfate... ¡a la naturaleza!”, se basa en el concepto del tiempo que juega su baza contra la humanidad. Mediante imágenes continuas y obsesivas de un enloquecido reloj, se van entrelazando los elementos fuego, agua y luz: se visiona el campus riojano de forma panorámica y se simultanea con imágenes de diferentes relojes que cuentan rápido, se intercalan gastos energéticos de la universidad y del mundo (se trata de un triple plano que recoge tiempo-campus-universo). El derroche energético se centra en luz, agua, calefacción y basura; luego se intensifica el aspecto negativo y se muestran lugares devastados, espacios catastróficos, hacinamiento de basura, chimeneas contaminantes, aguas sucias, tierras desérticas, cielos grises.... Ahora la música empieza a suavizarse, el reloj discurre más lento y unas manos arrojan basura en contenedores para reciclar, otras apagan la luz, otras cierran el grifo...: se coloca una pegatina que dice “off” en lo que no se debe hacer y el reloj cuenta todavía más

espacio. Una voz dice: “El tiempo de sostenibilidad”. Aparecen números que cuentan hacia atrás desde el tres (igual que si fuese un despegue hacia la luna) y concluye el vídeo con el logotipo creado por el grupo (un círculo -que dibuja la letra O de OFF- inserto en una hoja de un verde intenso en donde se lee “Tu planeta en el punto de mira”). La conclusión (escrita en un trabajo complementario explicativo) es que se debe decir “off” al cambio climático y es preciso buscar soluciones: cada gesto individual es un gran acto para nuestro planeta.

4.- CONCLUSIONES

La modalidad del aprendizaje orientado a proyectos ha resultado positiva a todas luces. Los alumnos desarrollan de forma práctica e integradora las diferentes competencias de la asignatura (realizada la correspondiente vinculación entre las competencias y los contenidos formativos), hecho que favorece el desarrollo de destrezas, conocimientos y actitudes. Se abordan convenientemente los conocimientos, tanto los generales para el aprendizaje (análisis, síntesis y conceptualización), como los académicos de la materia y los vinculados al mundo profesional (investigación e innovación de soluciones, y transferencia de conocimientos a situaciones prácticas). Asimismo se desarrollan habilidades y destrezas (intelectuales, comunicativas, interpersonales, y de organización y gestión); y actitudes y valores (de desarrollo profesional y de compromiso personal). Es obvio que los alumnos se sienten muy motivados, condición indispensable para que la modalidad ofrezca buenos resultados. Por otro lado, la comunicación continua con el profesor, así como las reuniones semanales y el esfuerzo conjunto contribuyen a crear un clima de trabajo cooperativo que redundará en la consecución de los objetivos propuestos; es más, el discente se responsabiliza del proceso de construcción individual y social de sus alumnos. En cuanto al sistema de evaluación, se realiza a partir de los trabajos; si bien el proceso se resume en la entrega de los respectivos informes de los proyectos, su exposición ante profesor y alumnos, y finalmente se promueve un debate ante el profesor. El alumnado también realiza una evaluación sobre la planificación docente llevada a cabo y cuyos resultados son, en este caso, favorables.

Las ventajas de esta modalidad se resumen en la actuación independiente de los alumnos ante la necesidad de tomar sus propias decisiones, aspecto que contribuye a la mejora de la motivación y al fortalecimiento de la confianza.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles (1999). *Retórica*, Madrid: Gredos.
- Barthes, R. (1990). «El mensaje publicitario», en *La aventura semiológica*, Barcelona: Paidós.
- Bassat, L. (2006). *El libro rojo de las marcas (Cómo construir marcas de éxito)*. Barcelona: Debolsillo.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Eguizábal, R. (2007). *Teoría de la publicidad*. Madrid: Cátedra.
- Eguizábal, R. (2009). *Industrias de la conciencia. Una historia social de la publicidad*

- en España (1975-2009)*. Barcelona: Ediciones Península.
- Fernández, E. (2006). *Retórica clásica y publicidad*. Logroño: IER.
- Fuentes Rodríguez; Alcaide Lara, E. R. (2002). *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*. Madrid: Arco/Libros.
- García Uceda, M. (2001). *Las claves de la publicidad*. Madrid: ESIC.
- Lausberg, H. (1975). *Manual de retórica literaria*. Madrid: Gredos.
- López Eire, A. (1998). *La retórica en la publicidad*. Madrid: Arco/Libros.
- López Gómez, A. (1998). *La publicidad en televisión: rasgos del spot contemporáneo*. Valladolid: Caja España.
- Marina, J. A. (2010). "La competencia de emprender", **Revista de Educación**, 351, 49-71.
- Miguel Díaz, M. de (2005). *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.
- Miguel Díaz, M. de (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moliné, M. (2000). *La fuerza de la publicidad*. Madrid: Mc Graw Hill-Universidad Antonio de Nebrija.
- Muñoz Espinalt, C. (1963). *Psicología de la publicidad*. Barcelona, Toray.
- Obradors Barba, M. (2007). *Creatividad y generación de ideas. Estudio de la práctica creativa en cine y publicidad*. Barcelona: Universidad de Valencia-U. A. Barcelona.
- Pérez Tornero, J. M. (1982). *La semiótica en la publicidad*. Barcelona: Mitre.
- Rey, J. (1992). *La significación publicitaria*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Reyzábal, M.^a V. (2002). *Didáctica de los discursos persuasivos*. Madrid: La Muralla.
- Sánchez Guzmán, J. R. (1992). *Teoría de la publicidad*, Madrid: Tecnos.
- Spang, K. (2005). *Persuasión. Fundamentos de retórica*. Pamplona: Eunsa.

INCORPORACIÓN DEL PRÁCTICUM CLÍNICO EN FISIOTERAPIA EN LAS NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿REALIDAD O FICCIÓN?

M^a Encarnación Aguilar Ferrándiz¹

Carlos Ruiz Ruiz²

Adelaida M^a Castro Sánchez³

M^a Carmen García Ríos¹

Carmen Moreno Lorenzo¹

¹Universidad de Granada

²Universidad de Sevilla

³Universidad de Almería

RESUMEN

El proceso de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sumerge a la comunidad docente universitaria en un clima de cambio hacia unas metodologías innovadoras que potencian el trabajo autodidacta y la evaluación múltiple y continua del alumnado, donde la tutoría y la utilización de las nuevas tecnologías de comunicación están en la base de las mismas. Por ello, el fisioterapeuta-tutor, responsable del aprendizaje clínico debe aplicar una nueva concepción de los alumnos, adaptarse a los cambios de rol en el profesorado y a los cambios administrativos en relación con los sistemas de comunicación y con el diseño y la distribución de la enseñanza, lo cual requiere un ejercicio de reflexión, espíritu crítico y esfuerzo adaptativo.

Los objetivos principales del estudio fueron analizar la metodología docente desarrollada en el Hospital S. Rafael (Granada), identificar los problemas manifestados y establecer unas propuestas de mejora y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Palabras clave: educación superior; aprendizaje basado en problemas.

INTRODUCTION IN PHYSICAL THERAPY CLINICAL PRACTICUM IN NEW TEACHING METHODOLOGIES OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION: FACT OR FICTION?

ABSTRACT

The process of convergence with the European Higher Education Area immerses the teaching community college in an atmosphere of shift towards innovative approaches that enhance self-work and continuous assessment of students' multiple and where the tutoring and the use of new technologies communication are the basis of them. Therefore, the practitioner-tutor, head of clinical learning to apply a new conception of the students adapt to their changing role in faculty and administrative changes in relation to communication systems and the design and distribution of teaching, which requires an exercise of reflection, critical thinking and adaptive effort.

The main objectives of the study were to analyze the teaching method developed at S. Raphael's Hospital (Granada), identify the problems manifested and draw up proposals for improvement and adaptation to the European Higher Education Area.

Key words: higher education; problem based learning (PBL)

1.- INTRODUCCIÓN

La sociedad universitaria actual se encuentra inmersa en un macroproceso de adaptación académica que demanda un cambio en las instituciones de educación superior hacia una equiparación con el espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este proceso de cambio y transición, el objetivo general de la Titulación en Fisioterapia consiste en formar profesionales fisioterapeutas generalistas, con preparación científica y capacitación suficiente como para que puedan describir, identificar, tratar y comparar problemas de salud a los que se puede dar respuesta desde la Fisioterapia, mediante un conjunto de medios, técnicas, procedimientos y actuaciones adquiridos a lo largo de su formación académica, donde la práctica clínica se erige como indispensable para alcanzar dicho objetivo.

En este contexto, son varios los programas diseñados en el ámbito de la salud, con pretensión de innovación metodológica, que enfatizan la importancia de la integración de las ciencias básicas con las clínicas, la educación basada en solución de problemas, la medicina basada en la evidencia y la educación basada en competencias (López Ledesma et al., 2001), con el consecuente desarrollo del autodidactismo, despertar de la curiosidad y gusto por el estudio así como el aprendizaje continuo, la creatividad, razonamiento crítico y trabajo en equipo. Pero todo ello, conlleva un esfuerzo profesional adicional al docente universitario actual, que debe reflexionar sobre la posibilidad de transformar su forma de enseñar y adaptarse a la nueva situación académica, siendo su experiencia, generalmente, muy limitada (Valero et al., 2008). Este hecho viene favorecido por circunstancias como la organización actual del ámbito académico universitario, que promueve aún el examen de contenidos como entidad fundamental de evaluación del alumno, el cual, también se muestra reticente al cambio de la clase

magistral por metodologías activas de aprendizaje, que requieren un trabajo continuado a lo largo del curso, y por otra parte la tendencia a la individualización en asuntos docentes, sin recurrir al consenso y a la ayuda en equipo dentro de los propios departamentos (Angurel et al., 2009).

En este marco, el fisioterapeuta-tutor, responsable del aprendizaje clínico debe aplicar una nueva concepción de los alumnos-usuarios, adaptarse a los cambios de rol en el profesorado así como a los cambios administrativos en relación con los sistemas de comunicación y con el diseño y la distribución de la enseñanza, lo cual requiere un ejercicio de reflexión, espíritu crítico y esfuerzo adaptativo, de ahí la importancia del presente trabajo.

Los objetivos fundamentales fueron reflexionar sobre la metodología docente desarrollada durante el curso académico 2009-2010, con los alumnos de Fisioterapia en el Hospital de San Rafael de Granada, así como identificar los problemas manifestados durante el mismo y establecer unas propuestas de mejora y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

2.- MATERIAL Y MÉTODOS

Se realizó un estudio de carácter etnográfico, iniciado en noviembre de 2009 y finalizado en mayo de 2010, coincidiendo con el periodo de estancias clínicas desarrollado en el Hospital San Rafael (Granada), especializado en la atención de pacientes con patología neurológica. Durante su estancia, los alumnos de Fisioterapia de la Universidad de Granada, integraron todos los conocimientos adquiridos, especialmente, en patología del sistema nervioso central, desarrollando las competencias profesionales pertinentes para la consecución de una asistencia integral óptima del paciente-usuario. Inicialmente se registraron el número de alumnos derivados a dicho hospital y profesores asignados, como forma de descripción de la situación coyuntural del tutor-docente. Como método de evaluación, se aplicó una metodología cualitativa consistente en una observación participante continua del alumnado durante el periodo de estudio. Posteriormente se realizaron un total de doce entrevistas en profundidad a los informantes clave elegidos, que constituyeron un grupo total de 5 alumnos y 7 profesores-tutores, tras la realización de la revisión documental pertinente para el desarrollo de las mismas.

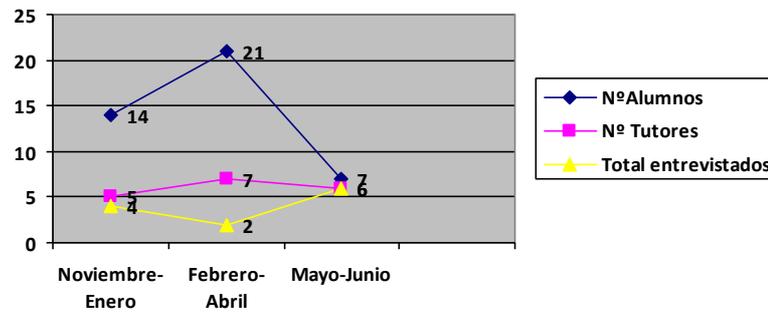
Las variables de estudio fueron diseñadas de acuerdo con los objetivos inicialmente planteados:

1. Adaptación conocimiento teórico-práctico.
2. Concienciación de los objetivos a evaluar.
3. Habilidades comunicativas y trabajo colaborativo.
4. Actividades demandadas.
5. Control de la temporalidad y asistencia.
6. Formación y experiencia del profesorado y metodología docente.

3.- RESULTADOS

1. Número de alumnos, tutores e individuos entrevistados según los meses de rotación de las asignaturas Estancias Clínicas I y II. (UGR).

Figura 1. Distribución de frecuencias por meses de los alumnos (N=42), tutores (N=7) e entrevistados (N=12) de Estancias Clínicas I y II (UGR).



1. Variables de estudio.

Adaptación teórico-práctica	Concienciación objetivos evaluativos.	Habilidades comunicativas y trabajo colectivo.	Actividades demandadas.	Control Temporalidad y asistencia	Formación y experiencia del profesorado	Metodología docente
Dificultad de abordaje casos clínicos neurológicos en alumnos de segundo curso.	Escasa.	Tendencia al trabajo individual y déficit de habilidades comunicativas.	Ninguna. No estimulación del autoaprendizaje.	No control riguroso. No contabilización horaria. Duración de la estancia limitada.	Extensa pero no especializada en Neurología. No formación en metodología docente. Escasa experiencia.	Enseñanza de protocolos de tratamiento según patología y abordaje práctico tras integración en dinámica de trabajo.

4.- DISCUSIÓN

El conocimiento limitado en Neurología de los alumnos de segundo curso, dificulta el abordaje de casos clínicos de forma autónoma, sin embargo, supone una forma de aprendizaje basado en problemas que favorece la integración de conocimientos teóricos a posteriori, despertar de la curiosidad y motivación por el estudio. Asimismo, existen evidencias de que los alumnos que son instruidos con este método, están mejor capacitados para aplicar el conocimiento de las ciencias básicas a la clínica, retienen el aprendizaje por periodos más largos y pueden estar mejor preparados para el aprendizaje de por vida (Woloschuk et al, 2000). No obstante, Hak y Maquire (2000), suscriben que para que el método basado en problemas favorezca una mejor retención del conocimiento y su transferencia a

nuevos problemas, va a depender en gran medida de la realización de algunas dinámicas grupales en las que es esencial la guía del tutor, quien deberá poseer una actitud que inspire confianza y comunique entusiasmo e interés al alumnado (Ruvalcaba et al., 2001), situación inexistente en las metodologías estudiadas. Ante ello proponemos el desarrollo de este tipo de metodología en base a las tres características básicas necesarias, descritas por Kaufman, (Doig y Werner, 2000): uso de casos problemas, uso de pequeños grupos tutorados y desarrollo de actividades de autoaprendizaje, siendo estos dos últimos puntos los ausentes en la formación proporcionada en nuestro servicio. Así pues, en base a estos tres pilares fundamentales nuestros objetivos docentes deberían de dirigirse, según Howard Barrows hacia la consecución de una estructuración del conocimiento en el uso de contextos clínicos, desarrollo de un proceso de razonamiento clínico y aprendizaje auto-dirigido, así como el fomento de la motivación hacia el estudio y desarrollo de habilidades para solución de problemas. (Schmidt, 1993); (Des Marchais, 1999); (Maudsley, 1999); (Seyda, 2000).

Este déficit de capacidad resolutoria puede deberse a que, en el cambio que desde sus inicios ha experimentado la Fisioterapia en su campo ocupacional, dirigido hacia una profesionalización, ha dotado a esta disciplina de un carácter científico-clínico que sitúa en la periferia la adquisición de las habilidades comunicativas necesarias en la relación terapeuta-paciente, siendo las competencias comunicativas fundamentales dentro del EEES (García y Troyano, 2006).

La formación académica y experiencia del profesorado en la especialidad neurológica y educativa se estima como básica para la transmisión de conocimientos y formación del alumnado, donde la estrategia metodológica basada en problemas desarrollada actualmente, con los déficits anteriormente planteados, favorece el aprendizaje por mimetismo, sin estimulación autodidacta del alumno.

5.- CONCLUSIONES

1. El déficit de formación en ciencias de la educación, así como en la especialidad de Fisioterapia Neurológica, determina una metodología docente basada en problemas insuficiente por parte del profesorado del servicio.
2. Las dificultades en la comunicación terapeuta-paciente ponen de manifiesto la necesidad de incorporar un programa docente complementario que fomente las habilidades comunicativas y el trabajo multidisciplinar.
3. Se propone el fomento del autoaprendizaje mediante la búsqueda documental y organización de reuniones de discusión en torno a los casos clínicos tratados, mejora de la formación docente especializada y establecimiento de una metodología académica común entre todos los profesionales-tutores implicados.

BIBLIOGRAFÍA

- Angurel, L. A., Castro, M., Mora, M. y Rojo, J.A. (2009). Adaptar nuestra metodología de enseñanza al EEES: Un trabajo en equipo. *ReVisión*, 2,2.
- Des Marchais, J.E. (1999). A delphi technique to identify and evaluate criteria for construction of PBL problems. *Medical Education*, 33, 504-508.

- Doig, K. y Werner, E. (2000). The marriage of a traditional lecture-based curriculum and problem-based learning: are the offspring vigorous?. *Medical Teacher*, 22, 2, 173-177.
- García González, A.J. y Troyano Y. (2006). Competencias comunicativas en el Espacio Europeo de Educación Superior. El alumnado mayor en el aprendizaje universitario. *Comunicación e Ciudadanía*, 4, 2, 211-228.
- Hak, T. y Maquire, P. (2000). The black box of studies on problem-based learning. *Academic Medicine*, 75, 7, 769-771.
- López Ledezma, R., Frías A., Rivera L. y Escobedo, V.M. (2001). Diseño de una estructura curricular por competencias. *Revista médica del IMSS*, 39, 2, 145-156.
- Maudsley, G. y Strivens, J. (2000). Promoting professional knowledge, experiential learning and critical thinking for medical students. *Medical Education*, 34, 535-544.
- Ruvalcaba, C.V.A., Ortigosa, R.J.L., Rodríguez, P.S., Paredes, S.R. (2001). La opinión de los alumnos como indicadores de la eficiencia de la enseñanza clínica. *Revista Facultad de Medicina de la UNAM*, 44, 104-108.
- Schmidt, H.G. (1993). Foundations of problem-based learning. Some explanatory notes". *Medical Education*, 27, 422-423.
- Syeda, A. (2000). Use of a PMP manual as a teaching tool to accelerate paediatric teaching in Bangladesh. *Medical Teacher*, 22, 4, 365-368.
- Valero, M. y Navarro J.J. (2008). FAQ sobre la adaptación de asignaturas al EEES: docencia centrada en el aprendizaje del estudiante. *ReVisión*, 1, 2.
- Woloschuk, W., Harasyn, P., Mandin, J. y Jones, A (2000). Use of scheme-based problem solving: an evaluation of the implementation and utilization of schemes in a clinical presentation curriculum. *Medical Education*, 34, 437-442.

VÍDEOS DIDÁCTICOS EN LA ASIGNATURA ELECTROTERAPIA, TERMOTERAPIA E HIDROTERAPIA. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

A. Martínez-Carrasco

M. Martínez-González

Universidad de Murcia

RESUMEN

En este trabajo se resume la opinión y las observaciones que los estudiantes tienen de la experiencia de innovación educativa “Vídeos demostrativos como apoyo a la docencia virtual en Electroterapia, Termoterapia e Hidroterapia” desarrollado durante el curso 2008/09.

Tras la primera fase, consistente en el diseño y elaboración de Vídeos demostrativos y la posterior incorporación de éstos a la docencia, abordamos la segunda fase del proyecto: determinar la utilidad y eficacia educativa que supone para los estudiantes el acceso online a los vídeos relacionados con el contenido de la asignatura.

Para ello se utilizó un cuestionario que fue cumplimentado por los estudiantes de la Diplomatura de Fisioterapia, en la asignatura Electroterapia, termoterapia e Hidroterapia el cual les fue entregado tras el examen final de la asignatura.

Una vez obtenidos los resultados, se observa que los estudiantes valoran positivamente la inclusión de vídeos demostrativos, siendo los ítems que mayor puntuación han obtenido, los relacionados con la eficacia y la relevancia del contenido de los vídeos.

Palabras clave: *fisioterapia*; Espacio Europeo de Educación Superior; proceso enseñanza-aprendizaje; plataformas virtuales.

EDUCATIONAL VIDEO RECORDINGS IN THE SUBJECT ELECTROTHERAPY, THERMOTHERAPY AND HYDROTHERAPY. ASSESSMENT OF STUDENTS

ABSTRACT

In this work there is summed up the opinion and the remarks that the students

have of the experience of educational innovation “Demonstrative Videos as support to the virtual teaching in Electrotherapy, Termotherapy and Hydrotherapy” developed during the course 2008/09.

After the first phase consisting of the design and making of demonstrative Videos and the later incorporation of these into the teaching, we tackle the second phase of the project: to determine the utility and educational efficacy that supposes for the students the access online to the videos related to the content of the subject.

For it there was used a questionnaire of which it was completed by the Physical therapy Degree’s students, in the subject Electrotherapy, Termotherapy and Hydrotherapy that was supplied after the final examination of the subject.

After the obtaining of the results, is observed that the students value positively the incorporation of demonstrative video recordings, being those items that greater score they have obtained, the related ones to the effectiveness and the relevance of video content

Key words: physiotherapy; European Space of Higher Educational; teaching-learning process; online learning sites

1.- INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza evoluciona constantemente, incorporando en su proceso elementos que avanzan a pasos agigantados en nuestra sociedad como son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Las redes sociales están arraigando profundamente entre la población, facilitando la comunicación y la participación entre sus usuarios, que además pueden compartir información y conocimientos a tiempo real. Internet ha sido el motor que ha hecho esta realidad posible.

Entre las nuevas tecnologías disponibles en la sociedad actual, destaca el desarrollo del vídeo y la fotografía digital. Hoy día el ciudadano dispone de herramientas informáticas que le permiten la captura de imágenes, su posterior procesamiento y por último, su almacenado y distribución. De acuerdo con Collado et al. (2004), Internet proporciona herramientas muy útiles para la formación, la actividad clínica, docente e investigadora del fisioterapeuta, afirmación que puede extenderse a todos los profesionales de la salud. Rincón et al. (2002) exponen las ventajas que suponen las aplicaciones multimedia a través de Internet:

- Permiten el aprendizaje en tiempo diferido y en un lugar diferente del que se encuentra el núcleo docente.
- Aparece la noción de trabajo cooperativo docente, en la que docentes y estudiantes intervienen de forma activa en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Posibilita la creación de entornos interactivos entre el alumno y sus profesores, entre el alumno y sus compañeros, incluso entre los profesores.

Los espacios de alojamiento de vídeo son cada día más populares, siendo su mayor exponente Youtube, que permite el alojamiento de vídeos creados por los propios usuarios y que son compartidos en Internet para que cualquier usuario pueda visualizarlos y añadir sus comentarios. Schuck y Kearney (2004) señalan tres usos del vídeo digital en el ámbito educativo: el vídeo es una herramienta de

comunicación, también es una herramienta de observación y análisis y por último, es una herramienta de reflexión.

2.- JUSTIFICACIÓN

Este trabajo supone la tercera fase del proyecto de innovación educativa desarrollada bajo el amparo de la *Convocatoria para el Desarrollo de Experiencias de Innovación Educativa en el Contexto de la Convergencia Europea para el curso 2008-2009* de la Universidad de Murcia, que fue aprobado en septiembre de 2008 y que corresponde al título *“Vídeos demostrativos como apoyo a la docencia virtual en Electroterapia, Termoterapia e Hidroterapia”*.

La razón inicial de la elaboración de una serie de vídeos didácticos fue la dificultad que tienen los alumnos para reproducir de forma independiente las habilidades prácticas que se trabajan en el aula y que se adquieren de forma presencial. Son muchos y variados los equipos terapéuticos que los alumnos manejan en las aplicaciones de laboratorio, cada uno de ellos con parámetros y finalidades terapéuticas propias. Curso tras curso son los propios estudiantes los que han expuesto al profesorado la dificultad que supone el manejo de estos equipos habiéndolos utilizado en escasas ocasiones y teniendo que emplearlos con pacientes reales el curso siguiente en sus Estancias Clínicas.

Durante la primera fase del proyecto, se determinaron los equipos que requerían un manejo complejo y que serían posteriormente filmados en vídeo, se elaboraron los guiones de los vídeos en los que participarían un paciente y un fisioterapeuta (ambos interpretados por alumnos), se elaboraron los cortes y secuencias de los vídeos, se determinaron las aplicaciones terapéuticas que serían filmadas y se hizo un inventario del material necesario para la elaboración de los vídeos, como son: cámara, batería, foco y trípode para la iluminación, trípode para la cámara, disposición de las salas donde realizar las sesiones de grabación, etc.

En la segunda fase del proyecto se filmaron los vídeos, posteriormente se editaron usando el programa de edición digital suministrado de forma gratuita con la video cámara: PowerDirector Express® de JVC. En la fase final de la edición se insertaron los textos que explican las aplicaciones terapéuticas y se incluyó música de fondo libre de derechos de autor disponible en la red.

En esta tercera fase el trabajo ha consistido en alojar los vídeos en una aplicación informática denominada Vimeo (<http://www.vimeo.com/>), a la cual los alumnos pueden acceder a través de la página web de la asignatura (accesible desde SUMA). De esta forma los alumnos han podido acceder y visualizar los vídeos las veces que estimen oportunas. Tras la finalización del periodo lectivo y tras el examen final de la asignatura se les ha preguntado su opinión sobre los vídeos que han servido de apoyo didáctico a lo largo del desarrollo de la asignatura.

3.- OBJETIVOS

Poner a disposición de los alumnos de la Diplomatura de Fisioterapia de la Universidad de Murcia matriculados en la asignatura Electroterapia, Termoterapia e Hidroterapia un total de 14 grabaciones audiovisuales correspondientes a las técnicas de aplicación con mayor grado de complejidad y relevancia.

Conocer el grado de aceptación y adecuación de los vídeos a los contenidos de la asignatura según el criterio de los alumnos mediante la cumplimentación de un cuestionario.

4.- MATERIAL Y MÉTODO

Tras el desarrollo de la asignatura y el visionado de los vídeos, obtenemos una información valiosa que proviene de dos fuentes. Por un lado, datos que nos ofrece la aplicación Vimeo donde se encuentran alojados los vídeos demostrativos y por otro un cuestionario que se cumplimenta por el alumnado tras el examen final de la asignatura.

La aplicación Vimeo nos ofrece el número de alumnos registrados, un total de 74 estudiantes de los 100 matriculados en la asignatura. Aunque se informó a todos los alumnos de la existencia de los vídeos y se les facilitó un manual para registrarse y poder consultarlos, algunos alumnos manifiestan dificultades en el manejo de este tipo de aplicaciones. Se han realizado un total de 14 grabaciones audiovisuales que han sido visionadas por los alumnos de forma poco homogénea, como ejemplo, el número de visitas oscila entre 28 del vídeo “Magnetoterapia” y 123 del vídeo “Corrientes interferenciales: técnica tetrapolar”, esta diferencia de visitas corresponde al nivel de dificultad de los agentes terapéuticos, siendo más visitados los agentes que presentan mayor dificultad.

Título vídeo	Duración (minutos)	Número de visitas
<i>Corrientes interferenciales (técnica tetrapolar)</i>	3.03	133
<i>Corriente interferenciales (técnica bipolar)</i>	2.58	64
<i>Microonda</i>	2.58	47
<i>Radiación infrarroja</i>	2.12	38
<i>TENS continuo</i>	3.58	81
<i>TENS por ráfagas</i>	3.59	56
<i>Diadinámicas</i>	3.35	55
<i>Iontoforesis</i>	4.14	84
<i>Electroestimulación neuromuscular (técnica bipolar doble con puntos motores)</i>	3.37	43
<i>Electroestimulación neuromuscular (técnica bipolar doble con desfase)</i>	4.14	58
<i>Electroestimulación neuromuscular (técnica bipolar)</i>	3.25	63
<i>Elongación eléctrica</i>	2.45	38
<i>Magnetoterapia</i>	1.41	30
<i>Ultrasonidos</i>	4.05	59

Figura 1. Ejemplo que refleja la diferencia de visitas entre los distintos vídeos

El cuestionario anónimo consta de 12 ítems que valoran 3 dimensiones: aspectos funcionales y utilidad (2 ítems), aspectos técnicos-estéticos y expresivos (8 ítems), aspectos pedagógicos (3 ítems). También incluye 1 ítem de valoración global de los vídeos. Estos doce ítems fueron valorados de acuerdo a una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (1=baja, 2=correcta, 3=alta, 4=excelente). Se incluyeron además cuatro preguntas abiertas para que los estudiantes pusieran de manifiesto su opinión además de las cuestiones anteriores:

- Observaciones:
- Eficiencia, ventajas que comportan los vídeos respecto a otros medios.....
- Problemas e inconvenientes.....
- A destacar.....

El cuestionario fue cumplimentado de forma anónima por un total de 74 estudiantes. La información obtenida fue analizada empleando el programa estadístico SPSS 15.0. Las tablas muestran las puntuaciones obtenidas en los distintos ítems y las desviaciones típicas.

ÍTEM	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Eficacia (puede facilitar el logro de los objetivos planteados)	74	2	4	3,32	0,599
Relevancia (Correspondencia con los objetivos de la asignatura)	74	2	4	3,36	0,610

Tabla 1. Puntuación obtenida en los ítems de la dimensión UTILIDAD

ÍTEM	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Textos, gráficos y animaciones (clarifican el vídeo, correctos, etc.)	73	2	4	3,16	0,578
Banda sonora (música)	73	1	4	2,21	0,763
Contenidos (Calidad, profundidad, organización, etc.)	74	2	4	3,26	0,642
Imágenes (iluminación, encuadre, etc.)	73	2	4	3,29	0,677
Planteamiento audiovisual (Despiertan y mantienen el interés)	74	1	4	3,03	0,702
Estructura y ritmo (Guión claro, secuenciación correcta)	74	1	4	3,34	0,763

Tabla 2. Puntuación obtenida en los ítems de la dimensión ASPECTOS TÉCNICOS, ESTÉTICOS Y EXPRESIVOS

ÍTEM	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Capacidad de motivación (Contenidos atractivos e interesantes)	74	2	4	3,14	0,746
Adecuación al usuario (Comprensibles, duración adecuada)	74	2	4	3,34	0,668
Planteamiento didáctico (Conexión con la teoría, originalidad)	74	2	4	3,31	0,701

Tabla 3. Puntuaciones obtenidas en la dimensión ASPECTOS PEDAGOGICOS

ÍTEM	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Valoración global de los vídeos	74	2	4	3,31	0,521

Tabla 4. Puntuaciones obtenidas en la dimensión VALORACION GLOBAL

5.- RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Como se puede apreciar en las tablas, la opinión general que tienen los alumnos de la actividad Vídeos demostrativos en la asignatura de Electroterapia, Termoterapia e Hidroterapia ha sido bastante favorable. Se ha obtenido una valoración global media de 3,31 puntos (desviación típica de 0,521 puntos). Todos los ítems han obtenido una valoración superior a los 3 puntos excepto el ítem banda sonora. Destacan por su alta puntuación los ítems Relevancia (correspondencia con los objetivos de la asignatura) con 3,36 puntos (desviación típica de 0,610), Estructura y ritmo (guión claro, secuenciación correcta, etc.) con 3,34 puntos (desviación típica de 0,763) y Adecuación al usuario (comprensibles, duración adecuada) con una puntuación de 3,34 (desviación típica de 0,668). Con estas puntuaciones y teniendo en cuenta las aportaciones realizadas por los alumnos en los comentarios abiertos, los alumnos consideran que los vídeos didácticos pueden resolver dudas y mantienen el contacto con la técnica terapéutica tras su exposición en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartolomé, A. et al. (2007). La Web audiovisual. *Tecnología y Comunicación Educativas (TyCE)*. Año 21. N^o 45. <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2283> [Consultado en 18/05/09].
- Bartolomé, A. (2008). Vídeo digital y educación. Madrid. Editorial Síntesis. <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/Articulo2.pdf> [Consultado en 27/05/09].
- Benito, M. & Ovelar, R. (2005). Impacto de las TIC y del proceso de convergencia al EEES en el profesorado universitario. *Pulsar. Observatorio de e-learning*. Universidad del País

Vasco.http://pulsar.ehu.es/pulsar/documentacion/informes_pulsar/Informe_PULSAR_Diciembre.pdf [Consultado en 29/05/09].

Carrasco, A. et al. (2005). Las TIC en la construcción del espacio europeo de educación superior. dos experiencias docentes en teoría económica. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 36/1.<http://www.rieoei.org/deloslectores/934Carrasco.pdf> [Consultado en 18/05/09].

Collado, S. et al. (2004). El fisioterapia y las nuevas tecnologías. Fisioterapia e Internet. *Biociencias. Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*. Vol. 2. http://www.uax.es/publicaciones/archivos/CCSREV04_007.pdf [Consultado en 28/05/09].

Pérez, F. (2007). El vídeo digital en la clase de educación física. *Escuela Abierta*, 10, 195-212.http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2520039&orden=0 [Consultado en 25/05/09].

Schuck, S. & Kearney, M. (2004). Students in the director's seat. Teaching and Learning across the curriculum with student-generated video. University of Technology, Sydney.<http://www.ed-dev.uts.edu.au/teachered/research/dvproject/pdfs/edmedia05.pdf> [Consultado en 18/05/09].

FACTORES INHIBIDORES Y ALTERNATIVAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Carlos Ruiz-Ruiz¹

Encarnación Aguilar Ferrándiz²

Pedro Tomás Gómez-Píriz¹

¹Universidad de Sevilla

²Universidad de Granada

RESUMEN

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige una renovación metodológica al profesorado universitario. El presente trabajo analiza los factores inhibidores que dificultan este proceso en España. Existe un problema de falta de motivación del profesorado a realizar este cambio que parece estar relacionado con la infravaloración de la docencia por parte de las agencias de evaluación del profesorado. En segundo lugar, el hecho de que el profesorado de la actualidad haya sido educado con la metodología tradicional que ha predominado en la enseñanza española durante los últimos años hace que no esté formado para enseñar a sus alumnos con la metodología que exige el EEES. Todo ello unido a una actitud inicial de rechazo hacia esta innovación docente por parte del alumnado hace que la adaptación al EEES no sea fácil en España. Sin embargo, algunos estudios presentan experiencias positivas que sugieren que el cambio es posible.

Palabras clave: EEES; factores inhibidores; profesorado universitario.

INHIBITOR FACTORS AND ALTERNATIVES FOR THE INTEGRATION OF THE SPANISH UNIVERSITY IN THE EUROPEAN SPACE OF HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

The adaptation to the European Space of Higher Education (EEES) demands a methodological renovation to the teaching staff. The present work analyzes the inhibitor factors that make difficult this process in Spain. There is a problema of

lack of motivation of teachers to make this change that seems to be related to the teaching underestimation from the agencies that evaluate the teaching staff. Secondly, the fact that the current teaching staff has been educated with the traditional methodology that has been dominant in the Spanish teaching makes them not being educated for teaching students with the methodology that demands the EEES. This and an initial attitude of rejection to this teaching innovation from students makes difficult the adaptation to EEES in Spain. However, some studies show positive experiences that suggest that change is possible.

Key words: EEES; inhibiting factors; university professorship.

1.- INFRAVALORACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.

La adaptación al EEES exige una renovación metodológica al profesorado universitario (De Miguel, 2006). Sin embargo, es necesario poner los medios para asegurarse de que este profesorado, que al fin y al cabo es el encargado de implantar dicha metodología, tenga la motivación y formación necesaria para ello.

Así, habrá profesores que estén intrínsecamente motivados a mejorar su práctica docente y que afronten este reto con ilusión sacrificando tiempo para la investigación. Sirvan de ejemplo las siguientes palabras una profesora universitaria:

“El trabajo y el tiempo que dedico a la docencia, porque creo que es una tarea fundamental aunque desprestigiada frente a la investigación, es trabajo y tiempo que sustraigo a investigar, a escribir y a publicar y, por tanto, a dotarme de un currículum potente; muy útil en mi carrera profesional como profesora titular de escuela universitaria para promocionar a titular de universidad, para conseguir sexenios de investigación y para obtener el reconocimiento académico de muchos de mis colegas que no entienden que ocupe mi tiempo preparando, analizando y mejorando mi docencia” (Ledesma, 2009, p.39).

Sin embargo, las últimas palabras de la anterior afirmación reflejan una concepción común dentro de un sector del profesorado universitario poco motivado intrínsecamente hacia la docencia que pone en peligro el éxito en la implantación de la nueva metodología docente que exige el EEES. Así, el hecho de que la elaboración de un currículum potente que permita promocionar dentro de la universidad sea alcanzado principalmente a través de la investigación hace que lamentablemente la docencia pase a un segundo plano. En una situación ideal, sería deseable que todos los profesores tuvieran inquietud por mejorar su docencia, sin embargo parece lógico que por encima de ello se busque cubrir las necesidades básicas a nivel personal que no son otras que conseguir una evaluación positiva por parte de las agencias que les acreditarán para continuar con su futuro profesional dentro de la universidad.

Por lo tanto, parece que el actual sistema de evaluación del profesorado universitario es un factor inhibitorio para la integración en el EEES en cuanto a docencia se refiere. En España esta competencia corresponde a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y al resto agencias regionales con similares funciones dentro de su ámbito competencial. Por lo tanto, el reconocimiento y valoración positiva por parte de estas agencias de la formación y

puesta en práctica de la nueva metodología docente sería un elemento facilitador para la integración en el EEES.

Una vez que se consigue que el profesor universitario esté motivado intrínseca o extrínsecamente a acercarse a la nueva metodología docente, hay herramientas para dotarles de la formación necesaria para ponerla en práctica. Así, Medina, Jarauta y Urquizu (2005) realizaron una evaluación del impacto de un Curso de Postgrado “Innovación en la Docencia Universitaria” dirigido al profesorado novel de las facultades de Económicas, Derecho y Empresariales de la Universidad de Barcelona. Concluyeron que el programa ayudó al profesorado a adoptar una actitud más crítica y reflexiva ante su propia práctica y ante la tradición docente dominante en su facultad y a comprender que aprendizaje no depende directamente de la enseñanza recibida por el profesor, sino que el responsable último del proceso de aprendizaje es el alumnado. Asimismo, según los propios participantes en el curso, se hicieron conscientes de que su función en el aula no se reduce ya a la transmisión de contenidos académicos, sino que intentan generar y crear contextos ricos en oportunidades de aprendizaje. En esta línea Cano e Ibernón (2003) encontraron que la carpeta docente fue un instrumento que ayudó a los profesores universitarios a reflexionar sobre su práctica tras formarse en su uso durante un Curso de Inducción a la Docencia Universitaria para profesores noveles de la Universidad de Barcelona.

2.- FALTA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA INTEGRACIÓN EN EL EEES

En nuestra opinión, este es un factor inhibitorio muy importante para la integración del profesorado universitario español en el EEES. La metodología docente utilizada en nuestro país durante muchos años, que es la que ha vivido la mayoría del profesorado universitario actual, ha sido pasiva y basada en la memorización. Según Alsina y Esteve (2007), numerosos estudios han demostrado que la conducta del profesorado está determinada en gran medida por las opiniones y creencias interiorizadas, fruto de sus experiencias anteriores, y no tanto por la teoría aprendida durante sus estudios que, en el caso del profesorado universitario español, también ha sido enseñada a través de metodología tradicional. Por lo tanto, hay profesores que no saben en qué consiste la nueva metodología docente porque nunca han tenido contacto con ella ni como alumnos ni como profesores. Además, aquellos que se atreven a llevarla a la práctica no saben cómo hacerlo debido a este desconocimiento. La siguiente reflexión ilustra lo expuesto en este párrafo:

“Una inercia aprendida me dirige automáticamente hacia una enseñanza centrada en contenidos teóricos y a un ritmo más rápido de lo que necesitan mis alumnas y alumnos para construir aprendizajes significativos. El miedo a no avanzar en el estudio de los temas me impide dejar todos los días los últimos cinco minutos de clase para que escriban lo que les ha parecido más interesante o lo que han aprendido. El miedo a que se repartan los trabajos de grupo y no los hagan colaborativamente. El miedo a que copien los trabajos de otros años que les ofrezco para que los reelaboren y no tengan que partir desde cero. La reticencia a cargarme de demasiado trabajo (leyendo sus escritos, retomando lo dicho en sesiones anteriores, ...) que me desborde. Etc, etc.” (Ledesma, 2009, p. 51)

3.- LAS DEFENSAS DEL ALUMNADO ANTE LA INNOVACIÓN DOCENTE

Algunos profesores que han intentado estimular al alumnado a través de la innovación docente han encontrado resistencias por parte de éstos, encontrándose con una actitud pasiva en relación al saber e inadecuados hábitos de estudio al no estudiar diariamente por la costumbre de postergar el estudio hasta los días previos a los exámenes (Ledesma, 2009).

En primer lugar, parece que el alumnado percibe la nueva metodología docente como una amenaza. Con la metodología de enseñanza tradicional los alumnos tienen claro qué hacer para obtener la calificación deseada. Sin embargo, el hecho de enseñarles y evaluarles de otra forma parece generarles inseguridad. Sirva como ejemplo el testimonio de un profesor nóvel durante el Postgrado "Innovación en la Docencia Universitaria" llevado a cabo en la Universidad de Barcelona:

"Yo veo también un problema que tiene que ver a como están acostumbrados los alumnos a trabajar. Tú llegas y les dices que les has cambiado el sistema de estudio y de preparar la asignatura...ellos están acostumbrados a tener unos buenos apuntes, y saben que con aquellos van a ir al examen y van a aprobar, etc.(...) Vas a ir con innovación y tienes una baja respuesta de seguimiento, y desincentiva un poco lo que es esta voluntad dinámica de llevar las cosas a cabo." (Medina, Jarauta y Urquizu, 2005, pp.14)

Por otra parte, el hecho de que todo el saber que el alumnado ha adquirido a través de su experiencia académica haya sido de los profesores hace que apenas otorgue valor a lo que piensa y al saber que el mismo posee. Así, tal como afirma Ledesma (2009) el alumno solo considera que lo valioso es lo que saben y dicen otros. Según este autor no es fácil rectificar la posición que los alumnos y alumnas han ido adoptando en relación con el saber. Al principio, al alumnado le descoloca situarse en primera persona en relación al saber, no concibe que él pueda dialogar desde sus experiencias con el saber de los "expertos".

Sin embargo, hay estudios que sugieren que esta resistencia inicial por parte del alumnado a una metodología de enseñanza diferente a la tradicional es modificable. Por ejemplo, Medina, Jarauta y Urquizu (2005) observaron un cambio en la actitud de alumnos universitarios a los que se les enseñó por primera vez con una metodología de enseñanza en la línea de lo exigido para la integración en el EEES. Concluyeron que el alumnado valoró de manera positiva aquellas innovaciones introducidas por el docente en el aula. Se deduce por lo tanto, que el rechazo del alumno hacia el cambio es inicial, y producto de su pertenencia a una institución con una cultura docente de carácter tradicional. Según estos autores, tras participar en una actividad innovadora, los alumnos valoran otras formas de aprendizaje, a la vez que redefinen el rol del profesor y la finalidad de la docencia universitaria. En la misma línea, Ledesma (2009) propone soluciones fruto de su experiencia personal para combatir estas reticencias procedentes del alumnado como insistir y valorar sus pequeños avances para que conciban su trabajo en la asignatura desde la reflexión, la creación y la autonomía así como revisar y comentar en clase escritos y trabajos de alumnas y alumnos para que aprecien lo que ellos hacen y dicen. De este modo, según su experiencia personal, el alumno va entendiendo que el saber valioso para su futura práctica profesional es aquél que cada uno va construyendo diariamente.

BIBLIOGRAFÍA

Alsina, A. y Esteve, O. (2007). "El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?". En: *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón.

Alvarez, M. (2008). La tutoría académica en el espacio europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 61, 71-88.

Álvarez, P. R. y González, M. (2005). La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8, 1-4.

Cano, E. & Ibernón, F. (2003). Evaluación de la formación del profesorado universitario novel. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 43-51.

De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 71-92.

Ledesma, N. (2009). Emancipación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Formación Inicial del Profesorado. Un análisis de mi práctica docente universitaria. Un análisis de mi práctica docente universitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 39-54.

Medina, J. L., Jarauta, B. & Urquizu, C. (2005). Evaluación de la formación del profesorado novel. *Revista Iberoamericana de Educación*. 36, 1-16.

LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE PORTUGAL Y ESPAÑA

Rosario Isabel Herrada Valverde

Universidad de Murcia

RESUMEN

Los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) incluyen, no sólo un cambio de paradigma educativo, sino también facilitar la movilidad de los profesionales, favoreciendo con ello el desarrollo económico y social de los países europeos. Entre los 47 países que han suscrito la Declaración de Bolonia, Portugal y España se encuentran actualmente implantando sus títulos de grado y máster adaptados al EEES. En este documento se presenta un estudio comparativo de las medidas puestas en marcha durante los últimos años en ambos países para la implantación del EEES, en lo referente al proceso de adaptación de los títulos oficiales y, en particular, de los estudios que habilitan para ejercer la profesión de maestro. Este proceso facilitará que los futuros graduados en los estudios que habilitan para ejercer la profesión de maestro puedan ampliar sus perspectivas laborales en los países pertenecientes al EEES.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior; formación del profesorado.

ADAPTATION TO THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA AND INITIAL TEACHER TRAINING: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN PORTUGAL AND SPAIN

ABSTRACT

The objectives of the European Higher Education Area (EHEA) include, not only a change in the educational paradigm, but also facilitate mobility of professionals, thereby improving the economic and social development of European countries. Among the 47 countries which have signed the Bologna Declaration, Portugal and Spain are currently implementing their graduate and master degrees adapted to the EHEA. This paper presents a comparative study about the actions

that both countries have implemented in recent years for the adaptation to the EHEA, in reference to the implantation of the new degrees, in particular these degrees enable to pursue the teaching profession. This will make possible that pre-service teachers increase their employment prospects in countries belonging to the EHEA.

Key words: European Higher Education Area; initial teacher training.

1.- INTRODUCCIÓN

El 19 Junio de 1999, el Proceso de Bolonia se inicia oficialmente cuando los Ministros con competencias en Educación Superior de 29 países, entre ellos los de España y Portugal, suscriben la Declaración de Bolonia (1999)³⁹. A través de dicha Declaración se sentaron las bases para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), fijando como plazo temporal el año 2010 para la consecución de algunos objetivos básicos, entre ellos: construir y consolidar un EEES que facilite la movilidad de los ciudadanos, las posibilidades de obtener empleo y el desarrollo europeo. Cabe destacar que, de los 29 signatarios iniciales, ya hay implicados 47 países y que los distintos compromisos adquiridos durante el Proceso de Bolonia han marcado los cambios de los últimos años en los Sistemas de Educación Superior de los mismos.

Alcanzado el año 2010, la investigación que aquí presentamos muestra tanto las medidas puestas en marcha en Portugal y España para adaptarse al EEES, como sus particulares procesos de adaptación de los Títulos Oficiales, especialmente de los estudios que habilitan para ejercer la profesión de maestro.

2.- METODOLOGÍA

Esta investigación se llevó a cabo desde Octubre de 2009 hasta Enero de 2010, en colaboración con la Universidade do Algarve (Portugal) y del Instituto Politécnico de Beja (Portugal). Para realizar este estudio comparativo sobre el proceso de adaptación al EEES de España y Portugal, se han utilizado las siguientes fuentes de información:

1. Profesorado de la Universidade do Algarve y del Instituto Politécnico de Beja: proporcionó documentación/legislación portuguesa sobre la adaptación al EEES.
2. Documentación disponible en Internet sobre: La creación y desarrollo del Proceso de Bolonia en el marco internacional (comunicados, declaraciones, convenios, etc.); legislación promulgada en España y Portugal para adaptarse al EEES; otros documentos para difundir información sobre el proceso de adaptación al EEES de los estudios universitarios españoles y del sistema de educación superior portugués; documentación de la “Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación” (ANECA) de España y de la “Agencia de Evaluación y Acreditación de la Enseñanza Superior” (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior- A3ES) de Portugal.

³⁹ La Web del *Ministerio de Educación*, en el apartado de *Universidades*, tiene un espacio dedicado al EEES donde se puede descargar documentación (<http://www.educacion.es/educacion/universidades/>).

En cuanto al proceso de recopilación, organización y análisis de la información destacan las siguientes fases:

1ª Fase. Proceso de recopilación de información:

- a) Recopilación de información en Internet sobre la creación y desarrollo del Proceso de Bolonia, países participantes, declaraciones, convenios, cumbres ministeriales. Búsqueda de documentos elaborados para difundir información del proceso de adaptación al EEES en España y Portugal.
- b) Búsqueda y selección de documentación y legislación de Portugal (orientada por profesorado de la Universidade do Algarve) y de España para adaptarse al EEES. Búsqueda de documentación en Internet sobre la “Agencia de Evaluación y Acreditación de la Enseñanza Superior” (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior- A3ES⁴⁰) portuguesa y la “Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación” (ANECA⁴¹) de España.
- d) Recopilación de documentación sobre los estudios de magisterio en Portugal (gracias a las sugerencias de profesorado del Instituto Politécnico de Beja) y sobre los estudios de magisterio en España a través de Internet.

2ª Fase. Organización y análisis de la información:

- a) La información recopilada se agrupó en torno a dos núcleos temáticos: “Adaptación al EEES y titulaciones oficiales” y “Configuración de los estudios que habilitan para la profesión de maestro”. Dentro de ellos se subdividió la información según se refería a España o Portugal.
- b) Posteriormente se compararon las medidas puestas en marcha en estos países para adaptar sus titulaciones al EEES, y la nueva configuración de los estudios de magisterio en ambos contextos. Esta información se almacenó haciendo uso del procesador de textos Word.

El análisis realizado ha permitido conocer los pasos dados por España y Portugal para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la influencia de ello en la adaptación de las respectivas Titulaciones Oficiales de Educación Superior. Por otra parte, se ha identificado la configuración general de los estudios que habilitan para el ejercicio de la profesión de maestro en ambos países.

Sin entrar en descripciones exhaustivas⁴², a continuación presentamos los

⁴⁰ Web de la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior disponible en: <http://www.a3es.pt/>

⁴¹ Web de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación: <http://www.aneca.es/>

⁴² Para información detallada sobre las medidas puestas en marcha, derivamos a la documentación que se menciona en el apartado “Resultados”, que se pueden localizar a través de Webs de Portugal, como la del *Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior* (<http://www.mctes.pt/>) o la *Direcção Geral do Ensino Superior* (<http://www.dges.mctes.pt/>). En cuanto a Webs españolas, destacar por ejemplo la del *Ministerio de Educación*, en su apartado de Universidades (<http://www.educacion.es/educacion/universidades/>) y otras promovidas por dicho Ministerio, como *Bolonia EEES* (<http://www.educacion.es/boloniaeees/inicio.html>) o *Qué es Bolonia* (<http://www.quesbolonia.es/>). Otra página interesante es <http://www.eees.es/>.

resultados obtenidos, destacando las coincidencias y divergencias del proceso de adaptación al EEES de ambos países, y la configuración de los estudios que habilitan para desempeñar la profesión de maestro.

3.- LA ADAPTACIÓN AL EEES Y LAS TITULACIONES OFICIALES

Existen coincidencias y divergencias en Portugal y España relacionadas con la adaptación al EEES, y con sus titulaciones oficiales. Entre las coincidencias, destacan:

-La adopción de un sistema de tres ciclos de estudios. En España conducen al Título de Graduado, Máster Universitario y Doctor, respectivamente (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre) y en Portugal al Título de Licenciado, Máster (Mestre) y Doctor (Doutor) (Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março y Decreto-Lei nº107/2008 de 25 de junho).

-La emisión del Suplemento Europeo al Título (Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto), denominado "Suplemento ao Diploma" en Portugal (Portaria nº30/2008, de 18 de Janeiro de 2008).

-Consideración de informes internacionales. Por ejemplo, entre los años 2003 y 2006, se promovieron en España experiencias piloto de diseño e implantación de planes de estudio y títulos de grado a través del trabajo en red de las universidades españolas. El objetivo era planificar un marco nacional de titulaciones compatible con el futuro "marco europeo" siguiendo las recomendaciones y el sistema de trabajo utilizadas en el proyecto Tuning (financiado por la Unión Europea)⁴³. La memoria final de cada una de estas experiencias se publicó como "Libro Blanco"⁴⁴. En Portugal se promovió la definición de los objetivos de cada uno de los ciclos de estudios desde la perspectiva de las competencias genéricas y específicas a adquirir en cada disciplina, adoptando los resultados del trabajo colectivo realizado a nivel europeo y concretizado en los descriptores de Dublín⁴⁵.

-La adopción del sistema europeo de créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) en ambos países como unidad de medida del trabajo del estudiante, recogido en el Decreto-Lei nº107/2008 de 25 de junho (Portugal) y en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre (España), implica un cambio en los planteamientos metodológicos y en la forma de entender la enseñanza superior que hasta entonces había estado centrada en la adquisición de conocimientos para pasar a centrar su interés en el aprendizaje de los estudiantes. Un crédito europeo corresponde a 25-30 horas de trabajo del estudiante.

-La creación de agencias nacionales de garantía de calidad que desempeñan, entre otras funciones, actividades evaluadoras/acreditadoras de los Títulos Oficiales. En Portugal se denomina "Agencia de Evaluación y Acreditación de la Enseñanza

⁴³ Se refiere al Informe "Un marco de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior", del Grupo de Trabajo de Bolonia sobre Marcos de Cualificaciones (2005) y al Proyecto "Tuning Educational Structures in Europe".

⁴⁴ Disponibles en la Web de la ANECA en : <http://www.aneca.es/publicaciones/libros-blancos.aspx>

⁴⁵ Los grupos de descriptores generales de cada ciclo (los *Descriptores de Dublín*), se encuentra en el Informe "Un marco de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior", realizado por el Grupo de Trabajo de Bolonia sobre Marcos de Cualificaciones en el año 2005.

Superior” (A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior)⁴⁶ y en España “Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación” (ANECA)⁴⁷.

Por otro lado, se han observado una serie de divergencias en las medidas adoptadas en ambos países, entre ellas:

-Diferencias vinculadas a la particularidad del contexto nacional, como el mantenimiento del Sistema de Educación Superior binario en Portugal, constituido por la Enseñanza Politécnica (que se centra especialmente en la formación técnica avanzada, orientada profesionalmente) y la Enseñanza Universitaria (para la oferta de formación científica sólida, aunando esfuerzos y competencias de unidades de enseñanza e investigación). En cambio, la Educación Superior en España está constituida, entre otras enseñanzas, por la Enseñanza Universitaria, en la que han influido más los cambios necesarios para la adaptación al EEES.

-Los créditos asignados en los ciclos de estudios para la adquisición del título de Licenciado/Graduado (en Portugal, generalmente entre 180 y 240 créditos, mientras que en España, es de 240 créditos) y Máster (entre 90 y 120 créditos en Portugal, y desde 60 a 120 créditos en España)^{48 49}.

-En relación al proceso de Evaluación y Verificación de los Títulos Oficiales adaptados al EEES, hay diferencias notables en Portugal y España sobre todo en lo que se refiere al modo en el que se han implantado las Titulaciones Oficiales y, en particular, cómo se han evaluado/acreditado. Ambos países se están evaluando/verificando los Estudios de Grado y Máster actualmente, si bien en Portugal algunas Titulaciones Oficiales comenzaron a impartirse en el curso académico 2006/2007, y el resto se implantaron casi de forma generalizada en el curso 2007/2008, mientras que en España muy pocas comenzaron a impartirse a partir del curso 2008/2009, siendo el curso 2009/2010 el primer año de implantación de los ciclos oficiales en muchas universidades.

En Portugal esto se debe a las autorizaciones concedidas por la Dirección General de Enseñanza Superior (DGES), que permitieron la puesta en marcha de títulos oficiales desde el curso 2006/2007⁵⁰. Cuando en el año 2009 inició su actividad la Agencia de Evaluación y Acreditación de la Enseñanza Superior (A3ES), momento en el que dejaban de tener vigencia las citadas autorizaciones⁵¹, se inició el

⁴⁶ Las bases legislativas de la A3ES son: la Lei nº38/2007 de 16 de agosto, que aprueba el régimen jurídico de la evaluación de la enseñanza superior; el Decreto-Lei nº369/2007 de 5 de novembro; y el Decreto-Lei nº107/2008 de 25 de junho.

⁴⁷ El marco legislativo en el que se apoya la ANECA es la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades; el Acuerdo de Consejo de Ministros, de 19 de julio de 2002 por el que se autoriza al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la creación de la Fundación estatal “Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación” de las universidades; la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril; y los Estatutos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

⁴⁸ Legislación de Portugal que lo regula: Lei nº49/2005 de 30 de agosto; Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março; y Decreto-Lei nº107/2008 de 25 de junho.

⁴⁹ Legislación que lo regula en España: Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre.

⁵⁰ Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de Março.

⁵¹ Según se establece en el Decreto-Lei nº107/2008, de 25 de Junho.

proceso de acreditación preliminar de los Títulos en funcionamiento o de aquellos que ya habían sido autorizados para impartirse en el curso 2010/2011, así como la evaluación/acreditación de los nuevos ciclos de estudios. La acreditación de un ciclo de estudios es válida durante cinco años.

Este proceso ha sido distinto en España, pues las Titulaciones Oficiales comenzaron a ofertarse en el curso 2008/2009, pues previamente es necesario que las universidades sometan sus proyectos de títulos oficiales a un proceso de verificación. Para ello, en primer lugar, se han de ajustar a unos protocolos específicos y deben someter los proyectos de los títulos a la evaluación de la ANECA. Posteriormente, esta Agencia remite un informe sobre cada proyecto evaluado al Consejo de Universidades. En caso de ser un informe favorable, el Consejo de Universidades dictará la resolución de verificación, que se comunica al Ministerio de Ciencia e Innovación, a la Comunidad Autónoma interesada y a la Universidad. Tras la autorización de la Comunidad Autónoma, el Ministerio de Ciencia e Innovación eleva al Gobierno la propuesta para el establecimiento del carácter oficial del título y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)⁵², cuya aprobación mediante Acuerdo del Consejo de Ministros se publica en el Boletín Oficial del Estado. El registro en el RUCT significa que el Título ha adquirido la acreditación, y que se pueden poner en funcionamiento las enseñanzas conducentes a su adquisición en la Universidad que lo propuso por un período de 6 años desde su fecha de registro en el RUCT. Una vez finalizado tendrá que volver a iniciarse el proceso de verificación para mantener la acreditación.

4.- CONFIGURACIÓN DE LOS ESTUDIOS QUE HABILITAN PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DE MAESTRO

En relación con los estudios de la Educación Superior que en Portugal son equivalentes a Magisterio, esto es, aquellos que permiten ejercer la profesión de maestro en la Enseñanza Preescolar y en el primer y segundo ciclo de la Enseñanza Básica, se corresponden con una titulación de recorrido largo que requiere obtener primero el grado de Licenciado en Educación Básica (Educação Básica) y después realizar un Máster de especialización. Dicha formación es cursada en las Instituciones de Enseñanza Politécnica, a excepción de algunas universidades que tienen integradas enseñanzas politécnicas (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto).

La estructura curricular del ciclo de estudios que permite obtener el grado de Licenciado en Educación Básica está formada por 180 créditos ECTS que son distribuidos entre los componentes de formación como sigue: Formación educacional general (15-20 créditos); Didácticas Específicas (15-20 créditos); Iniciación a la práctica profesional (15-20 créditos); Formación en el área de docencia (120-135 créditos).

Una vez obtenido el grado de Licenciado en Educación Básica debe estudiarse un Máster de especialización, de tres semestres de duración, que corresponden a 90 créditos, sin el cual no se puede ejercer como maestro. Estas especialidades de Máster son: Educación Preescolar, Enseñanza del 1º ciclo de Enseñanza Básica

⁵² Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

(Enseño do 1º Ciclo do Ensino Básico), Educación Preescolar y Enseñanza del 1º ciclo de enseñanza básica, Enseñanza del 1º y 2º ciclo de Enseñanza Básica (Enseño do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico). El título de Máster permite ejercer la profesión de maestro desde la educación preescolar hasta el 2º ciclo de Enseñanza Básica, lo que corresponde al alumnado de entre los 0 y los 12 años.

En España, los estudios universitarios adaptados al EEES que permiten ejercer la profesión de maestro son dos Grados, uno que permite el ejercicio de la profesión en Educación Infantil y otro en Educación Primaria. De ahí que entren en proceso de extinción otras titulaciones de Magisterio que se habían estado impartiendo hasta entonces (Educación Física, Educación Musical, Lenguas Extranjeras, Audición y Lenguaje y Educación Especial), si bien en los dos grados de magisterio mencionados se contempla la posibilidad de incorporar competencias docentes específicas relacionadas con Educación Física, Educación Musical, Lenguas Extranjeras o Atención a Necesidades Educativas Especiales⁵³.

Los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria se adscriben a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y tienen una duración de 240 ECTS (8 semestres o 4 cursos académicos)⁵⁴. A parte de lo señalado anteriormente sobre las directrices para el diseño de títulos de Graduado y del proceso para la evaluación/acreditación de los Títulos Oficiales de Grado que afectan a la elaboración de los Proyectos de Títulos de los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria, existe legislación específica para la elaboración de dichos Proyectos⁵⁵. Dicha legislación se refiere, por un lado, a la posibilidad de proponer una mención cualificadora, de entre 30 y 60 créditos europeos, adecuados a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Infantil y de Educación Primaria⁵⁶. También se hace referencia a que el plan de estudios debe incluir, como mínimo, los siguientes módulos: Formación Básica (100 créditos); Didáctico y disciplinar (60 créditos) y Prácticum (50 créditos). Además hay que tener en consideración otra legislación⁵⁷ que menciona que ningún título podrá utilizar la denominación de Graduado en Educación Infantil o en Educación Primaria si no cumple que los planes de estudios tengan 240 créditos europeos. Por otra parte, se señala que los planes de estudios de Educación Infantil y de Educación Primaria deben garantizar la adquisición de las competencias necesarias para ejercer la profesión según la normativa aplicable.

⁵³ Siguiendo las recomendaciones del Libro Blanco de Magisterio (vol.1 y vol. 2).

⁵⁴ Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre.

⁵⁵ Orden ECI/38542007 de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Infantil; y Orden ECI/38542007 de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Primaria.

⁵⁶ Teniendo en cuenta lo establecido al respecto en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación.

⁵⁷ Resolución de 17 de diciembre de 2007 por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros por el que se establecen las condiciones a las que deben adecuarse los planes de estudios que habiliten para Maestro en Educación Infantil; y Resolución de 17 de diciembre de 2007 por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros por el que se establecen las condiciones a las que deben adecuarse los planes de estudios que habiliten para Maestro en Educación Primaria.

5.- CONCLUSIONES

Tanto en España como en Portugal se han realizado grandes esfuerzos para adaptar sus particulares Sistemas de Educación Superior a los compromisos adquiridos durante el Proceso de Bolonia, al menos en cuanto a cambios legislativos se refiere. Se han observado una serie de aspectos en los que confluyen y otros en los que difieren dichos países para construir y consolidar el EEES. El objetivo primordial no es tanto homogeneizar los sistemas de educación superior, sino más bien facilitar la comparación y compatibilidad de los mismos. Siendo así, se facilita el reconocimiento de las titulaciones de educación superior, entre ellas, las que habilitan para el ejercicio de maestro, lo que permite que los titulados puedan ampliar sus perspectivas laborales a todos los países pertenecientes al EEES.

Para finalizar, cabe señalar que esta investigación supone apenas el inicio para seguir analizando, en un marco más amplio, los esfuerzos de España y Portugal por adaptar sus respectivos Sistemas de Educación Superior al EEES. Más aún, permitirá analizar el ámbito internacional en el que se están dando los pasos que son tenidos en cuenta por los 47 países que actualmente suscriben la Declaración de Bolonia, para hacer realidad los objetivos y medidas de la citada Declaración así como de las concreciones y ampliaciones fijadas a lo largo del denominado Proceso de Bolonia.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Educación de España a través del Programa de Ayudas para Estancias de Movilidad en el Extranjero "José Castillejo".

BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo de Consejo de Ministros, celebrado el 19 de julio de 2002, por el que se autoriza al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la creación de la Fundación estatal "Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación" de las universidades.

Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março.

Decreto-Lei nº 107/2008 de 25 de junho.

Decreto-Lei nº 369/2007 de 5 de novembro.

Lei nº 38/2007 de 16 de agosto, aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior (*aprueba el régimen jurídico de la evaluación de la enseñanza superior*).

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior (*Segunda modificación de la Ley de Bases del Sistema Educativo y primera modificación de la Ley de Bases de Financiación de la Enseñanza Superior*).

Ley Orgánica 2/2006 de Educación.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Orden ECI/38542007 de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Infantil.

Orden ECI/38542007 de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Primaria.

Portaria nº 30/2008, de 18 de Janeiro de 2008.

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

Resolución de 17 de diciembre de 2007 por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros por el que se establecen las condiciones a las que deben adecuarse los planes de estudios que habiliten para Maestro en Educación Infantil.

Resolución de 17 de diciembre de 2007 por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros por el que se establecen las condiciones a las que deben adecuarse los planes de estudios que habiliten para Maestro en Educación Primaria.

**TRANSFIRENDO BUENAS PRÁCTICAS:
LA EXPERIENCIA ESPAÑOLA EN EL ESPACIO EUROPEO DE
EDUCACIÓN SUPERIOR EN RELACIÓN A LA ATENCIÓN A LA
DEPENDENCIA Y LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL**

Y. De la Fuente

M.D. Escarabajal

Universidad de Jaén

RESUMEN

En el momento presente, la universidad española sigue inmersa en los cambios y adaptaciones que ha supuesto la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior, tanto desde la elaboración e implementación de nuevos Grados y el desarrollo de Postgrados. Esta reforma ha supuesto o bien un sistema de vía única para todas las titulaciones a lo largo de los niveles de Grado, Máster y Doctorado, o el ineludible cambio desde la metodología docente tradicional hacia un sistema centrado en el aprendizaje y en la revalorización de los elementos prácticos y aplicados.

Este cambio abre la puerta también a nuevos ámbitos de intervención como la atención a la dependencia, lo que requiere al mismo tiempo que se desarrolle la investigación y se consoliden los conocimientos teóricos de estudios con proyección social como disciplina académica.

Palabras clave: dependencia; Espacio Europeo de Educación Superior; grados; postgrados.

**TRANSFERRING GOOD PRACTICE:
THE SPANISH EXPERIENCE IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA IN
DEPENDENCE AND UNIVERSAL ACCESSIBILITY RELATIONSHIP**

ABSTRACT

In this moment, the Spanish university is making changes and adaptations to the European Higher Education Area, from the development and implementation of

new Degrees and Graduates. These changes drive to an only way for all academic studies or one change from the traditional teaching methodologies to a system where is very important to learn the practical and application situations.

This change opens the door to new areas of intervention like the care of dependence, for this is necessary one development of the investigation and the knowledge of studies about social projection.

Key words: dependence; European Higher Education Area; degree; postgraduate.

1.- INTRODUCCIÓN. EL MOMENTO ACTUAL

Nos gustaría comenzar este artículo haciendo una reflexión sobre lo que hemos trabajado desde las distintas universidades españolas y los diferentes Colegios Profesionales, siempre en unión, para conseguir lo que ya es una auténtica realidad, los estudios de grado y posgrado.

Por todo lo conseguido hasta la fecha, se hace necesario, en plena transición académica, realizar un amplio debate para el diseño de las estrategias de avance y mejora, facilitando el desarrollo del bienestar en la medida que contribuye a conseguir la eficacia y eficiencia de las respuestas a las diferentes necesidades sociales que se planteen.

Las necesidades que se generan en las sociedades avanzadas precisan ser abordadas desde una perspectiva comunitaria porque afectan a nuestra vida en común, y requieren una acción colectiva para poder ser resueltas. Los/as profesionales, buscando favorecer los procesos de inclusión social, han diferenciado estas en tres dimensiones en su ámbito de intervención: el individual, desarrollando su actividad con la persona objeto de su intervención; el individual y familiar, desarrollando su intervención mediante dinámica de grupos, y el comunitario, tratando de favorecer los procesos de organización e interacción para generar comunidades en las que se potencien las dinámicas de inclusión social, en las que la acción colectiva permita superar problemas que solo pueden ser abordados desde la intervención comunitaria. Esta última perspectiva es fundamental en sociedades democráticas basadas en la participación de los/las ciudadanos/as. La capacidad de asociación y organización colectiva es un requisito previo para defender y favorecer el ejercicio de los derechos de ciudadanía (Fernández y López, 2008).

2.- EL DESARROLLO DE LAS PROFESIONES

Los cambios que se están produciendo en el ámbito universitario español para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el fin de homogeneizar y convalidar títulos y competencias traen como consecuencia una serie de actualizaciones de amplio calado en el modelo de enseñanza universitaria que se ha desarrollado hasta ahora en España.

El proceso de reforma de la educación superior en nuestro país se caracteriza por dos factores centrales de cambio:

a) El establecimiento de un sistema de *vía única* para todas las titulaciones a lo largo de los niveles de Grado, Máster y Doctorado, en lugar del tradicional sistema

dual español de ciclos cortos terminales (diplomaturas) y ciclos largos (licenciaturas) con continuidad, y

b) La reorientación de la metodología docente tradicional hacia un sistema más centrado en el aprendizaje y en la revalorización de los elementos prácticos y aplicados.

Ambos afectan de manera diferente a los estudios del ámbito social. El primero satisface una reivindicación histórica de docentes, estudiantes y profesionales de poseer unos estudios universitarios de ciclo más amplio. El segundo propone extender al conjunto de la universidad métodos y actividades de gran tradición en los estudios del ámbito social, incluso desde antes de ser considerado como título universitario, tales como orientación eminentemente práctica, centrada en la consecución de habilidades y competencias profesionales.

El cambio tiene un eje central, concretamente la sustitución del antiguo sistema de catálogo cerrado de títulos y directrices generales propias que fijaban entre el 50 y el 70 por ciento del contenido de los planes de estudios, por un sistema de amplia autonomía de las universidades para la definición de los títulos y el diseño de los planes de estudios. Esta nueva orientación reflejada en el Real Decreto por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, supone un escenario nuevo que contiene nuevas oportunidades y nuevos riesgos.

Desde este punto de vista, también recoge cómo la autonomía de las universidades deberá servir para abrir el camino a la innovación en los contenidos y en los métodos. En esta etapa de desarrollo de las profesiones del ámbito social, como así se hacía constar en las diferentes memorias de grado, el contexto social, económico, tecnológico y cultural en el cual se inscriben, se presentan características nuevas que plantean mayores exigencias en la formación de los/as diferentes profesionales:

- La globalización económica plantea nuevos escenarios en la política social: la ruptura económica, social y cultural y procesos de des-cohesión social que ocasionan pobreza, exclusión social y violencia.
- Las tecnologías de la información y comunicación conllevan nuevas oportunidades y a la vez nuevas formas de exclusión y marginación social distintas a las ya existentes.
- El progresivo envejecimiento de la población supone un esfuerzo de reactivación y visión de una vejez activa, participativa y satisfactoria, acompañado de un enfoque integral en la atención y el cuidado de los mayores en un contexto de aumento en la atención y cuidado de la población.
- El creciente individualismo de nuestra sociedad derivado de múltiples factores incrementa situaciones de inestabilidad y de convivencia.
- El fenómeno de la inmigración abre un debate político sobre la inclusión y participación de estos colectivos y pone a prueba la capacidad de cohesión de nuestra sociedad. Implica nuevos retos y oportunidades a la política social y a los trabajadores sociales.
- La evolución de las políticas sociales en el contexto europeo y la emergencia de un modelo pluralista de Estado de Bienestar genera una revisión del papel de los distintos sectores y actores implicados en la provisión de servicios de bienestar.

- El avance en el reconocimiento de los derechos, tanto individuales como sociales, obliga a revisar y potenciar los sistemas de protección para consolidarse como verdaderos derechos de ciudadanía. Lo que conlleva una mayor implicación por parte de los poderes públicos para que dichos derechos se hagan realidad y vayan acompañados de una financiación adecuada.

3.- LOS NUEVOS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

Los nuevos ámbitos de intervención van inexorablemente unidos a los tipos de necesidades sobre las que actúan los profesionales en la actualidad:

1. Hay personas que se encuentran con dificultades especiales añadidas para su integración en la vida social. Todos los/as ciudadanos/as tienen que incorporarse al empleo, participar en la vida social, obtener una vivienda, obtener unos ingresos para mantenerse, etc. Sin embargo, hay personas que se encuentran con obstáculos añadidos que les impiden hacerlos o que le exigen apoyos especiales para conseguirlo. Lo que tienen en común es la necesidad de apoyos específicos para desarrollar su incorporación en la vida social. Estas limitaciones para la incorporación constituyen *la exclusión social*.

2. Hay ciudadanos/as que no pueden desarrollarse en las actividades de la vida diaria sin la ayuda de otros/as. El apoyo para la realización de dichas actividades constituye el núcleo de atención a *la dependencia*.

3. Las personas menores de edad, así como aquellas que padecen determinadas discapacidades o enfermedades mentales, son consideradas en nuestra sociedad como no plenamente autónomas y necesitadas de tutela y protección. Por defecto, dicha responsabilidad recae sobre los padres/madres o sobre otros adultos/as. Asegurar y facilitar el ejercicio de esa responsabilidad es una tercera responsabilidad de los poderes públicos en este campo.

Cada una de estas tres necesidades puede ser abordada desde diferentes lugares, ya que su atención puede englobarse en un único sistema de servicios o disgregarse en varios. Esto representaría acciones que podrían desarrollarse desde diferentes dispositivos, como serían los sistemas de acceso al empleo, salud, vivienda o educación, o desde un único sistema o subsistema de inclusión social (Aguilar, 2009: 192-194).

Ante todo esto, el modelo necesita un nuevo diseño, que se encuentra inevitablemente unido a las opciones de política socioeconómica que tradicionalmente han girado en torno a la confrontación entre lo público y lo privado.

Estas transformaciones, plantean nuevos desafíos a la intervención social, debido a que ésta permanentemente está enfrentándose con problemas de diversa índole, generados como resultados de transformaciones en las ciencias en que se basa, cambios en la estructura de la sociedad y en la ideología que predomina en ella, lo que conduce a nuevas expectativas en relación con las competencias laborales necesarias para hacer frente a las transformaciones anteriormente señaladas.

Los cambios descritos están dando lugar a situaciones que requieren nuevos modelos de atención social, así como nuevas soluciones y recursos. La actuación de los profesionales en el ámbito social se perfila difícil en la medida en que

intervienen en situaciones de riesgo y vulnerabilidad social donde habrá que actuar deprisa, asimilando circunstancias imprevistas y problemas nuevos. Ello requiere una alta capacidad de análisis de los hechos sociales a partir de los elementos que les transfiere la realidad social. Para este cometido, resultan imprescindibles los instrumentos que una formación superior puede proporcionarles.

4.- LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN EL NUEVO ESCENARIO

Este nuevo escenario supondrá, una más que probable, reorganización de las prestaciones/recursos y también una redefinición de la intervención social. Por todo ello, resulta necesario reforzar la formación de recursos humanos, organizativos y de gestión, por el desarrollo de la investigación y por consolidar la aportación teórica específica de los estudios con proyección social como disciplina.

Por ello, alguno de los argumentos que justifican la necesidad del desarrollo de los estudios de grado y posgrado, son los siguientes:

- Permiten completar la formación universitaria, en intervención social ante los nuevos fenómenos de creciente complejidad.
- Posibilitan respuestas a las demandas de formación superior del conjunto de profesionales de la intervención social.
- Favorecen la cobertura de un espacio en el que no existen titulaciones adecuadas a la creciente demanda de titulados superiores en materia de intervención social.
- Permiten equiparar el nivel formativo de los profesionales españoles de la intervención social con los de los demás países desarrollados.

En este sentido, la implantación del EEES, tiene que ser considerada como una oportunidad para la profesión, la docencia y la investigación en el ámbito social y no como una amenaza.

El EEES, el sistema de ciencia, investigación, innovación y desarrollo tecnológico europeo (Espacio Europeo de Investigación) y el sistema productivo y laboral (Mercado de Trabajo Europeo) configuran un triángulo de oro, mágico por cuyo interior se mueve con una cierta inercia y rozamiento el desarrollo económico, social y ciudadano de los distintos países de la Unión.

Los estudios de postgrado deben desarrollar un papel fundamental en este escenario; sin ellos no será posible alcanzar los compromisos adquiridos por los Jefes de Estado de los distintos países de la Unión Europea en las diferentes Cumbres celebradas los últimos años, Lisboa, Barcelona, etc. El postgrado es una pieza clave para relacionar el EEES con el Espacio Europeo de Investigación no sólo entre sí, sino también con todas aquellas estructuras que en paralelo van creciendo en sus alrededores con intenciones diversas pero todas ellas diseñadas para al final potenciar la innovación y la competitividad de los sistemas productivos del conjunto.

Es por ello por lo que en las universidades públicas, en las privadas posiblemente también pero su estudio queda fuera del presente trabajo, la formación de postgrado debe ser un objetivo estratégico de primera magnitud imprescindible

para incrementar la trascendencia del proceso formativo, facilitar la movilidad, la profundización intelectual y el desarrollo humanístico, cultural, científico y técnico.

La universidad española tiene una gran responsabilidad en el desarrollo de los posgrados y, por ello, no debería tratar el asunto con frivolidad. Sino al contrario, deberían tomarse especiales precauciones, al menos en las etapas iniciales, sobre todo a la hora de realizar los diseños organizativos y curriculares de los estudios necesarios para alcanzar los objetivos mencionados. Y ello debe ser así porque cualquier error en los planteamientos iniciales puede ser el principio del fin, desprestigiando los estudios, condicionando su desarrollo y conducir finalmente al fracaso, circunstancia especialmente grave cuando se trata de unos procesos formativos relevantes orientados a facilitar, promover e incentivar la profundización intelectual de nuestros/as jóvenes.

El momento es de oportunidad, sin duda, pero no para crecer indefinidamente en cantidad sino en calidad y en dimensión europea y social. La cuestión no será fácil de explicar pero quizá será todavía más difícil de comprender para una comunidad muy satisfecha, razonablemente diría yo tras un esfuerzo sostenido en las últimas décadas, que en muchos casos, ámbitos y ambientes de nuestro sistema universitario presupone la existencia de una calidad en sentido amplio contrastada pero que sólo es cierta en la práctica en algunos indicadores, campos o partes del conjunto.

Hoy día, y al menos también en los próximos 5-6 años, los estudios de postgrado deberían tratar con cuatro aspectos básicos:

1. Facilitar la transformación del sistema actual. Estudios de postgrado dirigidos a estudiantes y titulados nacionales, que han iniciado o van a iniciar en los próximos años sus estudios en el sistema LRU, para que puedan egresarse en el sistema EEES de forma compatible con la legalidad vigente y con unas perspectivas de futuro (estrategia tipo 1).
2. Internacionalizar la oferta y la demanda. Estudios de postgrado dirigidos a estudiantes nacionales, europeos y del resto del mundo diseñados específicamente para tal fin, tipo Erasmus-Mundus, en colaboración con otras universidades contemplando la movilidad como un instrumento formativo mas (estrategia tipo 2).
3. Orientar el currículo hacia campos del conocimiento emergentes. Estudios de postgrado que incorporen al sistema universitario español aquellos conocimientos que están en pleno desarrollo en el mundo, especialmente los relacionados con las ciencias de la vida, de la salud, de la tierra y del ocio y del bienestar (estrategia tipo 3).
4. Visualizar y dar continuidad a los programas de doctorado de calidad vigentes. Programas de estudio con una calidad acreditada por la agencia nacional y que por tanto constituyen un instrumento de primera magnitud para la calidad, la competitividad y el atractivo internacional del sistema universitario español (estrategia tipo 4).

Es evidente que ni la formación ni el conocimiento son compartimentos estancos pero también lo es que a medida que los sistemas se hacen más flexibles, tienen más grados de libertad y la expansión es casi más una consecuencia que un deseo de los agentes implicados. Por ello y en una primera fase los estudios de posgrado

relacionados con las cuatro orientaciones mencionadas, deberían estudiarse aisladamente y con una perspectiva restrictiva, lo que no tiene porque presuponer que no existan relaciones entre ellas que hagan factible implementaciones conjuntas ni que puedan crecer en un futuro próximo⁵⁸.

5.- EL EEES VERSUS ATENCIÓN A LA DEPENDENCIA Y ACCESIBILIDAD UNIVERSAL

El proceso de definición del EEES, desde la declaración inicial de Bolonia, señala que en el proyecto de una Europa unida, de construcción de una nueva ciudadanía europea, el conocimiento, y por tanto, la Universidad, es un componente indispensable *“capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común”*.

En el marco de esa nueva ciudadanía, el principio de igualdad de mujeres y hombres, así como la creación de relaciones simétricas entre ambos, como principio imprescindible para el desarrollo de una sociedad más justa y de prevención de la violencia, ha recibido atención prioritaria en los diferentes *corpus* jurídicos que se han elaborado últimamente, tanto a nivel europeo, como en el ámbito español, donde el derecho a la igualdad de los artículos 14 y 9.2 de la Constitución se ha desarrollado a través de leyes estatales y autonómicas que recogen la necesidad de lo que ya, en el plano educativo, se establecía en la Declaración de Ministros de Educación celebrada en Berlín en 2003, contemplando la introducción de la perspectiva de género como corriente principal (mainstreaming) del diseño de los programas, los sistemas de evaluación y las estructuras académicas, como garantía de que la enseñanza superior pueda responder a la necesidad de formar los nuevos perfiles profesionales.

Como señalan Blanco y La Torre⁵⁹, admirando la experiencia y trayectoria profesional de docentes universitarios que están trabajando en proyectos y desarrollando experiencias que hacen uso de las ventajas que ofrecen estas tecnologías para dar apoyo a grupos como el de las personas discapacitadas y/o dependientes, hemos considerado oportuno ilustrar en un apartado ejemplo de alguna de estas buenas prácticas.

Desde la Universitat Politècnica de Catalunya, Ponsa, Díaz y Català (2007) dan a conocer sus experiencias docentes que han llevado a cabo en dos nuevas asignaturas de estudios universitarios, puestas en marcha en el curso 2006/2007, e impartidas en el ámbito de la telerrobótica asistencial. La primera asignatura es ‘Sistemas de Teleoperación’ (6 créditos, optativa) y se imparte en el Plan de Estudios de la Titulación Ingeniería Técnica Industrial -Especialidad Electrónica

⁵⁸ Más información en:

http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/promotores_bolonia/P_ostgradoUniv.pdf

⁵⁹ Más información en: el artículo: Promoción de la Autonomía en Situaciones de Dependencia: el uso de nuevas tecnologías de FRANCISCO JAVIER BLANCO ENCOMIENDA y MARÍA JOSÉ LATORRE MEDINA, en:

http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia_e_Investigacion/8/Blanco%20Encomienda%20%20%20%20%20F.J.%20y%20Latorre%20Medina%20%20M.J..doc

Industrial. La segunda asignatura es ‘Teleoperación e interfaces persona-máquina’ (4,5 créditos) que se imparte en el Plan de Estudios del Máster de Automática y Robótica, de reciente creación y dirigido por el Departamento de Ingeniería de Sistemas, Automática e Informática Industrial de la Universitat Politècnica de Catalunya.

Afortunadamente, varias instituciones de educación superior españolas han tomado conciencia de que la formación en “diseño para todos/as” es fundamental para que los arquitectos, diseñadores industriales, urbanistas, ingenieros de telecomunicación, ingenieros industriales e informáticos del mañana consideren adecuadamente la diversidad funcional en los productos y servicios domóticos. Desde hace unos años vienen desarrollando así diversas iniciativas académicas que incluyen en sus descriptores conceptos tales como factores humanos, metodologías de diseño centrado en el usuario y tecnologías de hogar digital, que tienen como finalidad principal formar a las personas responsables del análisis, diseño e implantación de proyectos domóticos, desde un enfoque multidisciplinar, mediante la correcta aplicación de las tecnologías existentes.

Ejemplos de algunas de estas excelentes iniciativas académicas dirigidas a profesionales que deseen acceder a una formación práctica que les permita identificar y analizar los diferentes problemas que se pueden encontrar en las empresas y proporcionar soluciones adecuadas se detallan a continuación:

- El *Máster de Domótica y Hogar Digital* de la Universidad Politécnica de Madrid, organizado y promovido por el Centro Domótica Integral (CEDINT, www.cedint.org), que se viene desarrollando desde el año 2004. Es el programa pionero a nivel nacional en formar a titulados superiores en el campo de la Domótica y el Hogar Digital. Instruye en habilidades y técnicas relacionadas con la Domótica y el Hogar Digital, desde una perspectiva global e integradora, con hincapié en aspectos prácticos.
- El *Máster en Diseño para Todos en Tecnologías de la Información y Comunicación*, que desde el año 2005, organizado por la Fundación ONCE, Fundación Vodafone y la Escuela de Negocios.
- El *Curso de Introducción al Diseño para Todos en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*, organizado por la Cátedra Vodafone en la ETSI de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid, que forma en conceptos básicos relacionados con accesibilidad, autonomía personal y vida independiente.
- El *Máster Oficial en Dependencia e Igualdad en la Autonomía Personal de la Universidad de Jaén*, primer máster financiado en España por la Obra Social de Caja Madrid, totalmente adaptado al EEES. Las competencias están ligadas a cada uno de los itinerarios propuestos según la titulación de acceso al Máster, tiene tres itinerarios: Enfermería, Psicología/Educación y Trabajo Social (De la Fuente y Escarabajal, 2010).
- El *Título de Experto en Accesibilidad Universal y Diseño para Todos de la Universidad Internacional de Andalucía*, con la colaboración de la Fundación Design for all, el Instituto de Biomecánica de Valencia, entre otros.

Por todo ello, en el momento presente, los nuevos planes de estudios no pueden eludir la inclusión de enseñanzas que permitan conocer las causas de la

desigualdad, buscar soluciones para lograr la igualdad de mujeres y hombres y por tanto una sociedad, del siglo XXI, más integrada y democrática.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Hendrickson, M. (2009): "Servicios Sociales: las tribulaciones de un sector emergente" en *Reformas de las políticas del bienestar en España*. Luis Moreno (ed.). Siglo XXI, Madrid.

De la Fuente, Y. y Escarabajal, M.D. (2010). La evaluación en la docencia semipresencial de los posgrados del espacio europeo de educación superior. En *Primeras Jornadas Internacionales sobre EEES: Evaluación*. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya y Furtwagen Editores. 184-187.

Fernández García, T. y López Peláez, A. (2008): *Trabajo Social Comunitario: afrontando juntos los desafíos del siglo XXI*. Alianza Editorial, Madrid.

LAS COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO Y SUS IMPLICACIONES PARA DISEÑAR EL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Pilar Alonso-Martín

José Luis Aguilera-García

Antonio Canalejo-Raya

Francisco Córdoba-García

Rocío Cruz-Díaz

Soledad Gil Hernández

Raquel Gómez-Masera

Manuel Jesús Herмосín-Mojeda

Escolástica Macias-Gómez

M^a Antonia Nárdiz-Girón

Manuel Rodríguez-Sánchez

Rafael Torronteras-Santiago

Universidad de Huelva

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar tanto el nivel de importancia y de desarrollo que otorgan los alumnos universitarios a las competencias genéricas, y más en concreto a una serie de ellas, que han sido trabajadas específicamente mediante un proyecto de innovación docente, y por otra parte, conocer sus hábitos de trabajo académico. La muestra está compuesta por 379 estudiantes (Universidad de Huelva y Universidad Complutense de Madrid). Se ha aplicado un cuestionario tipo Likert con las competencias basadas en el Proyecto Tuning. Los resultados muestran que las competencias interpersonales son las menos valoradas. En las competencias trabajadas específicamente, aumenta el nivel de importancia pero no el nivel de desarrollo. El mayor porcentaje de tiempo es dedicado a preparar exámenes y trabajos en grupos. Se han encontrado diferencias en función del sexo, implicación en la innovación docente y Universidad. Se plantean sugerencias de mejora para aumentar la calidad docente.

Palabras clave: competencias genéricas; importancia; nivel de desarrollo; innovación docente; trabajo autónomo del alumno.

THE COMPETITIONS IN THE UNIVERSITY CURRICULUM AND HIS IMPLICATIONS TO DESIGN THE LEARNING AND THE FORMATION OF THE PROFESSORSHIP

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the level of importance, level of development that provide generic skills and more specifically to a range of generic skills that have been worked specifically through a teaching innovation project and know the habits of a student's academic work . The sample comprised 379 students (Universidad de Huelva and Universidad Complutense de Madrid). It has applied a Likert questionnaire, with the powers based on the Tuning project. The results show that interpersonal skills are the least appreciated. In the competitions worked specifically increases the level of importance but not the level of development. The greatest percentage of time spent preparing is exams and group work. We found significant differences in gender, involvement in innovative education and university. Suggestions for improvement are proposed to increase teaching quality.

Key words: generic skills; importance; level of development; teaching innovation; student self-employment.

1.- INTRODUCCIÓN

La implantación del EEES no sólo implica un cambio estructural de las enseñanzas, sino también un cambio en la metodología. Para Delgado (2006), el objetivo principal del proceso de aprendizaje en este nuevo marco, consiste no únicamente en la adquisición de conocimientos por parte del estudiante, sino que éstos queden supeditados al desarrollo de una serie de competencias, esto es, capacidades y destrezas en función de los perfiles académicos y de los correspondientes perfiles profesionales. Tascón (2008) indica que el aprendizaje no sólo se ve como mediación cognitiva de la adquisición de conocimientos sino como un proceso constructivo en el que los aprendices forman representaciones personales del contenido a partir de lo conocido. Por consiguiente, el aprendizaje se expresa en términos de competencias adquiridas.

Hoy se exige que la institución educativa forme personas competentes en los años de estudio; esto condiciona la formación del profesional e impone vincularla al campo profesional o de desempeño social, porque la sola ejercitación académica y la adquisición de conocimientos no garantizan el dominio y la pericia en las competencias profesionales, menos si esa información se hace por asignaturas o disciplinas aisladas sin un hilo integrador que permita aprehender la complejidad e interrelaciones de funciones y sistemas propios del ejercicio profesional y social (Campero, 2008).

La incorporación de las competencias a los estudios universitarios resulta un elemento básico para la formación de los estudiantes en una sociedad cambiante que reformula sus demandas constantemente y que a su vez aspira a profesionalizar la formación universitaria acercando la universidad a la sociedad y al mundo laboral (Mir, 2007).

Según el proyecto Tuning, las competencias se definen como una combinación dinámica de atributos (conocimientos y su aplicación, actitudes, destrezas y responsabilidad) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. Por tanto ayuda a definir los “resultados de aprendizaje” de un determinado programa de estudio; es decir, las capacidades que los alumnos deben adquirir como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El currículo universitario debe incluir dos tipos de competencias: técnicas y transversales; éstas últimas son comunes a diferentes puestos y/o perfiles profesionales y por ello deben incluirse en el conjunto de titulaciones universitarias, pudiendo enfatizar más en unas que en otras. Su desarrollo se concibe como continuación del iniciado en anteriores niveles educativos (Rodríguez, 2006).

Los objetivos de esta investigación vienen marcados por los resultados de una investigación del curso pasado, donde se detectaron carencias en el desarrollo de competencias genéricas interpersonales (comunicarse con otros expertos, trabajo en equipos multidisciplinares, habilidades interpersonales), competencias instrumentales (gestión de la información), competencias sistémicas (liderazgo, creatividad, iniciativa, perfil emprendedor y trabajo autónomo) y la “queja” explicitada del alumnado del excesivo número de trabajos grupales y/o individuales y la escasez de tiempo para realizarlos.

Para desarrollar esta investigación se ha utilizado el modelo fundamentado en la reflexión compartida, abierta y articulada en procesos de deliberación de manera que las aportaciones se basen en principios sólidos e informados, sin olvidar la vertiente experimental que la avala desde la práctica; al mismo tiempo que integramos procesos de regulación con objeto de elaborar propuestas fundamentadas a través del análisis de la propia práctica. Esto es, pretendemos un equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos de las actividades concretas de manera que ambas dimensiones se complementen y refuercen de acuerdo al siguiente marco conceptual y metodológico. Las fases de nuestro estudio son las siguientes: :

1.- Constitución del Equipo de Trabajo: este es el espacio destinado a discutir las bases de nuestro planteamiento así como la confección de las distintas estrategias y recursos para incentivar el desarrollo de las competencias y en particular de las anteriormente descritas. Igualmente, en este período se concretará la secuencia y las categorías de análisis relativas al objeto de estudio señalado. A la misma vez se especificaran los compromisos y obligaciones de cada integrante del equipo para conseguir una mayor eficacia en el proceso.

2.- Confección de instrumentos y recursos concretos para la investigación: tiene como objeto, una vez plasmado el marco teórico y las posibilidades prácticas, generar los mecanismos de observación y toma de datos para su posterior análisis y evaluación. Para la constitución de este objetivo, por una parte, se estudian las necesidades y posibilidades de cada miembro participante y posteriormente se confeccionan los recursos y materiales de investigación; por otra parte, el grupo se divide en pequeñas secciones, siendo cada una de ellas responsables de la elaboración de una “ficha” de las competencias asignadas. La estructura de dicha ficha, consensuada en el punto anterior, debe comprender los siguientes puntos:

“Qué es”; “Para qué” “Cómo” “Actividades” y “Recursos”. Una vez finalizada dicha ficha es puesta en común y se procede a la siguiente fase.

3.- *Experimentación en el aula*: espacio de acción compartida entre alumnado y docentes del proceso seguido. Una vez afirmados los principios de procedimiento y la estrategia a seguir se pasa a la implementación, lo cual conlleva un sistema de regulación que permita su adecuación según las circunstancias que concurran en cada situación.

4.- *Seguimiento y análisis compartido*: en la medida que se está defendiendo un proceso deliberativo, reflexivo y organizado en distintos ciclos complementarios (enfoque sistémico y progresivo), se necesita de ciertos momentos e instrumentos que hagan posible su revisión y adaptación. Se trata de incluir momentos destinados a considerar las distintas partes en función del marco general y viceversa.

5.- *Informe de resultados*: conclusiones y pistas para ir consolidando una nueva propuesta más fundamentada con objeto de hacer visible la propia marcha de las iniciativas abordadas.

Por tanto los objetivos son: plantear distintas estrategias metodológicas para incentivar la adquisición y desarrollo de las competencias mencionadas anteriormente mediante la aplicación de las fichas, conocer el nivel de importancia y desarrollo que les otorgan los alumnos universitarios a las demás competencias y analizar el tiempo de trabajo autónomo del alumnado para intentar dar soluciones a su demanda concreta.

2.- MÉTODO

Sujetos

La muestra está compuesta por 379 estudiantes de la Facultad de CC.EE y de Experimentales de la Universidad de Huelva (49%), y de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (51%). El 22% son hombres y el 78% restante, mujeres. La edad se sitúa en un rango de 18-52 años, siendo la media de 21,4 (D.T.=4,52). Las titulaciones son magisterio (56%), psicología (12%), pedagogía (5%), Psicopedagogía (10%), CC. Ambientales y Geología (9%) y logopedia (7%). Dentro de la titulación de magisterio encontramos que el 26% son de Ed. Infantil, 15% de Ed. Primaria, 12% de Ed. Física, 34% de Ed. Especial y el 13% de Ed. Musical.

Están representados todos los cursos, pero es 1º quien tiene mayor número de alumnos (47%), correspondiente a Magisterio.

El 81% de los estudiantes eligieron sus estudios actuales como primera opción, mientras que un 12% y un 6% las eligieron como segunda y tercera opción respectivamente.

Un 13% provienen de otros estudios universitarios y la gran mayoría (93%) accedió a la universidad por la opción de Bachillerato, un 2% por el acceso a mayores de 25 años, un 5% proviene de ciclos formativos y un 1% de acceso a mayores de 45 años.

De la muestra anterior el 70% estaba implicada en el proyecto de innovación y la

distribución de las competencias trabajadas ha sido: un 40% en “gestión de la información”, un 28% en “trabajar en equipos multiprofesionales”, un 13% “comunicarse con expertos de otras áreas”, un 14% “creatividad”, un 28% “liderazgo”, un 30% “trabajar de forma autónoma”, y un 8% “contenidos del perfil emprendedor.

Instrumento

Se elabora un cuestionario ad-hoc para esta investigación. El cuestionario constaba de 50 ítems, 33 de los cuales con formato Likert con 5 categorías ((1) nada; (2) muy poco, (3) algo, (4), bastante y (5), mucho). Se decidió seleccionar las competencias siguiendo el modelo del proyecto Tuning (González y Wagenaar 2003).

Se planteó que el cuestionario tuviera 3 bloques:

1. Valorar la importancia que tienen las competencias genéricas para el futuro profesional del alumno.
2. Valorar el nivel de desarrollo alcanzado en cada competencia y especificar las tres competencias indispensables para el futuro desempeño profesional.
3. Estimación del tiempo dedicado a distintas tareas desarrolladas fuera del aula: elaboración de informes de práctica, estudio de exámenes, consulta de bibliografía recomendada (artículos, libros, Internet), trabajo de contenidos teóricos (pasar apuntes, anotar dudas y elaborar esquemas de los temas), asistencia a tutorías y trabajos en grupo.

Procedimiento

Se procedió a pasar el cuestionario a todos los alumnos durante la última semana del 2º cuatrimestre. Fueron los propios profesores quienes se ocuparon de esta tarea en su hora de clase.

Resultados

Valoración de la importancia y desarrollo de las competencias genéricas

a) Los resultados muestran que las competencias percibidas por los alumnos como más importantes para un buen desempeño profesional han sido: “responsabilidad”, “motivación por el trabajo”, “motivación de logro”, “aplicar la teoría a la práctica” “seguridad en sí mismo”, “ser capaz de tomar decisiones”, “capacidad de aprender”, “conocimientos básicos generales de la profesión”, “comunicación oral y escrita en la propia lengua”, “adaptarse a nuevas situaciones”, “trabajo en equipo”, “organizar y planificar” y “resolución de problemas”. En cambio las menos valoradas han sido: “liderazgo”, “segunda lengua”, “perfil emprendedor”, “manejo de ordenador”, “gestión de la información”, “diseño/gestión de proyectos”, “trabajo autónomo”, “trabajar en contextos internacionales” y “comunicarse con otros expertos” tal y como se puede observar en la figura 1.

Las competencias con mayor nivel de desarrollo son: “trabajo en equipo”, “responsabilidad en el trabajo”, “capacidad de aprender”, “comunicación oral y escrita”, “motivación por el trabajo”, “motivación por alcanzar metas”, “conocimientos básicos generales de la profesión”, “capacidad para organizar y planificar”, “capacidad para aplicar la teoría a la práctica”, “ser capaz de tomar

decisiones”, “habilidades interpersonales” y “trabajo autónomo” mientras que las competencias con menor nivel de desarrollo han sido: “conocimiento de una segunda lengua”, “trabajar en un contexto internacional”, “liderazgo”, “perfil emprendedor”, “comunicarse con experto en otras áreas”, “resistencia al estrés”, “manejo del ordenador” y “diseño/gestión de proyectos” (figura 1).

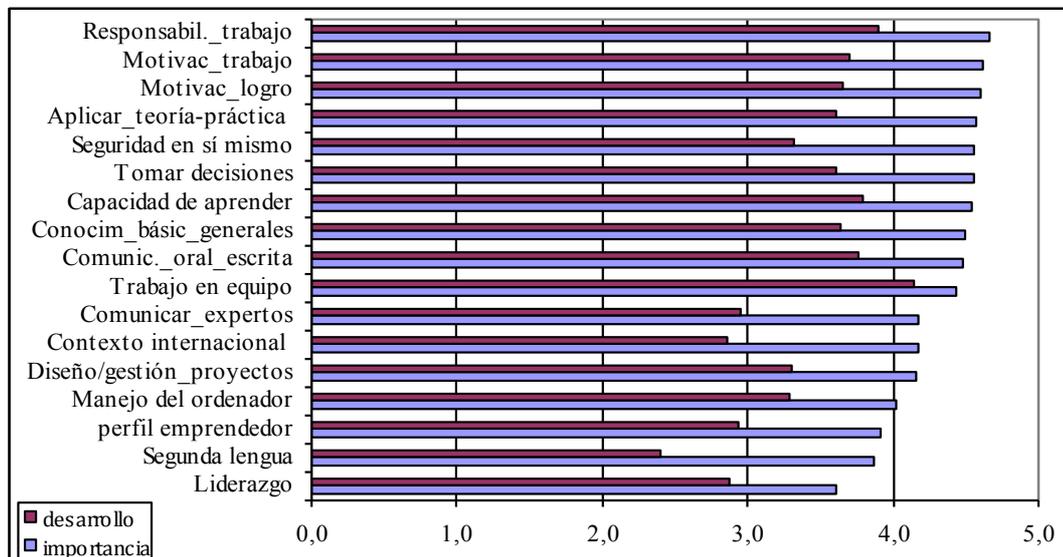


Figura 1. Comparación de medias del nivel de importancia y desarrollo de las competencias genéricas más y menos valoradas.

b) Centrándonos en las competencias trabajadas en el proyecto de innovación (“gestión de la información”, “trabajar en equipos multidisciplinares”, “capacidad para comunicarse con otros expertos”, “creatividad”, “liderazgo”, “trabajar de forma autónoma” y “contenidos del perfil emprendedor”) observamos que las medias obtenidas en el nivel de importancia y el nivel de desarrollo no están entre las competencias consideradas como más importantes ni más desarrolladas, tal y como puede verse en la figura 2.

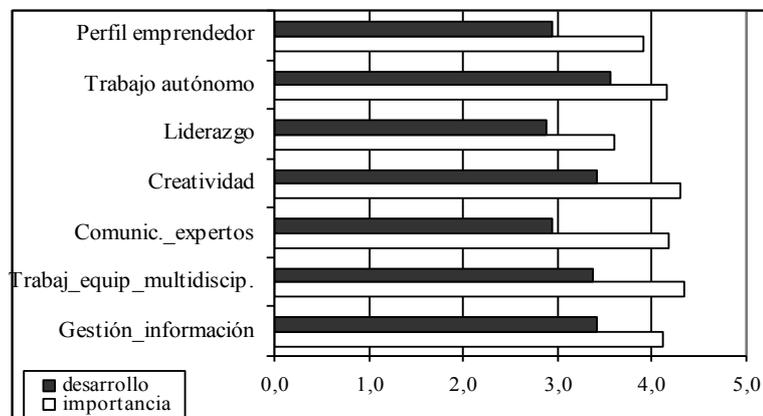


Figura 2. Comparación de las medias del nivel de importancia y del nivel de desarrollo de las competencias trabajadas en el proyecto de innovación.

Analizando las distintas variables, dentro de las competencias del proyecto, obtenemos que con respecto a la variable sexo: las mujeres señalan un mayor nivel de importancia en todas las competencias, excepto en “liderazgo”, pero sólo son estadísticamente significativas las competencias “trabajar en equipos multidisciplinares” ($p=.025$), “comunicarse con expertos en otras áreas” ($p=.006$), y “creatividad” ($p=.048$). Ocurre lo contrario en el nivel de desarrollo, pues son los hombres quienes manifiestan un mayor nivel de desarrollo en la mayoría de las competencias, excepto en “gestión de la información” que obtiene el mismo valor en ambos sexos y en “capacidad de trabajo autónomo” donde son las mujeres las que puntúan más alto, pero sólo es en “liderazgo” donde existen diferencias significativas ($p=.000$).

En la variable lugar (Universidad de Huelva y Universidad Complutense de Madrid) se puede observar que los alumnos de la Universidad C. de Madrid vivencian como más importantes casi todas las competencias trabajadas, excepto “liderazgo” que puntúan igual y “gestión de la información” que son los alumnos de la U. de Huelva los que señalan mayor nivel de importancia ($p=.046$). No todas las diferencias son significativas, sólo “trabajar en equipos multidisciplinares” ($p=.000$), “capacidad para comunicarse con otros expertos” ($p=.004$) y “creatividad” ($p=.002$). No ocurre igual en el nivel de desarrollo, pues son los alumnos de la U. de Huelva quienes manifiestan un mayor nivel de desarrollo en todas las competencias trabajadas y todas ellas son estadísticamente significativas y así “trabajar en equipos multidisciplinares” ($p=.008$), “capacidad para comunicarse con otros expertos” ($p=.000$), “creatividad” ($p=.000$), “liderazgo” ($p=.000$), “trabajar de forma autónoma” ($p=.000$) y “contenidos del perfil emprendedor” ($p=.000$), sin embargo en la competencia “gestión de la información” ($p=.000$) que son los alumnos de la U. Complutense quienes manifiestan mayor nivel de desarrollo.

Cuando comparamos los grupos donde se han llevado a cabo el proyecto de innovación, obtenemos los siguiente datos: en los grupos participantes manifiestan un mayor nivel de importancia en todas las competencias, pero sólo en “comunicarse con expertos de otras áreas” dicha diferencia es significativa ($p=.018$); pero ocurre lo contrario en el nivel de desarrollo, pues en los grupos no participantes señalan un mayor nivel de desarrollo en todas las competencias, pero sólo son significativas en “capacidad para comunicarse con otros expertos” ($p=.002$), “creatividad” ($p=.031$), “liderazgo” ($p=.003$) y “contenidos del perfil emprendedor” ($p=.000$).

Hemos de tener en cuenta que el número de alumnos participante en cada competencia no ha sido muy numeroso y además al ser una experiencia individual, se diluyen los resultados, por ello sería recomendable para siguientes investigaciones centrarse, no en asignaturas, sino en cursos completos, de esta forma se podrá conseguir una mayor coordinación entre profesores y actividades.

Estimación del tiempo de trabajo autónomo

En la muestra total se puede observar que es la preparación de exámenes lo que les implica más tiempo a los alumnos, seguido de los trabajos en grupo, revisar los apuntes, búsqueda de información en Internet y elaboración de informes de las prácticas mientras que el menor tiempo es para la asistencia a tutorías

obligatorias, lectura de artículos obligatorios y anotar dudas, tal y como se puede ver en la figura 3.

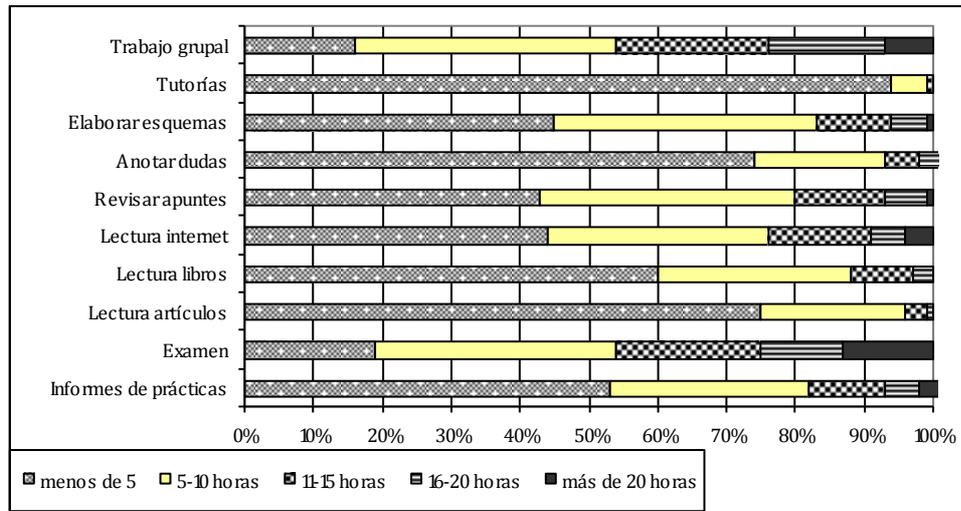


Figura 3. Distribución porcentual de la distribución del tiempo de trabajo autónomo del alumnado

Si comparamos los hábitos de trabajo en los grupos del proyecto, observamos diferencias significativas en algunos bloques: aumenta el número de horas para la realización de los informes de prácticas ($p=.044$), disminuye el número de horas para la preparación de exámenes ($p=.036$), disminuye el número de horas de búsqueda de información en internet ($p=.038$); disminuye el número de horas dedicada a anotar dudas, disminuye el número de horas de asistencia a tutorías ($p=.000$); mientras que la lectura de artículos obligatorios, libros obligatorios, revisar apuntes, elaboración de esquemas y mapas conceptuales, y trabajos grupales son muy similares. Esto puede ser explicado por el cambio de una metodología magistral con evaluación sumativa, a una metodología centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con una evaluación formativa-sumativa. .

Comparando a las dos universidades, los resultados son muy similares, pero en la U. Complutense disminuye el tiempo que dedican a la búsqueda de información en internet ($p=.029$) y asistencia a tutorías ($p=.003$), pero aumenta el número de horas de trabajo grupal ($p=.000$).

Mejoras Educativas

A partir de los datos analizados anteriormente se apuntan distintas líneas de actuación para mejorar el proceso competencial:

- Se deberán incorporar progresivamente las competencias genéricas, manteniendo en los primeros cursos un cierto grado de magistralidad, que deberá ir reduciéndose al avanzar a los cursos superiores para llegar así a competencias más específicas.
- Seguir desarrollando metodología activas que promuevan el trabajo del alumno, tanto individual/grupal como fuera/dentro de la clase para favorecer la adquisición de competencias.
- La importancia de las competencias está por encima del nivel de desarrollo

alcanzado; esto nos lleva a la necesidad de consolidar las competencias desarrolladas en mayor grado y de potenciar aquellas que se desarrollan en menor medida. Para poder llevarlo a cabo es necesario hacer hincapié en el diseño de actividades específicas.

- Los acuerdos alcanzados por los equipos docentes sobre las competencias transversales que se incluyen en los programas y que han sido verbalizados en las clases, revierten en la formación del alumno de forma positiva. Esto plantea la necesidad de seguir por el mismo camino, pero sería interesante plantear una jerarquización de dichas competencias, llegando a una coordinación vertical (por cursos) y horizontal (entre materias) para que de esta manera se complementen, no quedando competencias sin trabajar y otras hayan sido trabajadas en todas las materias de forma repetitiva.

- Sería recomendable utilizar estrategias para que el alumnado, por un lado, incremente el tiempo dedicado a la lectura de artículos de investigación y a las tutorías (guía y orientación, no sólo revisión de exámenes) y, por otro lado, reduzca la cantidad de tiempo empleado en revisar apuntes, pues es necesario que el alumnado cuente con las nuevas tecnologías (plataformas moodle, Webct, CD de las asignaturas) y las utilice con mayor asiduidad.

Los resultados expuestos sobre las competencias, su nivel de importancia, adquisición y desarrollo son interesantes para realizar una profunda reflexión, pero hay que hacer la salvedad de las limitaciones del presente estudio que, si bien es una primera aproximación válida, no deja de estar sujeto a ajustes y ampliaciones futuras que evidencien aspectos más sutiles y detallados del fenómeno investigado.

BIBLIOGRAFÍA

Campero, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere*, 43, 805-814.

Delgado, A. M. (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior*. Barcelona: J.M. Bosch Editor.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Mir, A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de 2º ciclo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I. http://www.redu.es/Red_U/m1 (consultado en mayo de 2009)

Rodríguez, L. (2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. *Revista Brasileña de Orientación Profesional*, 7 (2), 33-48

Tascón, C. (2008). *El profesorado universitario en el EEES: reflexiones ante las nuevas competencias*. I Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE 2008. Illes Balears, 1-15.

PROPUESTA DE FORMACIÓN EN HERRAMIENTAS OPEN SOURCE EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR

Mónica Sánchez

Universidad Pública de Navarra

RESUMEN

Se pretende reflejar una parcela de la enseñanza musical superior y su relación con las herramientas de fuentes abiertas (*open source*) e Internet. Con el advenimiento del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) se consolida el cambio metodológico de una enseñanza dirigida al logro de competencias, virtud a lo cual es necesario dibujar un mapa conceptual en lo referente a los entornos educativos musicales, creando actitudes críticas y reflexivas.

Palabras clave: educación musical; formación de docentes; tecnología educativa.

PROPOSAL FOR OPEN SOURCE TOOLS TRAINING IN THE FIELD OF MUSICAL HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

It is intended to reflect a lot of higher musical education and its relationship with open source tools (*open source*) and the Internet. With the advent of the EHEA (European Higher Education Area) consolidates the approach used in teaching skills aimed at achieving, under which it is necessary to draw a conceptual map in relation to music education environments, creating critical and reflective attitudes.

Key words: music education; teacher training; educational technology.

1.- INTRODUCCIÓN

Mediante la presente comunicación se trata de poner de manifiesto la importancia del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación al servicio musical, ya que son un creciente marco de referencia y ampliación de recursos y herramientas en constante evolución, resaltando el potencial del software *Open Source*. Se pretende reflexionar en torno a una parte de la formación del profesorado de

música ante la convergencia europea. Los retos que, para la educación y el aprendizaje, suponen el desarrollo acelerado de la sociedad de la información eran impensables hace unos años. Esto plantea un desafío para el profesorado, pues éste ha nacido en una generación en la que no había acceso generalizado a las TIC y, en cambio, el estudiante ha nacido en una sociedad en la que las nuevas tecnologías constituyen cada vez más lo cotidiano. Se pretende plantear una propuesta dirigida al aprendizaje del alumnado de educación superior (universidad y/o conservatorios superiores) utilizando las tecnologías de la información aplicadas al ámbito musical.

Las palabras de Lawrence Stenhouse que hemos recogido al comienzo de la presente comunicación inspiran a recapacitar en la formación de los futuros enseñantes (Díaz, 2005), fomentándose una reflexión consciente sobre la información musical que reciben estos estudiantes.

2.- LA ENSEÑANZA MUSICAL EN LA ERA DIGITAL

Es cierto que Internet como fenómeno masivo tiene menos de 15 años. Sin embargo, su corta vida ya puede dividirse en eras, perfiladas por profundos cambios de rumbo. En la “primera era”, la 1.0, los sitios eran estáticos y la información, unidireccional: la comunicación seguía el modelo del monólogo (una persona, un responsable del sitio, ponía a disposición una información para que fuera accesible).

En la era 2.0 (que ya progresa hacia lo que se menciona como web 3.0, la web semántica e inteligente), en cambio, imperan la interactividad y el dinamismo. La comunicación se convirtió en un diálogo en el que todos participan casi con los mismos derechos. La información se imparte desde múltiples fuentes y se va retroalimentando sin demasiado control. Soportes para compartir videos o fotos como *flickr* y *youtube*, lo demuestran.

Las tecnologías hacen posible nuevas formas de interactividad, nuevas maneras de fortalecer lazos de afiliación, fomentando la sociabilidad (Yúdice, 2007) y la mezcla de culturas de diferentes orígenes. Si se calculara cuántos fonogramas circulan en internet, o cuántos archivos se canjean mediante los protocolos *P2P*, los videos subidos a *YouTube*, *MySpace*, o música a *SoundCloud* o sitios parecidos, se podría afirmar que se está produciendo, consumiendo y comentando más música que nunca.

3.- EL SOFTWARE LIBRE EN EDUCACIÓN

Delalande (2004) señala con las siglas TICCE a las Tecnologías de la Información, la Comunicación y la Creación para la Educación, poniendo así en evidencia el incalculable valor que dichas tecnologías aportan a la creatividad musical.

Según informes de CENATIC (Centro Nacional de Referencia de Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación basadas en fuentes abiertas) las tecnologías abiertas “son un modelo educativo en sí mismo, libre, democrático, sostenible y tecnológicamente competitivo, que contribuye a formar a personas libres, independientes, críticas y autónomas, capaces en el futuro de elegir su opción tecnológica”. El centro ha elaborado un documento llamado “10 razones

para elegir software de fuentes abiertas en la Educación” que recoge aspectos de carácter educativo, técnico y social. Diez razones para elegir Software de Fuentes Abiertas en la educación:

1. Contribuye a formar personas libres, independientes, críticas y autónomas.
2. Permite enseñar con herramientas adaptadas a la realidad del alumnado.
3. Crea una Comunidad de Conocimiento Compartido.
4. Favorece en la persona la libertad de elección tecnológica.
5. Evoluciona rápidamente y permite una eficaz solución de los problemas.
6. Una solución madura, con experiencias de éxito en el entorno educativo español.
7. Permite ahorrar costes en la implantación, mantenimiento y gestión de los centros educativos.
8. Facilita que los alumnos dispongan en su casa de las mismas herramientas educativas que utilizan en su centro educativo, y de forma 100% legal.
9. Garantiza la seguridad.
10. Potencia la innovación de productos y servicios a través de empresas locales.

En palabras de Danuta Glowacka (2004:60) “nuestro compromiso con la enseñanza consiste en dar ejemplo y despertar entusiasmo, mostrar el camino; a cambio recibiremos el estado de gracia del profesor que recibe la confianza y el afecto del alumno”. Por lo tanto, en la formación de los futuros educadores/as musicales debemos hacer hincapié en ese entusiasmo y ejemplo, en todas las facetas educativo-musicales que generen las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula de educación superior.

La formación musical en ese ámbito se puede clasificar en enseñanzas universitarias (grado en Maestro de Educación Primaria con mención en Educación Musical) o en las que se imparten en los Conservatorios Superiores, que gracias a las actuales legislaciones también pueden incluso diseñar estudios de Master. Por lo que la situación es óptima para la reflexión en la gestación de estos nuevos planes de estudios en grados y posgrados en el campo de la investigación musical.

4.- RECURSOS OPEN SOURCE PARA EL ÁMBITO MUSICAL (MUSIC 2.0)

El principal problema que se presenta cuando navegamos por Internet para documentarnos sobre cualquier cuestión concreta es el de la selección (Sánchez, 2004). En la actualidad, tanto docentes como discentes tiene a su disposición un amplio despliegue de recursos y materiales didácticos para la educación musical, pretendiendo en todo momento mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las distintas etapas educativas.

En el proyecto que actualmente estamos llevando a cabo el grupo de investigación *Evaluación y Desarrollo de la Percepción Musical*, en la fase de entrevistas a los sujetos (estudiantes de grado superior en Conservatorio) acerca de si escuchan o no versiones de las obras atonales que deben interpretar dentro de su programa

instrumental, aseguran que siempre y de forma muy frecuente consultan en internet otras interpretaciones, buscando otro punto de vista sobre cómo afrontar las dificultades técnicas o interpretativas de la obra en cuestión.

Por lo tanto, es manifiesto el uso de la *World Wide Web* como herramienta de estudio y banco de recursos musicales. Pero ¿han recibido formación en ese sentido? ¿poseen actitudes reflexivas y críticas sobre lo que internet les ofrece? ¿conocen software o páginas web que realmente sean efectivos y adecuados para su aprendizaje? ¿vislumbran el límite entre el conocimiento libre y los derechos de autor?

Tal vez no se logre contestar a estas cuestiones nunca, ya que la problemática esencial en torno a la brecha digital que existe entre docentes y discentes, esto es, la consistente en que los formadores/as actuales no se formaron en la era digital, dificulta la perspectiva de estudio y evaluación del entorno educativo que se genera en internet como herramienta de trabajo, con su diversidad de medios y recursos.

Como señala Subirats (2005), debemos ser capaces de tener una clara visión de futuro y conseguir formar a nuestros especialistas como profesionales competentes y necesarios. Estamos ante una oportunidad histórica de adecuar las enseñanzas musicales al mundo actual.

Siguiendo parte de la clasificación de Sánchez (2004), se refieren a continuación diferentes herramientas y sitios web de acceso libre, gratuito, sin considerar aquel software propietario, ya que podríamos considerar que las herramientas del universo *open source* ofrecen ya calidad suficiente como para tenerlas muy en cuenta, así como posibilitar la creación de futuros desarrolladores de esos mismos programas, al posibilitar el acceso al código fuente (*open source, fuentes abiertas*). Sería casi imposible señalar a continuación la ingente cantidad de este tipo de recursos, debido al dinamismo que ofrece internet, así que señalamos algunos de los que consideramos más interesantes, para que sirvan como mejor ejemplo, pero sabiendo que pueden existir otros muchos de igual o mayor calidad educativa.

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS ON-LINE

23. Páginas web, libros y revistas electrónicas: <http://www.bologna-and-music.org>; <http://books.google.es/>; *ADIE* (www.adie.es), *REIFOP* (www.aufop.com), *RELIEVE* (www.uv.es/relieve), *Comunicar*, *Scherzo*, *The Strad*, *LEEME* (<http://musica.rediris.es/leeme/>); *Profesorado* (<http://www.ugr.es/~recfpro/>) ...

24. Enciclopedias y diccionarios: *Naxos* <http://www.naxos.com/education/glossary.asp>, <http://www.music.vt.edu/musicdictionary/>

25. Glosarios de términos musicales y compositores en formato .html: www.teoria.com

MATERIALES INTERACTIVOS-MULTIMEDIA-HYPERMEDIA

Bancos de sonidos e imágenes: *Youtube*; *Youtube.edu*; *Spotify*; *Myspace*; *Soundcloud*
Software, bases de datos: comunidades virtuales, repositorios de partituras,

audiciones:

- f) *MusOpen*: <http://www.musopen.com/>
- g) *LenMus*: <http://www.lenmus.org/>
- h) *Mutopia*: <http://www.mutopiaproject.org/>
- i) *Free sheetmusic*: <http://www.lysator.liu.se/~tuben/scores/>
- j) *IMSLP / Petrucci Music Library*: <http://imslp.org/wiki/>
- k) *Bivem*: <http://80.34.38.142:8080/bivem/>
- l) *Teoría.com*: <http://www.teoria.com/indice.htm>
- m) *Instituto de Tecnologías Educativas*: <http://www.isftic.mepsyd.es/>
- n) *Red Telemática Europea para la Educación*: <http://www.xtec.es/rtee>
- o) *EduTec*: <http://www.edutec.es>

Tutoriales, videos educativos y Cursos on-line: por ejemplo, los vídeos sobre interpretación violinística del gran pedagogo Karl Sassmannhaus

EDITORES MUSICALES

Software musical “libre”, de fuentes abiertas:

- MuseScore*: <http://musescore.org/es>
- Lilypond*: <http://lilypond.org/>

Aplicaciones de Audio:

- Ardour*: <http://www.ardour.org/>
- Audacity*: <http://audacity.sourceforge.net/>
- Rosegarden*: <http://www.rosegardenmusic.com/>

5.- REFLEXIÓN FINAL- EL FENÓMENO DE LA UBICUIDAD SONORA

*Las nuevas tecnologías nos permiten liberarnos
de la oferta limitada a que nos tenía condenados
la industria del entretenimiento.
Yúdice, G. (2007:96)*

La oportunidad que tenemos por delante es extraordinaria. Por ello, la formación de los futuros profesores y profesoras de Música debe orientarse hacia la elaboración de didácticas que integren de forma efectiva y eficaz las Tecnologías de la Información y la Comunicación como una herramienta más dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la música. Modelos metodológicos que, en definitiva, acerquen al alumnado a diferentes fuentes de información y creación

(medios audiovisuales, Internet, textos y otros recursos gráficos y sonoros) para aumentar su conocimiento y disfrute de la música.

En demasiadas ocasiones, la presencia de las TIC en la enseñanza superior se ha asociado a una imagen de calidad e innovación que, a veces, cono concuerda con la realidad (Cabero et al., 2010). El ordenador y la conexión a Internet comienzan a vislumbrarse y entenderse como medios imprescindibles para la realización de la tarea docente. Debemos superar la visión de las TIC como instrumentos (mera realización de presentaciones *power point*, por ejemplo) y alcanzar otras dimensiones, como señalan Cabero et al (2010): la semiológica/estética, curricular, pragmática, psicológica, productora/diseñadora, seleccionadora/evaluadora, crítica, organizativa, actitudinal e investigadora.

Los compositores e intérpretes de todos los períodos estilísticos han experimentado y utilizado las innovaciones técnicas que la sociedad de la época ha puesto a su alcance (Fuertes, 1997), ya que la evolución de la música se ha producido siempre de forma paralela a los avances científicos y tecnológicos del momento. Para ejercitar ese pensamiento crítico y estético en el alumnado y concretar las posibilidades de aplicación pedagógica de las NTICs no será tarea fácil, ya que las expectativas teóricas son abundantes, pero en la práctica se hace necesario reflexionar y resolver la formación del profesorado, los equipamientos de los centros, y completar de contenidos didácticos específicos la posibilidad de acceso a las herramientas tecnológicas en el ámbito musical.

Agradecimientos: Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Plan Nacional de Investigación i+d 2008-2011. Proyecto "Audición, cognición y emoción en la interpretación de la música atonal por estudiantes de grado superior de música" (código EDU-2008-03401).

BIBLIOGRAFÍA

AGUILERA, M.; ADELL, J-E.; BORGES, E. (2010) "Apropiaciones imaginativas de la música en los nuevos escenarios comunicativos". *Comunicar*, 34, vol. XVII. DOI:10.3916/C34-2010-02-03

CABERO, J. (2004) "Formación del profesorado en TIC". *Actas del II Congreso Nacional de Formación del Profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación. Jaén*. (Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/jaen/Cabero.pdf>)

CABERO, J.; LLORENTE, M^a del C.; MARÍN, V. (2010). "Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de "competencias tecnológicas del profesorado" universitario". *Revista Iberoamericana de Educación*, nº52/7.

DELALANDE, F. (2004). "La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías". *Comunicar*, 23.

DÍAZ, M^a T. (2005). "La formación del profesorado de Música ante la Convergencia Europea". *REIFOP*, 8(6). (Enlace web: <http://www.aufop.com/auop/home/> - Consultada en 13-05-10)

DÍAZ, G. (2008). *Las TIC en el Aula de Música*. En Ministerio de educación, educación SOCIAL Y DEPORTE: Percepción y Expresión en la Cultura Musical

- Básica. Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.
- FUERTES, C. (1997). "Educación Musical y Tecnologías de la Información y la Comunicación". *Métodos de Información*, Vol. 4, nº 21.
- FUERTES, C. (1998): *La tecnología informática y la música*, en VARIOS: Tecnología de la información en la educación, Madrid: Anaya Multimedia.
- GIL, V. (2008). "La guía docente: punto de partida para la concreción de un nuevo grado superior de música adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior" *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)* Nº 21-Junio. Disponible en <http://musica.rediris.es> (2008)
- GLOWACKA, D. (2004). "La música y su interpretación como vehículo de expresión y comunicación". *Comunicar* 23: 57-60.
- MAYER, R. (2000). *Diseño educativo para un aprendizaje constructivista*. En Reigeluth, Charles (ed.), *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos*. Madrid: Aula XXI Santillana (pp. 154-171)
- PALOMO, R. (2000). "La tecnología informática como recurso de la música". *Quaderns Digitals*, 24. <http://www.quadernsdigitals.net> (4/05/09)
- SÁNCHEZ, V. (2004). "Materiales y Recursos para la Educación Musical en la Red". *Actas del II Congreso Nacional de Formación del Profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación. Jaén.* (Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/jaen/Sánchez%20López.pdf>)
- STENHOUSE, L. (1985). "El profesor como tema de investigación y desarrollo". *Revista de Educación*, 277:43-53.
- SUBIRATS, M^a A. (2005). "La Educación Musical en el Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1): 39-51
- TRABALDO, S.; PIRIZ, N.; LORENZATI, G. (2008). "Herramientas 2.0 al Servicio del E-learning Colaborativo". *RIED* v. 11: 2, (89-112)
- YÚDICE, G. (2007). *Nuevas tecnologías, música y experiencia*. Barcelona: Gedisa.

EXPERIENCIA-PILOTO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (PEER TUTORING) EN EL PRIMER CURSO DE LA DIPLOMATURA EN MAGISTERIO (ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL) DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

José Antonio Cieza García

Universidad de Salamanca

RESUMEN

La tutoría entre compañeros puede ser considerada como una modalidad de “aprendizaje entre iguales”, pero sobre todo como una modalidad de acción tutorial en la que un compañero, más experimentado y conocedor del medio universitario y con mayores competencias a nivel académico, tras un proceso de entrenamiento o formación y a través de un marco de relación asimétrica exteriormente planificado por un equipo de profesores, proporciona ayuda, apoyo, guía, orientación, asesoramiento, supervisión, consejo, acompañamiento y seguimiento a un alumno nuevo y recién llegado a la Universidad (primer curso) y por tanto con menos conocimiento de la institución universitaria y con menos competencias académicas (cross-ability), con el fin de facilitar sus procesos de transición, adaptación y promoción a/en la institución universitaria y optimizar su aprendizaje y desempeño académico.

Se trata de un recurso pedagógico de inestimable valor en el entramado organizativo de la enseñanza universitaria que en ningún momento puede suponer una sustitución de la tutoría ejercida por el profesor o de la labor desempeñada por los servicios de orientación institucionales, sino más bien un complemento y apoyo fundamental que potencia y completa el desarrollo y funcionalidad de un Plan Institucional de Acción Tutorial situado en las coordenadas del Espacio Europeo de Educación Superior.

Palabras clave: relaciones entre pares; tutoría; estudiante universitario; enseñanza superior.

IMPLEMENTATION OF A PILOT PROGRAMME OF PEER-TUTORING IN THE FIRST YEAR OF THE TEACHER EDUCATION DEGREE COURSE (SPECIALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION) AT THE UNIVERSITY OF SALAMANCA

ABSTRACT

Peer-tutoring can be considered as a modality of “peer-learning”, but above all as a kind of tutoring in which an experienced and more academically competent student, already familiar with the university system, is previously trained and, working within a frame of an asymmetrical relation externally planned by a team of teachers, provides help, support, guidance, orientation, assessment, supervision, advice, companionship and monitoring of a new and recently arrived student at university (first year), who therefore has fewer academic competences (cross-ability), in order to facilitate the processes of transition, adaptation, and promotion to/in an institution of higher education and to optimize that new student's learning and academic performance.

It is an educational resource of unquestionable value in the organizational network of university teaching but which can never replace tutoring from lecturers or the work carried out by institutional guidance services. Instead it is considered a complement to these and a fundamental support that strengthens and completes the development and functionality of an Institutional Tutoring Plan that forms part of the coordinates of the European Higher Education Area.

Key words: peer relations; tutoring; university student; higher education.

La experiencia que ahora presentamos se ha desarrollado durante el Curso 2009-2010 en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, siendo aprobada y financiada por la propia Universidad como Proyecto de Innovación Docente. Han participado 14 alumnos-tutores y 14 alumnos-tutorados. El Equipo de Coordinación ha estado formado por 6 profesores: José Antonio Cieza García (coordinador), Dionisio de Castro Cardoso, María Luisa García Rodríguez, Carmen López Esteban, José Ricardo García Pérez y María Consuelo Monterrubio Pérez.

1.- FUNDAMENTACIÓN

Iniciar estudios en la Universidad y entrar en la carrera elegida implica para el alumno de primer curso abrirse a situaciones nuevas que conllevan a menudo no sólo temores, incertidumbres, dificultades y desorientaciones de todo tipo (académicas, curriculares, relacionales, administrativas, informativas...), sino además la ausencia frecuente de estrategias para la toma de decisiones, la asunción de responsabilidades y, en definitiva, para enfrentarse a esas mayores cotas de autonomía de las que ahora dispone, a esa mayor implicación personal que se le requiere y a esa dirección y administración personal de sus actuaciones, de su tiempo y de su aprendizaje que ahora se le exige. A todo lo anterior se le une, en ocasiones, un abandono del domicilio familiar, e incluso del propio país (alumnos extranjeros), con todo lo que esto supone de ausencia del contexto habitual y, consiguientemente, de necesidad de adaptarse al nuevo hábitat. Todos

estos aspectos se presentan como condicionantes de la integración del joven en la Universidad e influyen sin duda en su rendimiento y desempeño académico.

Uno de los desafíos de las instituciones universitarias consiste en dirigir hacia los nuevos alumnos una estrategia de orientación (acción tutorial) capaz de facilitar y apoyar sus procesos de transición, adaptación, ajuste, integración, socialización y participación a/en la institución universitaria, y al mismo tiempo, promover en ellos la adquisición y/o mantenimiento de competencias pertinentes al trabajo universitario, al éxito en los procesos de aprendizaje y al desempeño académico en general, contribuyendo también a evitar, en las situaciones más extremas, el fracaso en el primer año universitario, y en consecuencia, un posible abandono de los estudios o el cambio de titulación. La tutoría entre compañeros se presenta en ese sentido como una estrategia capaz de contribuir eficazmente al logro de estos propósitos. (Boud, Cohen y Sampson, 2001; Griffiths, Houston. y Lazenblatt, 1995; Topping, 2005).

La tutoría entre compañeros goza de gran desarrollo en muchas universidades a nivel nacional e internacional, sin duda debido al nivel de comunicación y al grado de empatía que se logra entre pares de iguales (experiencia común, igualdad y espontaneidad relacional, clima favorable, códigos compartidos), así como a su probada eficacia y eficiencia educativa (Goodlad y Hist, 1989; Topping, 1996, 2000a; Walberg y Paik, 2000; García Jiménez, Romero Rodríguez, Valverde Macías, 2003; Oliveros, García, Ruiz, Valverde, 2003-2004; Marchena Consejero, 2005; Álvarez y González, 2005; Sánchez Ávila, Macías Guarasa, Almendra Sánchez, Jiménez Leube, 2007). Se trata de un recurso pedagógico de inestimable valor en el entramado organizativo de la enseñanza universitaria, que en ningún momento puede suponer una sustitución de la tutoría ejercida por el profesor, sino más bien un complemento y apoyo fundamental que potencia y completa el desarrollo y funcionalidad de un Plan Institucional de Acción Tutorial situado en las coordenadas del Espacio Europeo de Educación Superior.

2.- OBJETIVOS Y COORDENADAS DEL PROYECTO

La experiencia-piloto que ahora presentamos ha tenido como objetivo principal la *implementación de la tutoría entre compañeros (peer tutoring) en el primer curso de la Diplomatura de Magisterio (Especialidad de Educación Infantil)*.⁶⁰

A este objetivo general deben añadirse otros de carácter más específico:

1. Facilitar al alumno de primer curso los procesos de transición del Bachillerato a la Universidad.
2. Aportar al alumno-tutorado la necesaria información, acogimiento e inmersión en la institución universitaria: orientación institucional, administrativa y académica.
3. Promover en el alumno-tutorado la adquisición y/o mantenimiento de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) pertinentes

⁶⁰ Reconocemos aquí la deuda contraída con el trabajo llevado a cabo por FERNÁNDEZ MARTÍN, F. (2007). La tutoría entre compañeros en la Universidad. Granada: Ediciones Universidad de Granada.

al trabajo universitario, al éxito en los procesos de aprendizaje, a la génesis y administración del propio plan de aprendizaje (autónomo y autorregulado) y al desempeño académico en general.

4. Promover en el alumno-tutor la adquisición de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) generalizables a su desarrollo personal y académico, y también de competencias específicas (formación inicial como educadores) vinculadas a su futuro desarrollo profesional.

De entre todos los formatos posibles de tutoría entre compañeros (Topping, 2001), hemos seleccionado para nuestro proyecto la conocida como *“tutoría en pareja de diferente edad y curso académico con rol fijo: alumno tutor - alumno tutorado”* (*dyadic cross-year fixed-role peer tutoring*).

Este tipo de tutoría entre compañeros puede ser considerada como una modalidad de “aprendizaje entre iguales”, pero sobre todo como una modalidad de acción tutorial en la que un compañero, más experimentado y conocedor del medio universitario y con mayores competencias a nivel académico, tras un proceso de entrenamiento o formación y a través de un marco de relación asimétrica exteriormente planificado por un equipo de profesores, facilita ayuda, apoyo, guía, orientación, asesoramiento, supervisión, consejo, acompañamiento y seguimiento a un alumno nuevo y recién llegado a la Universidad (primer curso) y por tanto con menos conocimiento de la institución universitaria y con menos competencias académicas (cross-ability), con el fin de facilitar sus procesos de transición, adaptación y promoción a/en la institución universitaria y optimizar su aprendizaje y desempeño académico.

Los contenidos de esta tutoría se han vertebrado en torno a dos ejes fundamentales:

1. Información, acogimiento e inmersión en la institución universitaria:
2. Orientación institucional:
 - La Universidad, su historia, su organización, campus, instalaciones y servicios, especialmente los de atención al estudiante (deportes, actividades culturales, cursos extraordinarios, asuntos sociales, orientación universitaria, bibliotecas, comedores, colegios mayores y residencias...)
 - El Centro, su funcionamiento, instalaciones y organización:
 - Ubicación de aulas, seminarios, laboratorios, decanato, departamentos, despachos de profesores, conserjería, cafetería...
 - Localización y normas de utilización de la biblioteca, salas de grupo y aulas de Informática.
 - Órganos de representación, asociaciones de estudiantes y delegación de alumnos.
 - Grupos y clubes de actividades extraescolares.

Orientación administrativa:

- Normativas académicas.
- Trámites de matrícula.

- Gestión de solicitud de becas y ayudas al estudio, certificaciones académicas, reclamaciones, instancias, convalidaciones, justificantes laborales...

Orientación académica:

- El sentido de la Titulación, el perfil del titulado y sus salidas profesionales.
- Estructura de la carrera, elección de optativas y *practicum*.
- Características y exigencias de las asignaturas de primer curso.
- Calendario de exámenes y horario de tutoría de los profesores.
- Plataforma docente y correo electrónico.
- Programas de movilidad (Sócrates, Séneca)

3. La adquisición y/o mantenimiento por parte del alumno, de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) pertinentes al trabajo universitario, al éxito en los procesos de aprendizaje, a la génesis y administración del propio plan de aprendizaje (autónomo y autorregulado) y al desempeño académico en general:

- Planificación, organización y aprovechamiento del tiempo de trabajo y estudio.
- Condiciones de estudio.
- Aprendizaje activo (asistencia y participación en clase, puntualidad, toma y elaboración de apuntes prácticos y trabajos, asistencia a tutorías, trabajos en grupo, búsqueda y utilización de materiales de apoyo al trabajo y estudio, revisión de exámenes...)
- Técnicas de trabajo intelectual (técnicas de estudio, preparación de pruebas de evaluación, resolución de problemas)
- Hábitos saludables (sueño y alimentación)
- Establecimiento de redes sociales.
- Habilidades sociales y de comunicación.
- Toma de decisiones.
- Afrontamiento y superación de problemas académicos y personales.

3.- IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO DEL PROYECTO

Podemos caracterizar a continuación los principales vectores desde los que se ha implementado el formato tutorial:

a) Los beneficios de la tutoría se sitúan para ambos, alumno-tutor y alumno-tutorado, en una combinación de ganancia intelectual y cognitiva, informativo-formativo-académica, motivacional y de autoestima, afectiva y actitudinal, social y emocional. Se trata por tanto de una acción tutorial que abarca la dimensión académica y personal del alumno.

b) La participación de los alumnos (tutores y tutorados) en el proyecto ha sido voluntaria.

c) Los alumnos-tutorados han sido de nuevo ingreso y se han matriculado en el primer curso de la Diplomatura de Magisterio (Especialidad de Educación Infantil). Por su parte, los alumnos-tutores estaban matriculados en cursos superiores al de los tutorados (segundo y tercero), dentro de la misma titulación.

Los alumnos-tutores para ser seleccionados como tales deben tener un nivel adecuado de desempeño, aprendizaje y competencia en los contenidos de las materias del o de los cursos anteriores (competencia académica), así como buena competencia social y un alto sentido de la responsabilidad y compromiso con la tarea de tutorización que van a desempeñar. Señalemos, por último, que deben acreditar una óptima implicación y participación en el periodo de formación teórico-práctica, tanto como una buena predisposición a la aplicación de esta formación y de las futuras recomendaciones que se les harán en las distintas sesiones de seguimiento.

Los alumnos-tutores obviamente no son tutores profesionales, tampoco son enseñantes porque no intervienen directamente en el nivel de contenidos de la enseñanza (tutoría curricular), pero tampoco son estudiantes como los de primer curso porque tienen ya una mayor competencia, experiencia y nivel académico. (Lobato Fraile, Arbizu Bacaicoa y Castillo Prieto, 2004, pp. 57-60)

d) La tutoría se ha desarrollado a través de sesiones presenciales (y algunas on line) semi-estructuradas, con una duración cada una de entre una hora y media y dos horas.

Ha sido necesario establecer un equilibrio entre la estructuración y la flexibilidad de las sesiones de tutoría, de tal forma que la interacción entre compañeros sea lo bastante estructurada como para abordar los objetivos de progreso, cambio y mejora en el alumno-tutorado, pero también lo suficientemente flexible como para permitir que cada alumno-tutorado vaya avanzando a su propio ritmo, según sus necesidades y dificultades, e incluso para que el alumno-tutor pueda abordar demandas de su tutorado no previstas en el planteamiento inicial, o bien cuestiones que el propio alumno-tutor considere oportuno trabajar con su alumno-tutorado. (King, Staffieri y Adelgais, 1998)

e) Los alumnos-tutores que manifestaron un nivel suficiente de compromiso, seriedad y rigor en el proceso tutorial han recibido un certificado de participación en el proyecto y 3 créditos de libre elección.

En cuanto a las actuaciones que han garantizado la implementación de la tutoría entre compañeros podemos señalar las siguientes:

1. Diagnóstico del perfil, características y necesidades del alumnado de nuevo ingreso.
2. Reuniones de trabajo y seguimiento del Equipo de Coordinación.
3. Mantenimiento y gestión de la página web del Proyecto.
4. Selección de los alumnos-tutores.
5. Asignación de alumnos-tutores a profesores del Equipo de Coordinación.

6. Formación teórico-práctica de los alumnos-tutores.
7. Presentación del Proyecto ante los alumnos de primer curso de la Diplomatura de Magisterio (Especialidad de Educación Infantil). Apertura del plazo de solicitud para ser alumno-tutorado.
8. Selección de los alumnos-tutorados.
9. Asignación del alumnado-tutorado al alumnado-tutor.
10. Elaboración y preparación de materiales didácticos para alumnos-tutores y alumnos-tutorados: Cuaderno del alumno-tutor y Cuaderno del alumno-tutorado.
11. Alojamiento de materiales didácticos y recursos en la plataforma Studium.
12. Reuniones periódicas de seguimiento con alumnos-tutores (monitorización).
13. Reunión de seguimiento del Equipo de Coordinación, por una parte con todo el grupo de alumnos-tutorados, y por otra, con todo el grupo de alumnos-tutorados.
14. Evaluación final de resultados.
15. Puntos fuertes, puntos débiles, dificultades y soluciones.
16. Elaboración de la Memoria Final del proyecto.
17. Difusión de resultados.
18. Evaluación de impacto.

4.- RESULTADOS

La evaluación final de resultados se ha efectuado de acuerdo a dos indicadores y dos procedimientos diferentes:

- a) Un cuestionario de evaluación final diferenciado para alumnos-tutores y alumnos-tutorados, en base a indicadores de proceso y de producto.
- b) La relación de asignaturas aprobadas y pendientes de primer curso, así como la nota media obtenida, en base a indicadores de producto. Estos datos se incorporarán a la Memoria durante el mes de septiembre, una vez que los alumnos-tutorados hayan finalizado todo el proceso de convocatoria extraordinaria de exámenes

Como ya hemos señalado, uno de los procedimientos para llevar a cabo la evaluación final de resultados se ha efectuado de acuerdo a un cuestionario de evaluación final diferenciado para alumnos-tutores y alumnos-tutorados, en base a indicadores de proceso y producto. Ofrecemos a continuación los resultados de uno de los apartados más significativos de este Cuestionario:

Lo que le ha aportado su participación en el Proyecto
(Alumnos-tutorados)

Lo que le ha aportado su participación en el Proyecto	Media
Ha aprendido a planificar, organizar y aprovechar mejor su tiempo de trabajo y estudio.	4'61
La motivación por la carrera que cursa es ahora mayor.	4'53
Ha desarrollado un aprendizaje más activo (asistencia a clase, participación en clase, puntualidad, toma y elaboración de apuntes, prácticas y trabajos, asistencia a tutorías, revisión de exámenes, trabajos en grupo, utilización de materiales de apoyo al trabajo y estudio)	4'46
Conoce mejor ahora la Universidad de Salamanca y sus Servicios, así como la Facultad y su funcionamiento y también las condiciones de su Titulación.	4'30
Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado.	4'23
Ha hecho uso de las técnicas de trabajo intelectual que le ha enseñado (técnicas de estudio, preparación de pruebas de evaluación, resolución de problemas)	4'23
Sus condiciones de estudio son ahora más adecuadas.	4'15
Han mejorado sus habilidades sociales y de comunicación.	4'15
Ha aumentado su autoestima y autoconfianza.	4'07
Su rendimiento académico ha mejorado notablemente.	4'00
Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto.	4'00
Sus hábitos de sueño y/o alimentación son ahora más saludables.	3'92
Ha sabido abordar y superar, gracias a la tutoría, los problemas personales.	3'76

1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo

El alumno-tutorado destaca de manera significativa que gracias a su participación en el Proyecto:

- Ha aprendido a planificar, organizar y aprovechar mejor su tiempo de trabajo y estudio (4'61).
- Ha desarrollado un aprendizaje más activo (asistencia a clase, participación en clase, puntualidad, toma y elaboración de apuntes, prácticas y trabajos, asistencia a tutorías, revisión de exámenes, trabajos en grupo, utilización de materiales de apoyo al trabajo y estudio) (4'46).
- Conoce mejor ahora la Universidad de Salamanca y sus Servicios, así como la Facultad y su funcionamiento y también las condiciones de su Titulación (4'30).
- Ha hecho uso de las técnicas de trabajo intelectual que le han enseñado (técnicas de estudio, preparación de pruebas de evaluación, resolución de problemas) (4'23).
- Sus condiciones de estudio son ahora más adecuadas. (4'15).
- Sus hábitos de sueño y/o alimentación son ahora más saludables (3'92).

Junto a estas optimizaciones fruto de la relación tutorial, debemos destacar también dos cuestiones de fuerte impacto en el desarrollo académico del alumno-tutorado: una motivación más alta por la carrera que se está cursando (4'53) y un aumento del interés por las asignaturas y su estudio (4'23)

Quisiéramos destacar asimismo la consecución de dos objetivos que el planteamiento del proyecto considera como indicadores muy fiables del éxito de la relación tutorial. Nos estamos refiriendo a la notable constatación que ahora tiene el alumno-tutorado sobre la mejora de su rendimiento académico (4'00) y de que trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el proyecto (4'00).

También han conseguido unas mejores habilidades sociales y de comunicación (4'15) y sobre todo, un aumento de su autoestima y autoconfianza. (4'07). En cambio, nos encontramos con que la puntuación media más baja hace referencia al haber sabido abordar y superar, gracias a la tutoría, los problemas personales (3'76).

Lo que le ha aportado su participación en el Proyecto
(Alumnos-tutores)

Lo que le ha aportado su participación en el Proyecto	Media
<u>Su participación en el Proyecto le ha ayudado a mejorar su vida personal y académica:</u>	
• Capacidad de apoyo y ayuda.	4'38
• Autoestima y autoconfianza.	4'38
• Habilidades sociales y de comunicación.	4'30
• Conocimiento de la Universidad de Salamanca y sus Servicios, así como de la Facultad y su funcionamiento, y también de las condiciones de su Titulación.	4'23
• Planificación, organización y aprovechamiento del tiempo de trabajo y estudio.	4'23
• Aprendizaje activo.	4'23
• Hábitos saludables (sueño y/o alimentación)	4'15
• Resolución de problemas.	4'07
• Condiciones de estudio.	4'07
• Técnicas de trabajo intelectual.	3'92
<u>El proyecto le ha aportado también competencias para su futuro desarrollo profesional como educador/a.</u>	4'53

1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo

Resulta evidente, como así lo pusimos de manifiesto en el apartado de resultados esperados, que los beneficios de la tutoría entre compañeros no sólo se decantan a

favor del alumno-tutorado, sino también del alumno-tutor, y ello a tres niveles claramente diferenciados:

a) Un primer nivel referido a su vida académica. En este sentido, sorprende en primer lugar un aspecto que podríamos considerar conseguido por unos alumnos de segundo y tercero de carrera. Nos estamos refiriendo a un mayor conocimiento de la Universidad de Salamanca y sus Servicios, así como de la Facultad y su funcionamiento, y también de las condiciones de su Titulación. (4'23). Le siguen otros resultados de adquisición y/o mejora aportados por el proyecto en ámbitos como planificación, organización y aprovechamiento del tiempo de trabajo y estudio (4'23), aprendizaje activo (4'23), hábitos saludables (sueño y alimentación) (4'15), condiciones de estudio (4'07) y técnicas de trabajo intelectual (4'07).

b) Otro nivel, muy destacado, está vinculado a la adquisición y/o mejora de competencias sistémicas, en concreto resolución de problemas (4'07). Pero sobre todo, de competencias interpersonales: capacidad de apoyo y ayuda (4'38) y habilidades sociales y de comunicación (4'30).

c) Y un último nivel, relacionado más con la aportación de competencias para su futuro desarrollo profesional como educador/a (4'53), debido básicamente a que este proyecto se implementa en una Facultad de Educación, y en concreto en la Diplomatura de Magisterio (Educación Infantil), lo que no hace sino optimizar aún más los resultados.

Señalemos, por último, que si los alumnos-tutorados consideraban que su autoestima y autoconfianza había aumentado después de su participación en el proyecto (4'07), también los alumnos-tutores consideran que la suya lo ha hecho, pero en mayor medida aún (4'38).

5.- VALORACIONES FINALES

➤ El proyecto ha constituido una buena oportunidad para que un compañero, más experimentado y conocedor del medio universitario y con mayores competencias a nivel académico, facilite ayuda, apoyo, guía, orientación, asesoramiento, supervisión, consejo, acompañamiento y seguimiento a un alumno nuevo y recién llegado a la Universidad (primer curso) y por tanto con menos conocimiento de la institución universitaria y con menos competencias académicas, con el fin de facilitar sus procesos de transición, adaptación y promoción a/en la institución universitaria y optimizar su aprendizaje y desempeño académico.

➤ La relación tutorial se ha situado para ambos, tutor y tutorado, en una combinación de ganancia intelectual y cognitiva, informativo-formativo-académica, motivacional y de autoestima, afectiva y actitudinal, social y emocional.

➤ El proyecto ha cumplido a un nivel medio-alto y en ocasiones alto, con los objetivos inicialmente propuestos:

1. Facilitar al alumno de primer curso los procesos de transición del Bachillerato a la Universidad.

2. Aportar al alumno-tutorado la necesaria información, acogimiento e inmersión en la institución universitaria: orientación institucional, administrativa y académica.
3. Promover en el alumno-tutorado la adquisición y/o mantenimiento de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) pertinentes al trabajo universitario, al éxito en los procesos de aprendizaje, a la génesis y administración del propio plan de aprendizaje (autónomo y autorregulado) y al desempeño académico en general.
4. Promover en el alumno-tutor la adquisición de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) generalizables a su desarrollo personal y académico, y también de competencias específicas (formación inicial como educadores) vinculadas a su futuro desarrollo profesional.

➤ Alumnos-tutorados y tutores son conscientes de haberse tomado realmente con interés y muy “en serio” el proyecto, siendo conocedores en todo momento de cuáles eran sus responsabilidades y las exigencias que conllevaba el desarrollo de sus respectivos roles. Consideran por otra parte que se han cumplido las expectativas depositadas por ellos en el proyecto.

➤ A través de la tutoría se ha creado un fuerte vínculo relacional-afectivo y de confianza entre el alumno-tutorado y el alumno-tutor (que previsiblemente se va a mantener incluso tras finalizar la experiencia), lo que ha permitido que éste adquiriera conciencia de las diferentes situaciones que le plantea su alumno tutor y asuma significativamente la puesta en práctica de los cambios propuestos y acordados.

➤ Los alumnos tutores y tutorados han manifestado una importante satisfacción por haber participado en el proyecto, valorando también de manera relevante dicha participación. Asimismo han hecho mayoritariamente patente su disposición a seguir formando parte del proyecto en próximas ediciones, unos continuando como alumnos-tutores y otros, alumnos-tutorados, señalando su interés por incorporarse como alumnos-tutores en la próxima edición, todo lo cual avala aún más el grado de satisfacción alcanzado.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ PÉREZ, R. y GONZÁLEZ AFONSO, M. C. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educar* (36) 107-128.

ARCO, J. L., FERNÁNDEZ, F. D., HEILLBORN, V. A. y LÓPEZ, S. (2006). La tutoría entre compañeros de diferentes edades en la Universidad. Beneficios para los alumnos tutores. En M. A. Vigil, y otros (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional de Psicopedagogía. Ámbitos e intervención del psicopedagogo* (pp.1-10). Melilla: Universidad de Granada.

BAUDRIT, A. (2000): *El tutor: Procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.

BOUD, D., COHEN, R. y SAMPSON, J. (2001). *Peer learning in higher education. Learning from and with each other*. Sterling, VA: Stylus Publishing Inc.

- DURÁN, D. y VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en la secundaria*, Barcelona, Grao.
- FALCHIKOV, N. (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, F. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ, F. D., ARCO, J. L., HEILLBORN, V. A. y LÓPEZ, S. (2006). La tutoría entre compañeros de diferentes edades en la Universidad. Entrenamiento de tutores. En M. A. Vigil, y otros (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional de Psicopedagogía. Ámbitos e intervención del psicopedagogo* (pp.1-10). Melilla: Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ, F. D., ARCO, J. L. y MAROTO, N. (2006). Tutoría entre compañeros de diferentes edades (cross-age peer tutoring) en el ámbito universitario como estrategia preventiva frente al fracaso académico. En F. Justicia, A. B. García Berbén, J. Fuentes y J. L. Benítez (Coords). *La Universidad ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior: investigaciones recientes* (pp. 233-258). Madrid: Editorial EOS.
- FOX, A. y STEVENSON, I. (2006). Exploring the effectiveness of peer mentoring of accounting and finance students in higher education. *Accounting Education: An International Journal*, 15 (2) 189-202.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E.; ROMERO RODRÍGUEZ, S.; VALVERDE MACÍAS, A. (2003). La función tutorial en la Universidad de Sevilla. La mentoría como respuesta: el proyecto SIMUS, en ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. y JIMÉNEZ BETANCORT, H. (Coords.). *Tutoría universitaria*, Universidad de la Laguna, Servicio de Publicaciones, pp. 271-284.
- GOODLAD, S. y HIST, B. (1989): *Peer Tutoring. A guide to learn by teaching*. Londres, Kogan Page.
- GÓMEZ MÁRQUEZ, C. M. (2009). “Una propuesta metodológica para atender al alumnado con necesidades educativas especiales: tutorías entre iguales, en *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, nº 18.
- GORDON, E. (2005). *Peer tutoring. A teacher's resource guide*. Lanham Maryland: Scarecrow Education.
- GRIFFITHS, S., HOUSTON, K. y LAZENBLATT, A. (1995). Enhancing students learning through peer tutoring in higher education. Coleraine, Ireland: Educational Developmental Unit, University of Ulster.
- JANNEY, R. Y SNELL, M. (2006): *Social relationships & Peer Support*. Baltimore, Ma: Brookes.
- KING, A., STAFFIERI, A. y ADELGAIS, A. (1998). Mutual peer tutoring. Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning, *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 134-152.
- LOBATO FRAILE, C., ARBIZU BACAICOA, F. y CASTILLO PRIETO, L. del (2004). Claves de la práctica de la tutorización entre iguales en las Universidades anglosajonas. Algunas aplicaciones a nuestra realidad universitaria. *Revista*

Enfoques Educativos, 6 (1) 53-65.

MARCHENA CONSEJERO, E. (2005). Tutoría entre iguales en la Universidad de Cádiz: Proyecto Compañero. *Revista de Ciencias de la Educación*, 21, 197-214.

MYNARD, J. y ALMARZOUQI, M. (2006). Investigating peer tutoring. *ELT Journal*, 60 (1) 13-22.

OLIVEROS, L., GARCIA, M., RUIZ, C. y VALVERDE, A. (2003-2004). Innovación en la orientación universitaria. Una experiencia: Red de estudiantes mentores en la Universidad Complutense (REMUC). *Contextos educativos*, 6-7, 331-354.

SÁNCHEZ ÁVILA, C; MACÍAS GUARASA, J.; ALMENDRA SÁNCHEZ, A.; JIMÉNEZ LEUBE, F. J (2007). Origen, desarrollo, evolución y resultados del Proyecto Mentor en la ETSI de Telecomunicaciones de la Universidad Politécnica de Madrid, *Cuadernos de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas Universitarias*, vol. 1, nº 2, pp. 35-45.

TOPPING, K. J (1996). *The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature*. Birmingham: SEDA Paper.

TOPPING, K. I EHLI, S. (Edts.) (1998). *Peer-Assisted Learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

TOPPING, K. J (2000a). *Tutoring*. Ginebra: International Academy of Education.

TOPPING, K. J (2001). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Cambridge, MA: Brookline Books.

TOPPING, K. J (2003). Self and peer assessment in school and University: Reliability, validity y utility. En M. S. R. TOPPING, K. J (2005). Trends in peer tutoring. *Educational Psychology*, 25 (6) 631-645.

WALBERG, H. y PAIK, S. (2000). *Effective Educational Practices*. Ginebra: International Academy of Education

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LAS APLICACIONES DE LA WEB 2.0: EXPERIENCIAS PARA INNOVAR EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

M^a Rosa Fernández Sánchez

M^a José Sosa Díaz

Facultad de Formación de Profesorado. Universidad de Extremadura

RESUMEN

Este trabajo recoge una experiencia de uso de aplicaciones de la Web 2.0 en la asignatura Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aplicadas a Educación Social de 1º de Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura. Nuestro punto de partida es aprovechar las potencialidades de los recursos TIC para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, siendo el fin de esta experiencia es incorporar en la enseñanza presencial las herramientas que ofrece la Web 2.0 como un medio para el desarrollo de las distintas competencias (genéricas, específicas y transversales) de los estudiantes de Educación Social de 1º de Grado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Creemos que esta práctica ofrece una posibilidad para reflexionar sobre el uso de la Web 2.0 en el EEES y su idoneidad para facilitar la construcción del conocimiento y para conseguir una responsabilidad del propio estudiante en su proceso aprendizaje. En este sentido buscamos sobre las mejores aplicaciones para desarrollar las competencias establecidas en la titulación. Por otro lado, se busca indagar en la posibilidad de trabajo colaborativo entre los propios estudiantes y de éstos con los docentes, a través del espacio virtual de trabajo de la asignatura.

Palabras clave: TIC en educación social; EESS; Web 2.0.

THE UNIVERSITY TEACHING AND THE APPLICATIONS OF THE WEB 2.0: EXPERIENCES TO INNOVATE IN THE EUROPEAN SPACE OF TOP EDUCATION

ABSTRACT

This paper presents a user experience of Web 2.0 applications for the subject Information Technology and Communication (ICT) applied to Social Education

Grade 1º Social Education at the University of Extremadura. Our starting point is to harness the potential of ICT resources to improve the teaching-learning university, with the aim of this experience is incorporated into course delivery tools offered by Web 2.0 as a medium for the development of different competencies (generic, specific and transversal) of the Social Education students Grade 1º under the European Higher Education Area (EHEA). We believe that this practice provides an opportunity to reflect on the use of Web 2.0 in the EHEA and its suitability to facilitate the construction of knowledge and to get a student's own responsibility in their learning process. In this regard we seek the best applications to develop the competences in the degree. On the other hand, try to investigate the possibility of collaborative work among students and between them and teachers, through the virtual workspace of the subject.

Key words: ICT in social education; EESS; Web 2.0.

1.- LA WEB 2.0, EL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL Y EL EESS

Actualmente, con la Sociedad de la información, las Tecnologías de la Educación y Comunicación (TIC), de manera general, y las tecnologías Web 2.0, en particular, se nos ofrece, en el ámbito social, nuevos espacios de formación complementarios a la formación presencial, escenarios creativos de innovación, recursos para el desarrollo de metodologías didácticas colaborativas de carácter socio-constructivistas e investigador, nuevos senderos para la construcción social del conocimiento y el desarrollo profesional del educador/a social. La Web 2.0 permite crear, diseñar, elaborar, colaborar y publicar en línea y constituye un espacio social horizontal y rico en fuentes de información (red social donde el conocimiento no está cerrado) que supone una alternativa a la jerarquización y unidireccionalidad tradicional de los entornos formativos. Con sus canales de comunicación facilitan un aprendizaje más autónomo y permiten una mayor participación en las actividades grupales, que suele aumentar el interés y la motivación de los estudiantes. Se desarrollan y mejoran las competencias digitales, facilita la realización de nuevas actividades de aprendizaje y la creación de redes sociales de aprendizaje. Lo mencionado anteriormente, implica que las tecnologías Web 2.0 son recursos muy valiosos en la construcción del conocimiento y en los procesos de aprendizaje social, alejándose de estrategias metodológicas de enseñanza transmisivas y propiciando la reformulación de metodologías socioconstructivistas e investigadoras de carácter social. Asimismo, facilita la gestión de la información, el desarrollo social y la innovación universitaria. En este sentido, el verdadero potencial de la filosofía Web 2.0 no es solamente su aspecto técnico, sino su potencial social y educativo. Según indican Domínguez y Llorente (2009) las aplicaciones web 2.0 pueden ayudar al estudiante a convertirse en el verdadero protagonista de los procesos de aprendizaje, además de de promover y generalizar diferentes principios metodológicos actuales:

- La participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento.
- Promover la colaboración entre iguales.
- Establecer dinámicas de debate, argumentación y negociación.

- Colaborar para aprender.
- Emplear múltiples fuentes de información.
- Promover procesos de autoevaluación y heteroevaluación.
- Introducir nuevas pruebas de evaluación, tanto cualitativas como cuantitativas, basadas en la reflexión y en la valoración práctica.

2.- LA ASIGNATURA TIC APLICADAS A LA EDUCACIÓN DE 1º DE GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

En este paisaje tecno-social descrito anteriormente, el profesional relacionado con el ámbito social debe convertirse en un promotor del uso de las TICs en ambientes formativos europeos, orientador, mediador y gestor de programas sociales, especialmente realizadas en entornos de aprendizaje 2.0; dinamizador cultural de grupos de trabajo en redes sociales; investigador de la praxis educativa; colaborador con otros profesionales de la educación. En definitiva, un activo agente social en la gestión de la información, dinamizador en la construcción colectiva de conocimientos y sistematizador de experiencias en entornos 2.0 en el nuevo espacio europeo. Hoy, además de lo indicado, no podemos conformarnos con saber, sino que resulta cada vez más necesario desarrollar un tipo de conocimiento vinculado con los profundos cambios sociales y económicos en convivencia con los nuevos avances tecnológicos en un mundo crecientemente complejo e interdependiente que requiere personas con viva inquietud creativa e innovadora, con espíritu crítico y reflexivo.

Es en este contexto donde se enmarca la asignatura TIC aplicada a la Educación Social que pretende, además de dotar a los educadores y educadoras de estrategias y herramientas propias de metodologías innovadoras, estimular la reflexión sobre la función que los nuevos enfoques de enseñanza conllevan en su uso didáctico. Desde este marco, analizaremos las ventajas e inconvenientes del empleo de recursos socio-tecnológicos y consideraremos diferentes aspectos, entre otros, cómo desarrollar el conocimiento y las habilidades para su utilización, cómo vencer las resistencias que se crean en determinadas personas y/o grupos sociales para evitar nuevas barreras de exclusión por falta de alfabetización tecnológica.

Asimismo, desde esta doble perspectiva tecnológico-didáctica se trata de conformar un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos en torno a las TIC, para orientar y formar a los futuros educadores vinculados en el contexto social sobre qué medios y recursos tecnológicos son los que deben utilizarse en los distintos ámbitos de intervención en los que desarrollan su labor y, además, qué tipo de herramientas y materiales se pueden diseñar, crear e implementar para adecuarlos a los diferentes programas de intervención. Con este planteamiento se pretende ampliar y mejorar las competencias profesionales de los futuros profesionales de la educación en el ámbito social.

Desde el punto de vista del Plan de Estudios de Educación Social, esta titulación capacita para desarrollar profesionalmente los conocimientos científicos necesarios para la comprensión, interpretación, análisis y explicación de los fundamentos teórico-prácticos de la educación en distintos espacios y tiempos sociales, partiendo de la concepción del Educador Social como un profesional que

recibe un encargo social y educativo particular. Para poder dar cuenta del mismo, necesita un repertorio de saberes aprendidos y asumidos por formación y por experiencia, desde los cuales se articula tanto su propio discurso profesional como las orientaciones éticas y técnicas que le sitúan en un lugar apropiado para satisfacer las demandas y necesidades educativosociales del conjunto de la ciudadanía. Las Tecnologías de la Información y Comunicación, en este sentido, aportan recursos indispensables en la sociedad actual para la intervención educativosocial.

Esta asignatura, dentro de este Plan de Estudios, forma parte de la materia Educación, que responde a un conjunto de asignaturas que aportan unos primeros elementos para que el alumnado vaya construyendo la profesión, partiendo de los referentes educativos, históricos, sociales, culturales, políticos, ambientales y legales vinculados a la Educación Social. Los descriptores establecidos en el Plan de Estudios son:

- Los medios tecnológicos y digitales y su potencial socioeducativo.
- Los sistemas multimedia y su aplicación en la educación no formal.
- El papel de las redes telemáticas en la educación.
- Alfabetización audiovisual.
- El paso de los medios de comunicación tradicionales a los nuevos medios tecnológicos y su papel socioeducativo.

Con estos descriptores debemos especificar un conjunto de conocimientos y saberes básicos que debe tener el profesional de la Educación Social para poder responder, desde diferentes estrategias relacionales y educativas, a aquellos encargos sociales que las nuevas configuraciones y lógicas sociales, políticas y económicas plantean a los individuos, los colectivos y la sociedad en su conjunto. Es en todo este contexto curricular, es donde se enmarca la asignatura "*TIC aplicadas a la Educación Social*" que pretende, además de dotar a los educadores de estrategias y herramientas propias de metodologías innovadoras, estimular la reflexión sobre la función que los nuevos enfoques de enseñanza conllevan en su uso didáctico. Desde este marco, analizamos las ventajas e inconvenientes del empleo de recursos socio-tecnológicos y consideramos diferentes aspectos, entre otros, cómo desarrollar el conocimiento y las habilidades para su utilización, cómo vencer las resistencias que se crean en determinadas personas y/o grupos sociales para evitar nuevas barreras de exclusión por falta de alfabetización tecnológica.

Si nos referimos a la interrelación con otras materias, podemos hablar de una transversalidad de esta asignatura con todas las materias de la titulación, puesto que el uso de los medios tecnológicos adquiridos por los alumnos en esta asignatura pueden ser utilizados para las demás materias del Plan de Estudios actual.

Esta asignatura contiene un rango de practicidad alto, siendo la única asignatura Tipo IV de la titulación. Este índice de practicidad se debe a la necesidad de trabajar en grupo de aproximadamente 25 personas y en espacios de aula preparados para desarrollar las competencias de la asignatura. Es necesario, además, un número de seminarios adecuados al grado de practicidad de la misma.

3.- EXPERIENCIA CON BLOGS, WEBSITES COMPARTIDOS Y GOOGLE DOCS

Partimos de algunas experiencias llevadas a cabo en el segundo semestre de 2010, que incorporan clases en seminario con trabajo no presencial del alumno.

En primer lugar, definimos la construcción de grupos de 5 o 6 personas para compartir un trabajo colaborativo consistente, en primera instancia, de la creación de una asociación ficticia para trabajar con colectivos específicos de intervención en Educación Social. Para ello debían ponerse de acuerdo, en primer lugar, en la selección del grupo destinatario, un nombre para la asociación ficticia, búsqueda de información sobre el colectivo o grupo destinatario de nuestras intervenciones (siempre ficticio) y búsquedas de webs de otras entidades o asociaciones que trabajasen en la misma línea que la entidad creada.

Hemos utilizados aplicaciones gratuitas on line disponibles facilitadas por Google.

1.1. Los Blogs como Portafolios Digitales.

Los Blogs ofrecen muchas posibilidades de uso en procesos educativos, para estimular al alumnado a escribir, intercambiar ideas, trabajar en equipo, que fomentan la expresión, la creatividad y la comunidad (Huffaker, 2005).

Existe una tipología de Blogs Educativos distinta dependiendo del uso que hacemos del mismo, según la clasificación de De Haro (2007) (Figura 1). En nuestro caso optamos por un Blog del alumno desde el punto de vista de e-Portafolio o Portafolio Digital.

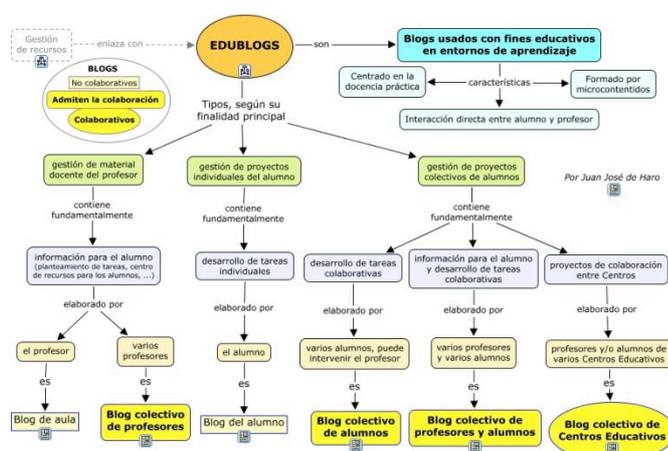


Figura 1. Tipos de edublog (De Haro, 2007).

En este sentido, el Blogⁱ de cada alumno lo consideramos como una fuente de información que recoge todos los trabajos desarrollados, reflexiones y evaluaciones del propio alumno. De este modo, podemos recoger qué competencias se han ido desarrollando o se han puesto en práctica en cada experiencia realizada. Para ello se indica a cada alumnado que deben recoger las experiencias y trabajos que van realizando acompañados de una explicación que justifique la publicación, bien porque la práctica es obligatoria, optativa o porque es a iniciativa del alumno-autor del Blog.

Además de ello cada trabajo debe incluir las reflexiones del estudiante sobre el

proceso que ha llevado a cabo, y su valoración sobre el resultado final del mismo. Con estas reflexiones, se pretende que el mismo alumno sea consciente de su propio proceso de adquisición de destrezas y habilidades y de cómo estas van desarrollándose hasta su aplicación a contextos simulados como prácticas reales.

De vez en cuando los docentes realizaban comentarios a las entradas del alumnado, donde se comentaba, cualitativamente, el trabajo que cada alumno iba desarrollando y en su caso, sugerencias para ir mejorando.

En esta experiencia que nos ocupa, el objetivo era que los alumnos utilizaran el blog como medio de expresión y análisis del trabajo que iban desarrollando y de las opiniones o reflexiones que le sugería cada experiencia práctica. En el análisis de su práctica se hacía imprescindible relacionar los temas con los conocimientos que iban adquiriendo en las clases en Gran Grupo y Seminarios, integrando, los contenidos teóricos con sus experiencias prácticas cotidianas en el aula.

En este contexto, los blogs nos sirven para mostrar al resto de compañeros y visitantes de las reflexiones en torno a los temas de actualidad y agrupar, como portafolio digital, el producto de su trabajo en clase y fuera de ella. En este sentido eran conscientes de la apertura de sus entradas de texto y opiniones a todo el público, que permiten que el alumno interactúe con otras personas que comentan sus publicaciones, intercambiando o matizando sus opiniones, lo que aporta diferentes puntos de vista.

Por otro lado, en esta experiencia, muchos alumnos se han identificado con su Blog y han publicado sus intereses personales, viajes, amistades, etc., relacionado con su vida personal, que se interrelaciona con su vida en la Universidad.

1.2. La experiencia con Websites compartidos.

Como parte del trabajo colaborativo que hemos indicado encontraba el diseño y desarrollo de un sitio Web, utilizando la aplicación Sites de Google (<http://sites.google.com>), de la asociación Ficticia. La aplicación Google Site, permite crear espacios webs compartidos de manera sencilla y gratuita, facilitando la incorporación de varios autores a un espacio y el control por parte de los mismos. En esta práctica todo el grupo debía compartir el sitio web y desarrollarlo conjuntamente y debía contener unos contenidos mínimos:

- Presentación de la Asociación Ficticia.
- Información básica sobre el colectivo o grupo destinatario seleccionado.
- Videos on line y presentaciones creados por el alumnado sobre la entidad creada o el grupo destinatario.
- Simulación de Talleres creativos utilizando las TIC para la intervención con el colectivo y grupo destinatario.

A partir de ahí cada grupo debía completar su web todo lo que seleccionaran.

1.3. Presentaciones colaborativas con Google Docs.

Escogimos la aplicación Google Docs (<http://docs.google.com>) porque permite la creación conjunta de documentos de texto, hojas de cálculo, presentaciones de

diapositivas y editar formularios sencillos. Esta aplicación permite que, una vez creado los archivos, puedan exportarse en diversos formatos para guardarlos en el ordenador o para ser enviados por correo electrónico. Pero quizá la característica más importante es la posibilidad de colaboración de grupos de trabajo en el mismo archivo, pudiendo compartirlo varios usuarios-autores al mismo tiempo.

La experiencia desarrollada en la edición y desarrollo de una presentación de diapositivas on line, compartidas por todos los miembros del grupo y publicada en el Website de la entidad ficticia y en el Blog de cada miembro.

4.- ALGUNAS OPINIONES DEL ALUMNADO

Recogemos algunas opiniones del alumnado reflejadas en los Blogs individuales como evaluación de la utilización de las aplicaciones Web 2.0, que creemos que muestran las consecuencias positivas de la experiencia desarrollada:

“Ha sido muy novedoso, hemos aprendido mucho y también hemos trabajado mucho”.

“Nos sentimos muy satisfechos con el trabajo desarrollado, ahora observamos todo lo que hemos realizado conjuntamente, nuestros blogs, y pensamos continuarlos con el trabajo durante toda la carrera, como diarios digitales de la misma”.

“Aunque sido mucho trabajo creemos que estas herramientas van a ser muy útiles en nuestro futuro trabajo como educadores sociales”.

“Todo el trabajo desarrollado me ha enseñado a reflexionar más, a expresarme y a evaluar el trabajo propio y el de mis compañeras, a trabajar en grupo, cosa que me ha resultado interesando pero a la vez muy difícil”

“Nos ha permitido participar en la asignatura de manera muy intensa y muy continua”

“Creemos que con esta experiencia nos hemos implicado mucho más”

5.- A MODO DE CONCLUSIÓN.

Este tipo de experiencia, a nuestro punto de vista, supone la puesta en marcha de metodologías innovadoras que se ajustan al nuevo EEES. El alumnado se siente implicado y ha mostrado una actitud positiva hacia el trabajo a desarrollar, con un índice de asistencia y participación muy alto.

Promoviendo un aprendizaje totalmente centrado en el alumnado, creemos que esta práctica implica, además, tipos diferentes de evaluación: por un lado, la autoreflexión de del alumnado sobre el trabajo que van elaborando y su participación en los grupos de trabajo y el proceso de desarrollo de la asignatura. Y por otro lado, la reflexión del docente sobre el trabajo de su alumnado y sobre todo, la reflexión del docente sobre su propia labor.

BIBLIOGRAFÍA

Cabero, J. (dir) (2006). Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo

de Educación Superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 27, 11-29.

*

Caride, J. A. (2008). El grado en educación social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 11, 103-131. Disponible en:

<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/11-04.pdf> (11/04/2010).

De Benito, B. y Salinas, J. (2008). Los entornos tecnológicos en la universidad". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 83- 100.

De Haro, J. J. (2007b): *Tipos de edublog*, Educativa. Disponible en:

<http://jjdeharo.blogspot.com/2007/08/tipos-de-edublog.html> (2/05/2010).

Fernández Sánchez, M. R. (2010). La figura del Educador Social como dinamizador tecnológico (en prensa).

Huffaker, D. (2005). The Educated Blogger: Using Weblogs to Promote Literacy in the Classroom. *AACE Journal*, 13(2), 91-98.

Jiménez, R y Polo, F. (2007): *La gran guía de los blogs*. Barcelona, Ediciones el Cobre. Publicación electrónica: <http://bitacorras.com/libro> (14/1/2010).

Macmanus, R. y Porter, J. (2005). Web 2.0 for designers: bootstrapping the Social Web. *Digital Web Magazine*. Disponible en: http://www.digital-web.com/articles/web_2_for_designers/ (18/3/2010).

March, M. (2007). La Educación Social en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 14, 33-52. Disponible en: <http://sips-es.org/PS14-PDF/PS14-2.pdf> (13/3/2010).

Merino, J. M., López Meneses, E. y Ballesteros, C. (2007). Los blogs en la Enseñanza universitaria: una experiencia práctica. *Revista espacio y tiempo, revista de Ciencias Humanas*, 21.

Roig Vila (2009). Redes sociales y comunidades virtuales en la Web 2.0. Implicaciones en el ámbito educativo. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11902/1/articulo%20%202009.pdf> (11/03/2010).

Tello, J y Aguaded, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 31-47. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/actual/3.pdf> (19/3/2010).

Unesco (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Disponible en: <http://cst.unescoci.org/sites/projects/cst/default.aspx> (22/03/2010).

* Para el diseño y creación de Blogs, hemos utilizado la aplicación de Blogger (<http://www.blogger.com>).

**ESTUDIO DE LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
UNIVERSITARIOS PERCIBIDOS POR ESTUDIANTES Y PROFESORES:
AVANCE DE RESULTADOS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS
ESTUDIANTES⁶¹**

Javier Argos González

Ana Castro Zubizarreta

Pilar Ezquerro Muñoz

José Manuel Osoro Sierra

Laurentino Salvador Blanco

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

RESUMEN

El propósito de la comunicación es mostrar un avance de los resultados obtenidos en el estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje percibidos por los estudiantes de tres titulaciones de Grado de la Universidad de Cantabria. Para ello se ha utilizado un cuestionario con tres dimensiones de análisis (características individuales, percepción del contexto de enseñanza y planteamiento estratégico o enfoque de aprendizaje) y, dentro de cada una de ellas, se apuntan sintéticamente los resultados obtenidos en cada uno de los epígrafes o subdimensiones que las conforman.

Se muestran unos resultados iniciales que marcarán el comienzo de un seguimiento de nuestros estudiantes a lo largo de 3 años que esperamos evidencien una evolución de los alumnos en relación a su enfoque de aprendizaje y su percepción de los contextos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: enfoques de aprendizaje; enfoques de enseñanza; contextos de aprendizaje; contextos de enseñanza universitarios; metodologías de enseñanza-aprendizaje.

⁶¹ “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.

ANALYSIS OF THE TEACHING AND LEARNING UNIVERSITY CONTEXTS AS PERCEIVED BY STUDENTS AND TEACHERS: PRELIMINARY RESULTS OF THE STUDENTS' PERCEPTION

ABSTRACT

The intention of this paper is to show an advance of the obtained results in the study of teaching and learning contexts perceived by the students of three Degrees of the University of Cantabria. For this purpose, it has been used a questionnaire a questionnaire with three analysis dimensions (individual characteristics, perception of the teaching context and strategic or learning approach and, within each of them, the obtained results are pointed out in each of the epigraphs or subdimensions that they constitute them. Some initial results that will mark the beginning of a follow up during the next years of the degree of our students are show. These results are expected to show the students evolution regarding their learning approach and their perception teaching-learning contexts.

Key words: approaches of learning; approaches of education; contexts of learning; university contexts of education; methodologies of education - learning.

1.- INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos forma parte del Proyecto I+D+i referenciado y se integra con otras dos comunicaciones bajo los títulos siguientes: "Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: marco teórico y diseño" y "Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: propuesta metodológica".

El proyecto coordinado que está siendo desarrollado por tres equipos de investigación de las universidades de Oviedo, Cantabria y País Vasco tiene como finalidad principal recoger información sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y la relación que ellos tienen con la metodología docente y con la percepción de estudiantes y profesores acerca de los contextos organizativos (docentes, curriculares y de gestión) en el marco de implantación de los nuevos títulos universitarios.

Este proyecto responde a un diseño mixto que combina metodologías cuantitativas y cualitativas que pretende obtener información sobre las características individuales y los perfiles cognitivos de los estudiantes y los profesores, así como sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, los resultados académicos y los marcos institucionales.

El objeto de esta comunicación es la presentación de un avance de los resultados obtenidos con los estudiantes de tres titulaciones de Grado de la Universidad de Cantabria, en concreto, las de Geografía, Historia y Medicina.

2.- AVANCE DE RESULTADOS

Presentaremos los resultados conforme al análisis efectuado en cada una de las grandes dimensiones de estudio (*características individuales, percepción del*

contexto de enseñanza y, planteamiento estratégico o enfoque de aprendizaje) y, dentro de cada una de ellas, apuntando sintéticamente los resultados obtenidos en cada uno de los epígrafes o subdimensiones que las conforman.

- Características individuales

Respecto de los datos de identificación, los estudiantes objeto del presente análisis pertenecen al primer curso de los nuevos grados de Historia, Geografía y Medicina de la Universidad de Cantabria. La mayoría de ellos son mujeres (65,9%), la moda de edad (el 80,3%) se encuentra en los 18-19 años y un alto porcentaje (el 86,8%) han elegido la titulación que cursan en primera opción.

En cuanto a su motivación académica, se constata que los motivos determinantes de la elección de la titulación que están cursando responden, fundamentalmente, a los que podríamos denominar intrínseco-formativos. Así, una abrumadora mayoría manifiestan haber elegido su carrera *por gusto* (un 94,5%) y *por adquirir una buena formación* (un 39,6%). Además, manifiestan no haberla elegido por el *prestigio* que pudiera tener (un 67,1%), ni por *presiones familiares* (un 79,1%), ni para *obtener un título* (un 73,7%).

Un tercer elemento que sometimos a consideración fue el relativo al nivel de competencia percibida por los propios estudiantes. Así, una gran mayoría (el 84,6%) manifiestan haber cursado una modalidad de bachillerato relacionada con la titulación que están cursando, consideran que su nivel de competencia académica alcanzado en educación secundaria ha sido *medio* (46,2%) o *alto* (40,7%).

Mayoritariamente, confían bastante en sus posibilidades académicas (un 61,5%) y, en torno al 30%, creen que acabarán la carrera en los años previstos. El rendimiento que manifiestan haber alcanzado, una vez finalizado el primer cuatrimestre que fue el momento en el que se pasó el cuestionario, es mayoritariamente (en el 51,6% de los casos) de aprobado.

Respecto de la asistencia y dedicación, la mayoría de estudiantes manifiestan asistir habitualmente a las clases (un 73,6% asisten a más del 75% de ellas), dedicando una media de 12 horas semanales al trabajo personal. Prácticamente la totalidad de ellos (el 93,4%) no tienen un trabajo remunerado, siendo su prioridad el aprobar todas las asignaturas, independientemente de las notas que obtengan (59,3%).

Las actividades más frecuentes en el aula atendiendo a su frecuencia de aparición son: la clase magistral, las prácticas y el trabajo personal del alumno. Al realizar un análisis de las actividades más frecuentes en el aula que facilitan el aprendizaje del alumno, los estudiantes sitúan como primera opción las prácticas frente a la clase magistral e introducen la categoría de participación en clase y apoyo entre iguales. La aparición de esta categoría enfatiza la importancia que confieren los alumnos a la interacción con el profesor así como con los compañeros, identificando diferentes actividades que según ellos la potencia como las intervenciones en clase, la aclaración de dudas, la posibilidad de asistencia a la tutoría académica, el trabajo en grupos y la tutoría entre iguales. Los estudiantes consideran que la posibilidad de poseer un rol activo en las actividades de clase facilita el nivel de aprendizaje final adquirido decantándose por actividades colaborativas y que supongan una mayor interacción con los diferentes agentes educativos implicados.

En relación con su preferencia por los distintos métodos de enseñanza, los estudiantes valoran con puntuaciones elevadas (de bastante/mucho) algunos de los que sometimos a consideración. Así, en orden de preferencia se sitúan los organizadores previos, esquemas, mapas conceptuales... (72,6%), las prácticas de laboratorio (con un 64,9%), la resolución de problemas (58,3%) y el método expositivo/lección magistral (con un 57,2%).

Por su parte, opinan que no procede el uso del contrato de aprendizaje (49,5%), de las simulaciones (22%), de las dinámicas grupales (22%), de la tutoría académica (18,7%) y de los trabajos por proyectos (15,4%) en los porcentajes expresados.

Preguntados acerca de su preferencia por los diferentes recursos de enseñanza, los alumnos de la muestra manifiestan una mayor preferencia por el uso del proyector y por el de las presentaciones y diapositivas (ambos con un 81,4%), ubicándose en una valoración intermedia la preferencia por el manual o libro de texto (un 66%), la toma de apuntes (el 61,6%) y los programas de ordenador (un 53,9%) o uso de vídeos (58,5%). Es muy limitada la preferencia por el uso del encerado (el 34,1% en la categoría "bastante").

En general, podríamos decir que los alumnos prefieren recursos más "tecnológicos", aunque todavía se encuentra en un estado muy incipiente la preferencia de los recursos vía internet (el 31,9% en la categoría "bastante") y se constata un elevado porcentaje de respuestas "no procede" (un 41,8%) en relación con la preferencia por el uso de la pizarra digital, por ejemplo.

El último ámbito de estudio sobre preferencias vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje tenía que ver con la preferencia de los estudiantes encuestados por los diferentes tipos de evaluación. En relación con ello encontramos dos tendencias bastante marcadas. Así, de una parte, observamos respuestas de "no procede" o de preferencia por un uso sólo esporádico (nunca, casi nunca) en relación con los exámenes orales (en un 75,9% de las respuestas), con las pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas (un 47,3%) y con los trabajos o proyectos en grupo (un 44%) y, de otro lado, constatamos su preferencia por hacer un uso frecuente (casi siempre, siempre) de ciertas estrategias y/o tipos de evaluación como la evaluación continua (un 76,9%), los proyectos de investigación (72,6%), pruebas objetivas (67,1%), ejercicios o casos prácticos (63,8%), preguntas abiertas a desarrollar (61,6%) y, por último, las preguntas cortas (38,5%).

Entre los ámbitos de indagación que hemos sometido a consideración se encuentra el relativo al estilo y concepción de aprendizaje que tienen los estudiantes. Debido a la extensión que requeriría el efectuar un análisis detallado de los diferentes aspectos incluidos dentro de esta subcategoría a lo largo de más de una veintena de ítems, apuntaremos sólo algunos de los que nos parecen más destacados. Así, cerca de un 60% de estudiantes está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la preferencia de trabajar con compañeros antes que hacerlo solo, un 40,7% no cree que aprenda mejor cuando el profesorado plantea problemas abiertos que hay que investigar en parejas o en equipo, un 80,2% dice subrayar o destacar las ideas más relevantes conforme estudia, un 62,7% anota con sus propias palabras las ideas más importantes del profesor, en un 59,4% de los casos los estudiantes elaboran pequeños resúmenes del material de aprendizaje, un 52,8% de los estudiantes

creen que aprenden mejor cuando la enseñanza se basa en la explicación teórica seguida de la realización individual e inmediata de ejercicios y problemas concretos y, con ese mismo porcentaje, manifiestan la adaptación de su forma de estudio a las exigencias de cada asignatura.

En lo referido a los apoyos y ayuda que precisan y utilizan los estudiantes en el desarrollo de sus estudios constatamos que el 84,6% no asisten a clases particulares, acuden escasamente a las tutorías “ordinarias” (el 52,7%), mostrándose más partidarios de la tutoría individualizada (el 54,9%). Su principal recurso para resolver dudas en la consulta de libros de texto (el 33% de los casos) y el profesor (en un 30,8%).

Finalmente, la última subcategoría de este primer bloque de cuestiones, hace referencia a las expectativas previas o iniciales en relación con el atractivo de las materias a cursar y de la posibilidad de aprender. En relación con ello, un 53,8% de los estudiantes manifiestan tener unas expectativas altas, mientras que para un 37,4% eran medias. Estas expectativas se han mantenido prácticamente en la mitad de los estudiantes consultados, distribuyéndose la mitad restante a partes iguales entre aquéllos en los que habían disminuido y aquellos otros en los que se había incrementado. A una mayoría de estudiantes (el 62,6%), no les ha influido en sus expectativas la información previa que poseían acerca de la titulación.

- Percepción del contexto de enseñanza

Nos adentramos en esta segunda gran dimensión de análisis, tratando de conocer la percepción del curso por parte de los estudiantes. En relación con ello, los resultados muestran que algo más de la mitad de los alumnos (el 52,8%) desconoce a la persona que realiza las funciones de coordinación del curso, un 50,6% indica que hay gran diferencia en cuanto al nivel de exigencia de asignaturas que tienen el mismo número de créditos, una gran mayoría (el 73,7%) está de acuerdo o muy de acuerdo en que hay momentos del curso en los que se acumulan las tareas (entrega de trabajos, evaluaciones...), mientras que, en otros momentos, están poco ocupados, predomina la valoración de “término medio” (en un 47,3% de casos) en el ítem que indica que el profesorado comparte objetivos, metodologías y formas de evaluación y que plantea niveles parecidos de exigencia (45,1%). Por último, un 39,6% de los estudiantes creen que hay un exceso de contenidos en los programas de las asignaturas frente a un 45,1% que indican el término medio.

La percepción de la metodología docente del profesor se convierte en otro eje importante de nuestro análisis. En relación con ella podemos destacar una serie de percepciones como las siguientes. En general, los alumnos consideran (en un 42,9% de los casos) que los profesores no plantean los nuevos contenidos a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, que no tienen en cuenta la diversidad del alumnado (51,7%) y que no potencian la comunicación virtual (75,9%). Sin embargo, a juicio del alumnado, sí que existe coherencia entre contenidos teóricos y prácticos (así lo creen el 71,5% de los encuestados), la actividad del profesorado se centra en la transmisión de conocimientos (74,7%), en el aprendizaje del alumnado (69,2%), los docentes muestran entusiasmo por lo que están enseñando (61,5%) y utilizan la evaluación formativa (50,6%).

Por lo que hace referencia a la percepción sobre las prioridades del profesorado a la hora de enseñar, los alumnos piensan que la prioridad fundamental es, claramente, la adquisición de contenidos por parte de los estudiantes (en un 76,9% de los casos). El resto de las prioridades que planteamos como opciones, tienden a ubicarse en valoraciones intermedias: la adquisición de habilidades para el desempeño personal (48,4%), la adquisición de destrezas cognitivas (47,3%), la resolución de problemas prácticos (46,2%), la adquisición de competencias profesionales (40,7%) y el desarrollo de actitudes, hábitos y valores (37,4%).

Respecto al nivel de uso del profesorado de diferentes metodologías de enseñanza, los estudiantes de nuestra muestra manifiestan que la metodología claramente *más utilizada* es la técnica expositiva (según un 75,9% de los estudiantes), siendo menos relevante el trabajo con organizadores previos y esquemas (48,4%), y las prácticas de laboratorio (38,5%). Para los estudiantes, algunas metodologías de las planteadas *no proceden* en las titulaciones analizadas o son poco o muy poco utilizadas por los docentes (contrato de aprendizaje, dinámicas grupales, simulaciones, trabajo por proyectos...). Por su parte, existen otra serie de metodologías que los estudiantes consideran procedentes y, además, son utilizadas *muy escasamente* por el profesorado tales como los seminarios, las simulaciones, los estudios de casos, las dinámicas grupales, los ejercicios efectuados en clase tanto individualmente como en grupo. Quizás, este sería uno de los elementos más preocupantes, si consideramos la metodología propugnada por la convergencia en el EEES.

Por lo que respecta al nivel de uso por parte del profesorado de los diferentes recursos de enseñanza se observa que aquellos que están más vinculados con el uso de los medios audiovisuales y/o las nuevas tecnologías como los retroproyectors o las presentaciones/diapositivas son los más utilizados por el profesorado (73,6% y 82,4% respectivamente). En el resto de los recursos predomina la opinión de que son muy poco/poco utilizados por el profesorado.

En relación al nivel de uso por parte del profesorado de diferentes tipos de evaluación, los resultados nos muestran, a juicio del alumnado, un agrupamiento de las pruebas de evaluación en torno a dos modalidades: 1) aquellas vinculadas a pruebas, de carácter más tradicional y que intentan medir el rendimiento académico individual del alumnado, como son las pruebas objetivas (57,2% de los encuestados), o las pruebas con preguntas abiertas a desarrollar (44%) y 2) aquellos otros tipos de evaluación en los que el alumnado debe de organizar el conocimiento a través de trabajos, bien sean individuales (49,5%) o de grupo (38,5%). En este último caso se observa una mayor dispersión de las opiniones. Un 60,4% de los estudiantes indica que la asistencia las clases es otro de los elementos considerados por el profesorado en la evaluación de los estudiantes.

Son *poco o muy poco utilizados* como recursos evaluativos, a juicio de los alumnos, los trabajos prácticos, memorias o informes (44%), los proyectos de investigación (73,7%), las pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas (69,3%) y la evaluación continua (53,9%).

Otro de los elementos de análisis han sido los recursos del estudiante a la hora de estudiar. En este caso, la opinión de los estudiantes se centra mayoritariamente en aquellos recursos que podríamos denominar de “primera mano”, es decir los apuntes tomados en la clase (87,9% de los encuestados), las fotocopias (64,8%) y

el manual de la asignatura (56,1%). Por el contrario, aquellos otros que comportan una “búsqueda de información” y una mayor implicación en el aprendizaje, son menos utilizados por parte de los estudiantes (libros de consulta o programas informáticos y recursos de la red).

En cuanto al tipo de dedicación del tiempo de trabajo personal, los resultados nos marcan claramente cuáles son las actividades prioritarias del alumnado para estudiar/superar la asignatura, lo que también nos puede indicar el tipo de exigencia del profesorado ante ella. Así, el estudio de la materia, la realización de trabajos y la elaboración de los apuntes de clase acaparan mayoritariamente la dedicación del alumnado (opinión de 58,3%, 53,9% y 46,2% respectivamente), mientras que otro tipo de actividades como los trabajos de campo o idear proyectos tienen una menor dedicación.

El nivel de exigencia-esfuerzo, es otro de los aspectos analizados en el estudio. En este sentido, en las respuestas obtenidas en el cuestionario, los estudiantes, en un 53,8% de los casos, señalan que el esfuerzo que ha dedicado al estudio ha sido el previsto. Recordemos que esta categoría se situaba en el término medio de la escala utilizada.

El aspecto denominado en el cuestionario evaluación percibida como justa, nos presenta dos ámbitos de análisis. En el primero, se trata de conocer si las calificaciones obtenidas por el estudiante reflejan el esfuerzo realizado. En este sentido, nos encontramos que más de dos tercios del alumnado (69,2%) opina que sus calificaciones son un fiel reflejo del esfuerzo realizado a lo largo del curso. En el segundo ámbito, tratamos de conocer si las calificaciones se corresponden con lo que el alumnado ha aprendido. En este caso, nos encontramos con que un 40,7% de los estudiantes consideran que las calificaciones reflejan normalmente lo aprendido frente al 24,2% que indica que sus calificaciones no reflejan lo aprendido.

La planificación de las tareas y el tiempo de dedicación a las mismas y al estudio es otro de los elementos de análisis que señalamos bajo el epígrafe general de planificación de aprendizaje. En el primer caso (planificación) observamos que un 44,0% tiene una satisfacción normal con la planificación de las tareas que ha realizado este curso. En el segundo (tiempo requerido) el 42,9% confiesa que se ha sentido poco o muy poco cómodo/a con el tiempo del que ha dispuesto para el estudio y realización de las tareas del curso.

Respecto a la profundidad del aprendizaje, observamos que un 40,7% de los estudiantes está medianamente satisfecho/a con la profundidad con la que ha trabajado los aprendizajes de este curso y el resto de los alumnos se encuadran en la insatisfacción y en la satisfacción prácticamente en los mismos porcentajes. Finalmente, un 50,6% se considera competente o muy competente en los aprendizajes de este curso frente a otro 42,9% que se sitúa en el término medio.

Una de las preguntas abiertas del cuestionario preguntaba sobre los cambios en la forma de estudiar (al entrar en la universidad) en relación con el bachillerato. Así, el mayor cambio percibido por el alumnado en su incorporación a la enseñanza universitaria es la existencia de prácticas y trabajos grupales. A pesar de ser actividades valoradas de forma positiva, los estudiantes señalan el elevado número de trabajos y prácticas que deben realizar que, además, se suman a las horas de estudio individual de la materia correspondiente. A su vez, también identifican

cambios en las estrategias de estudio utilizadas para afrontar las materias. Las más referidas son las siguientes: necesidad de ampliar y/o profundizar en la materia a través del material complementario, la realización de búsquedas bibliográficas, la importancia de estudiar día a día debido al aumento de contenidos a adquirir y la mejora o potenciación de técnicas de estudio como la síntesis, el análisis de la información y la elaboración de esquemas que faciliten el aprendizaje. Una constante en las respuestas proporcionadas por los alumnos es que manifiestan haber aumentado el tiempo dedicado al estudio en comparación con el tiempo dedicado al estudio en el bachillerato. A su vez, señalan la autonomía que tienen para organizarse, valorando de forma positiva la libertad e independencia que adquieren en la Universidad como estudiantes.

- Planteamiento estratégico: enfoque de aprendizaje (RSPQ-2F)

Como ya se ha indicado en otra comunicación (Goicoetxea, J.J. et al.) para diagnosticar el enfoque de aprendizaje hemos optado por la integración del cuestionario RSPQ-2F de BIGGS adaptado por Fuente, J. de la/Martínez, J.M. (2003) en nuestro cuestionario de los estudiantes.

Si consideramos el conjunto de los ítems, nos encontramos con un promedio ligeramente superior en el Enfoque Profundo (DA) con un 26,38 frente al 21,56 del Enfoque Superficial (SA). Para analizar estas diferencias con más detalle hemos constatado los casos en los que hay un predominio del Enfoque Profundo (DA>DS) con un 60,4%, de la Motivación Profunda (DM>SM) con un 52,7% y de la Estrategia Profunda (DS>SS) aunque aparece sólo en el 13,2% de los casos. El sistema que hemos utilizado es la cuenta de los casos en que la diferencia en la puntuación en dichos elementos era igual o superior a 1 punto. Podríamos decir que el predominio del Enfoque Profundo está más condicionado por el elemento de Motivación que por el de las Estrategias de los estudiantes que se acerca más al tipo superficial.

En particular, llama la atención –considerando lo ítems que configuran la dimensión Motivación Profunda (MA)- que los estudiantes no lleven preguntas preparadas sobre lo que quieren plantear en las clases (71,4%), que les resulte poco o muy poco emocionante el estudio (60,5%) o que un porcentaje elevado (40,7%) indique que no tiene ningún momento en que el estudio le produzca un sentimiento de gran satisfacción personal.

En el caso de la Estrategia Profunda (SA), igualmente sorprende el elevado porcentaje de estudiantes que dedican poco o muy poco de su tiempo libre a ampliar e investigar más sobre los temas interesantes de las clases (81,3%).

En los otros dos polos de los elementos indicados –Motivación Superficial (MS) y Estrategia Superficial (SS)- podemos resaltar lo siguiente: en general, los estudiantes indican claramente que no van a mínimos (dedicación, sólo lo que se pedirá en los exámenes...), que no estudian mecánicamente o tratando de recordar respuestas probables a las preguntas de exámenes anteriores.

3.- CONCLUSIONES

Hemos presentado un avance de los resultados obtenidos en la Universidad de

Cantabria pertenecientes al proyecto I+D+i en el que participan la Universidad de Oviedo, País Vasco y Cantabria. Los resultados, por tanto y de momento, no son nada más que una aproximación que deberá confirmarse o refutarse con la incorporación de los datos de las otras dos universidades. Igualmente está previsto contrastar la información de los estudiantes con la aportada por el profesorado (cuestionario) y por los propios estudiantes con metodologías más cualitativas (entrevista, grupo de discusión...). También habrá que comparar nuestros resultados con los obtenidos en algunos trabajos referenciados. En este trabajo, por tanto, hemos querido mostrar la percepción del alumnado cántabro sobre los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios en tres grandes dimensiones de análisis: *características individuales, percepción del contexto de enseñanza y planteamiento estratégico o enfoque de aprendizaje*.

La primera dimensión analizada, define las características individuales de los estudiantes: alumnos con un nivel de autocompetencia percibida alta, que confían en sus posibilidades y que eligen la titulación que cursan guiados por una motivación intrínseco-formativa. Se dedican en exclusiva al estudio. Prefieren métodos más participativos, frente a la clase magistral, con el apoyo de recursos audiovisuales. Igualmente, se inclinan más por el trabajo individual, no precisan ayudas o apoyos externos y, prácticamente la mitad de los alumnos, mantienen las altas expectativas que manifestaban al inicio de los estudios.

La percepción del contexto de enseñanza por parte del alumnado evidencia que el profesorado universitario prioriza la transmisión de contenidos a través de técnicas expositivas y recursos como proyecciones y presentaciones. Se utilizan escasamente los seminarios y demás técnicas participativas. Hay coherencia entre teoría y práctica. Predominan las estrategias evaluativas de tipo prueba (objetivas y abiertas) y la asistencia a clase se tiene en cuenta en la evaluación. Los recursos fundamentales que utilizan a la hora de estudiar siguen siendo los apuntes, las fotocopias y el manual de la asignatura. El nivel de exigencia es el previsto y la evaluación es percibida como justa. Han cambiado la forma de estudiar en relación al bachillerato con más prácticas y trabajos grupales a lo que hay que añadir las horas de estudio individual. En definitiva, indican que trabajan más y de manera más continuada.

Para finalizar, el planteamiento estratégico o enfoque de aprendizaje nos muestra una escasa diferencia favorable al enfoque profundo frente al superficial.

Los alcances de esta investigación aún se encuentran lejos de establecerse. Hemos mostrado unos resultados iniciales que marcarán el comienzo de un seguimiento a lo largo de tres años.

BIBLIOGRAFÍA

BIGGS, J./KERNBER, D./LEURNG (2001): The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology* 71, 133-149.

FUENTE, J. DE LA/MARTINEZ, J.M. (2003): Cuestionario del proceso de estudio-revisado. Versión castellana. Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) de BIGGS, KERNBER Y LEURNG, 2001. Universidad de Almería.

GARCÍA BERBÉN, B. (2005): Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes

de Magisterio y Psicopedagogía Revista de Investigación Psicoeducativa 3(2), 47-57

GARCÍA BERBÉN, B. ET AL. (2005): Análisis del aprendizaje del profesorado en formación: ¿pertenecen sus enfoques de aprendizaje a un continuo? Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 255-268

GARCÍA BERBÉN, B. Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa 6-3(2), 109-126

GARGALLO, B. ET AL. (2010): Modelos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad. XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Formación y participación de los estudiantes en la universidad"

GARGALLO, R. ET AL. (2007): Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación 42(1), 11-11

GARGALLO, R. ET AL. (2009): El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. RELIEVE 15(2), 1-31. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm (07/2010).

HERNANDEZ PINA, F. (2001): Estudio empírico de los Enfoques de Aprendizaje de los Estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (Profundo vs superficial). Revista de Orientación y Psicopedagogía 12 (22), 303-318.

HERNANDEZ PINA, F. (2003): Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Revista de Investigación Educativa 20 (2), 487-510.

JUSTICIA, F. ET AL. (2008): The revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and Confirmatory Factor Analyses at item Level. European Journal of Psychology of Education 2008, vol XXIII.

NAVARIDAS, F. (2004): Estrategias didácticas en el aula universitaria. Servicio de Publicaciones. Universidad de La Rioja.

ORTIZ, E./AGUILERA,E. (2005): Los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y sus implicaciones didácticas en la educación superior. Revista Pedagogía Universitaria XV (5)

PULIDO, M. ET AL. (2009): Estilos de enseñanza y aprendizaje en el EEES: un enfoque cualitativo. Revista Estilos de Aprendizaje 4 (4)

ROGERS, K. (2009): A preliminary investigation and analysis of student learning style preferences in further and higher education. Journal of Further and Higher Education 33(1), 13-21

PLATAFORMAS VIRTUALES DE DOCENCIA EN CARRERAS TÉCNICAS, OPORTUNIDADES PARA LA DOCENCIA NO-PRESENCIAL

Germán Rodríguez Salido

Carlos Chamorro Alfonso

Rafael Muñoz Beltrán

Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos.
Universidad de Granada

RESUMEN

El uso de las plataformas virtuales es un método empleado en las Universidades para lograr la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje al mismo tiempo que se logra un mejor acceso a los materiales, permitiendo así una adaptación al espacio europeo de educación superior (EEES). El alumno puede trabajar gran parte de los materiales sin presencialidad.

En la Universidad de Granada, dos plataformas virtuales han sido desarrolladas, la SWAD que nace de un proyecto de innovación docente y el Tablón de Docencia, generado y administrado por los servicios de informática de la Universidad de Granada.

Las múltiples utilidades de éstas son elegidas en función de las necesidades y características de la asignatura, siendo posible eliminar el uso de los tradicionales métodos de reproducción y sirviendo de base común para compartir contenidos, apuntes, dudas, exámenes, bibliografía, glosarios, etc.

Palabras clave: plataforma virtual; enseñanza-aprendizaje; e-learning; carreras técnicas.

TEACHING VIRTUAL PLATFORMS IN TECHNICAL DEGREES, OPPORTUNITIES FOR NON-ATTEND TEACHING

ABSTRACT

The use of virtual platforms is a method used at the universities towards the improvement of teaching-learning processes at the same time achieved a better

access to materials, thus allowing adaptation to the European area of higher education. The student can work much of the materials without presencialidad.

At the University of Granada, two virtual platforms have been developed, the SWAD born of a project teaching innovation and the Board of Education, generated and managed by the Services of Informatics of the University of Granada.

These multiple utilities are chosen depending on the needs and characteristics of the subject, it is possible to eliminate the use of traditional photocopies and serving as a common basis for sharing content, notes, questions, test, bibliography, glossaries, etc.

Key words: virtual platforms; teaching-learning processes; e-learning; technical degrees.

1.- INTRODUCCIÓN

El MEC (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006), a través del Consejo de Coordinación Universitaria, efectúa unas recomendaciones sobre lo que implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado, en el que hay que dar mayor protagonismo al estudiante en su formación, fomentar el trabajo colaborativo, organizar la enseñanza en función de las competencias que se deban adquirir y potenciar la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente (Zabalza, 2003 y Romero 2008).

El profesor pasa a actuar de guía de los alumnos para facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, entre los que se encuentran las Nuevas tecnologías de la Información. (Guerrero, 1997). Así, el docente debe involucrarse en el diseño y elaboración de nuevos contenidos y sus procesos de distribución, entre los que se encuentran las plataformas virtuales de docencia (Salinas, 2000).

Como alternativa, diversas universidades utilizan desarrollos propios pensados para sus necesidades específicas. Una de estas herramientas es la plataforma SWAD (Cañas, 1999-2007), desarrollada en la Universidad de Granada y utilizada actualmente por 773 profesores y 31509 alumnos en 785 asignaturas de 137 titulaciones. Es una plataforma web de teleformación y gestión docente que incluye funciones de apoyo al aprendizaje, a la docencia y a la gestión de estudiantes y profesores.

El Tablón de docencia (CSIRC) es un servicio centralizado de la Universidad de Granada que pretende facilitar el intercambio de información electrónica entre un profesor y sus alumnos.

El objetivo del presente estudio es verificar las oportunidades que puede suponer el uso de estas plataformas virtuales en el espacio europeo de educación superior para las carreras técnicas, basándonos en la opinión y valoración que de ellas realizan los alumnos de estas carreras.

2.- METODOLOGÍA

Se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva en numerosas bases de datos con las palabras claves: virtual learning, new methodologies.

Se adaptó y simplificó un cuestionario utilizado en estudios similares, y se realizó un retest a 12 alumnos voluntarios tras 8 días para aumentar la fiabilidad del cuestionario (Polit y Huncler, 1991).

Se revisó el lenguaje utilizado en las preguntas para que resultase adecuado a la formación de los encuestados y se incluyeron preguntas tipo respuesta múltiple y preguntas explicativas (Muniz, 1992). Con la intención de aumentar la validez del cuestionario se incluyeron preguntas control en el cuestionario.

El Departamento de Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica imparte docencia en las carreras técnicas de Ingeniería de Caminos Canales y Puertos, Arquitectura Técnica y Arquitectura, con un número de alumnos matriculados de n=1980.

3.- RESULTADOS

Se seleccionaron de modo aleatorio a 360 alumnos de las tres carreras, a los que se envió por correo electrónico el cuestionario.

Se les informó de la voluntariedad de la participación y firmaron un consentimiento informado.

Se reclutaron un total de 311 cuestionarios, de los cuales se descartaron 34 debido a que había preguntas sin contestar, la muestra final fue de 287 cuestionarios válidos para su análisis.

La muestra de alumnos encuestados era de: 34% hombres y 66% mujeres, cuya media de edad era de 23 ± 3.13 .

Se valoró al inicio del cuestionario el grado de conocimiento de ambas plataformas, debido a su bajo uso, comparativamente con otras disciplinas, en el profesorado de carreras técnicas. El conocimiento de ambas plataformas que da reflejado en el gráfico 1.

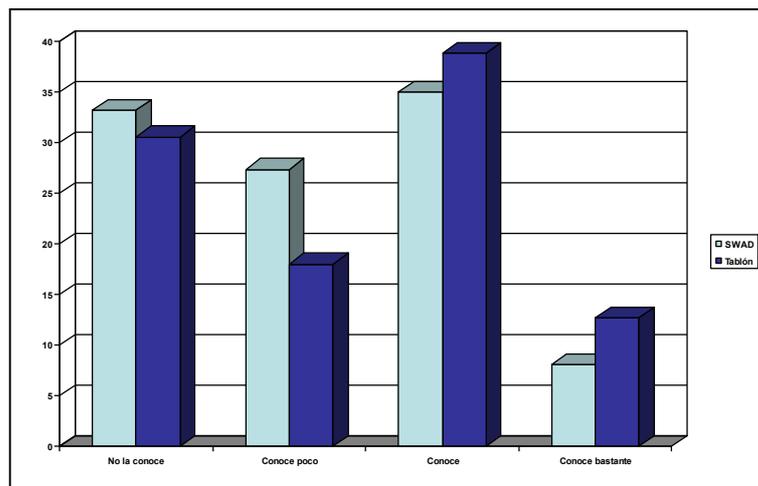


Gráfico 1: valoración del conocimiento de ambas plataformas en alumnos de carreras técnicas.

Más de un 50 % de los alumnos de carreras técnicas desconocen por completo o

conocen poco las plataformas virtuales de docencia, mientras que menos de un 10% dice conocerlas bastante y haberlas utilizado.

En la valoración por parte del alumnado de las plataformas como recurso docente, los alumnos valoran en casi un 40% que ambas pueden ser un recurso que mejore el aprendizaje en carreras técnicas.

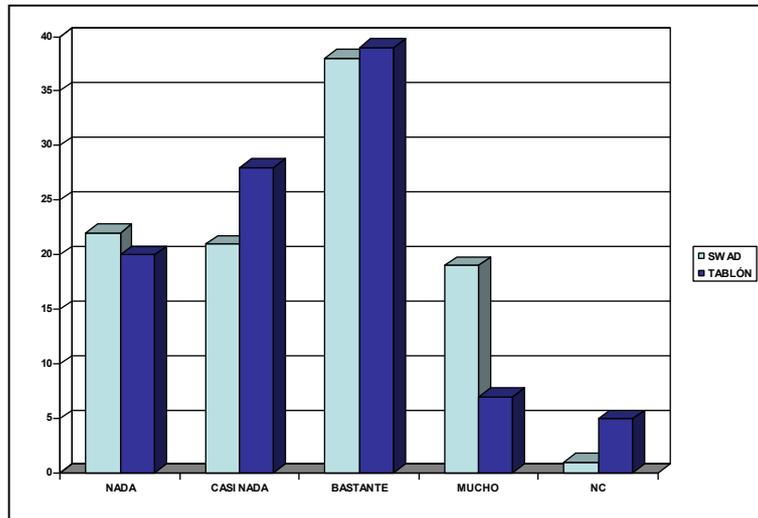


Grafico 2: Valoración del alumnado de las oportunidades para el aprendizaje de ambas plataformas expresado en porcentajes.

El escaso uso de las plataformas de docencia en las carreras técnicas por parte del profesorado, podría justificar el elevado número de alumnos que creen que no aportan nada o casi nada al aprendizaje.

Mientras que la valoración de las plataformas como herramienta de comunicación tiene mucho mejores resultados.(ver grafico 2)

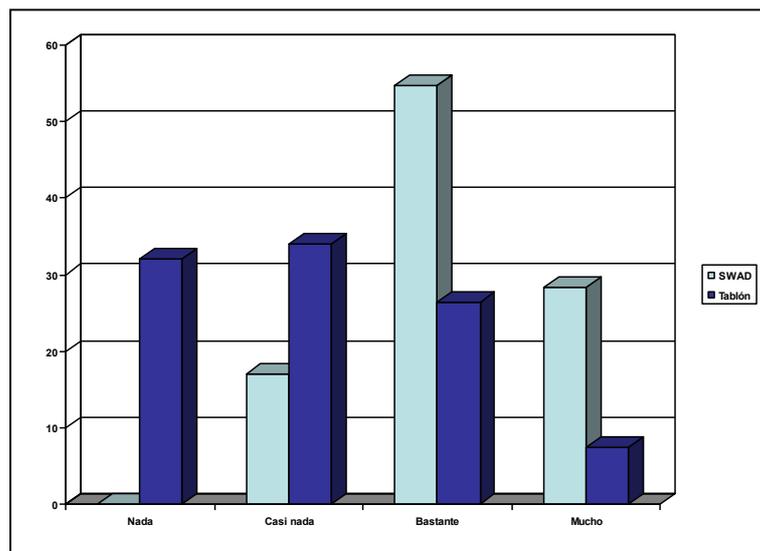


Grafico 3: valoración del alumnado de utilidades para la comunicación de las plataformas virtuales de docencia, expresada en %.

Los aspectos que contribuyen a la docencia para el alumnado en el tablón de

docencia son el acceso a los materiales y las facilidades para la comunicación (ver grafico 4), sin embargo un gran porcentaje del alumnado no ha contestado a las oportunidades para la docencia en el tablón debido a su desconocimiento de este ultimo, debido a que pocos docentes de la carreras técnicas utilizan este recurso.

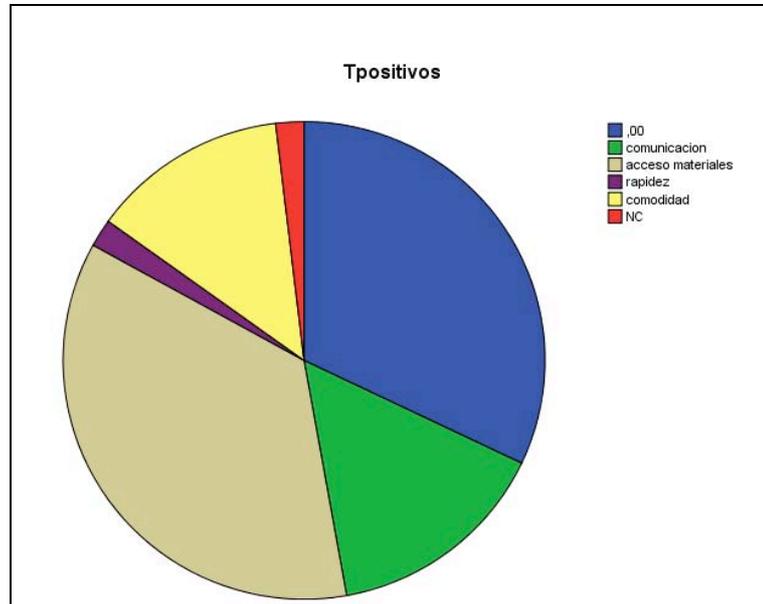


Grafico 4: aspectos positivos del tablón de docencia.

En los aspectos positivos para la docencia de la SWAD, el acceso a los materiales y las facilidades para la comunicación entre alumnado y docentes han sido los aspectos mas valorados. En comparación con el tablón de docencia, son mucho mas numerosos los alumnos que conocen la SWAD. Los alumnos comentan : “.... La Swad permite además privacidad en los mensajes..”

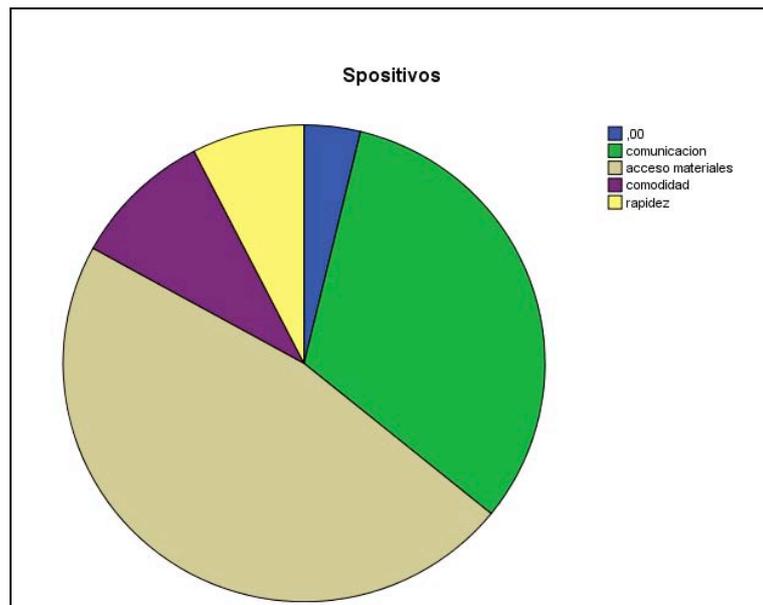


Grafico 5: aspectos positivos de la SWAD

4.- CONCLUSIONES

El alumnado de Carreras técnicas utiliza muy poco ambas herramientas, aunque según los datos de este estudio, consultan con más frecuencia el Tablón de Docencia.

Los participantes consideran que ambas facilitan el aprendizaje y la comunicación con los profesores y alumnos. En concreto, valoran positivamente el acceso a información relacionada con la asignatura como apuntes, descarga de archivos en distintos formatos y las posibilidades de comunicación con los profesores y alumnos, como los mensajes, los avisos, la entrega de trabajos on-line y la posibilidad de autoevaluación. A parte de las utilidades en común, los alumnos valoran positivamente del Tablón de su fácil manejo y acceso, ya que pueden visualizar en un solo acceso todas las asignaturas en las que están matriculados, y si existen mensajes nuevos no leídos en cada una de ellas.

Entre los aspectos negativos de la Plataforma SWAD señalan la complejidad en su uso. Consideramos que el Tablón de Docencia es más intuitivo para el alumnado, mientras que SWAD requiere una formación específica antes de iniciar el curso académico. Sin embargo los alumnos señalan que está mejor organizada, es más completa y oferta más servicios y recursos. También valoran muy positivamente de SWAD que los profesores y otros alumnos les puedan dirigir mensajes personales no visibles por parte del resto de los usuarios y la confidencialidad que supone la publicación de notas y su consulta individualizada. El Tablón de Docencia no permite tal opción.

Una de las cuestiones que más malestar genera en el alumno consultado es la falta de consenso del profesorado en el uso de las plataformas. En un mismo curso académico, los alumnos deben acceder al Tablón de Docencia para unas asignaturas y al SWAD para otras. De esta forma se limitan el desarrollo de habilidades en el uso de cualquiera de ellas, e incrementa el tiempo invertido en la consulta de información en ambas plataformas. Por ello proponemos la unificación en el uso de plataformas de apoyo a la docencia por parte del profesorado y la realización de cursos que faciliten su uso por parte del alumnado al inicio del curso así como la mejora de diferentes aspectos de ambas plataformas, que faciliten su uso y que aporten al alumnado (al igual que al profesorado) más opciones de consulta y evaluación.

Por último, a pesar de que todos los alumnos las conocen y usan en diferente medida, estas plataformas virtuales están infrautilizadas respecto al total de sus potencialidades debido, según revelan los datos, al poco uso que el profesorado hace de ellas. A pesar de todo, son valoradas positivamente por el alumnado. Sin duda estas herramientas son una oportunidad para implementar el nuevo EEES a través del uso de las TICs, y para el fomento del aprendizaje autónomo y la facilitación de la no presencialidad.

BIBLIOGRAFÍA

Cañas A. Plataforma SWAD. (1999-2007). <http://www.SWAD.org.es/>

Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada (CEVUG)
"http://cevug.ugr.es/"

Centro de Servicios de Informática y Redes de Comunicaciones de la Universidad de Granada (CSIRC). <http://www.ugr.es/informatica/>

Guerrero Castro, F . (1997). Tecnología de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje. En "<http://www.monografias.com/trabajos12/ltecdein/ltecdein.shtml>"

Ministerio de Educación y Ciencia. Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad. Madrid (2006): Secretaria General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Romero, Cipriano (2008). El portafolios y el trabajo de grupo: una experiencia del crédito ECTS en la formación del maestro especialista en Educación Física. REIFOP, n.º 9 (2). En: "<http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/93/446>"

Salinas, J. (2000): ¿Una enseñanza más abierta y flexible? En Formación 9. "<http://gte.uib.es/articulo/arti-IFES1.pdf>"

Zabalza, M. Ángel (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

MUNIZ, J.(1992). Teoría clásica de los tests. Pirámide, Madrid

POLÍT, D.F.; HUNCLER, B.B.(1991). "Investigación científica". En Ciencias de la salud (3ª ed.) Interamericana- Mc Graw-Hill, México.

NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICS) EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD: USO DE LAS ENCUESTAS EN LA PLATAFORMA MODDLE

Miguel Ángel Barbancho Fernández

Manuel Narváez Peláez

José Pablo Lara Muñoz

Patricia Navas Sánchez

Natalia García Casares

Cristina Green Heredia

Guadalupe Dávila Arias

Marcelo Berthier Torres

Marc Stefan Dawid Milner

Universidad de Málaga

RESUMEN

El proceso de enseñanza y aprendizaje debe tener un feedback continuo. Los sistemas de e-learning de la Web 2.0 y las TICS son herramientas más útiles para conseguirlo.

Desde 2005, venimos desarrollado 2 proyectos de innovación educativa en las asignaturas de Ciencias de la Salud. Se creó en la Plataforma Moddle un campus virtual que se ha convertido en un punto de encuentro entre los alumnos y profesores más allá de la docencia, con 30000 visitas en el último año.

Con el material teórico-práctico, multimedia, foros, y chats, se distribuyeron cuestionarios de feedback sobre el desarrollo de la asignatura usando test de elección múltiple y preguntas de respuesta libre, realizándose los cambios pertinentes en la docencia y Web.

En un estudio retrospectivo realizado este año, los alumnos que han superado la asignatura aumentaron del 70% (2005) al 95% (2010).

El uso de la Web 2.0 permite aumentar la calidad de la docencia y es la mejor herramienta para el correcto feedback profesor-alumno

Palabras clave: TICS (Tecnologías de la Información y la Comunicación); plataforma Moddle; e-learning; feedback.

NEW INFORMATION AND COMUNICATION TECHNOLOGIES (ITCS) IN EVALUATION OF TEACHING IN HEALTH SCIENCES: USE OF QUESTIONARIES IN MODDLE PLATFORM

ABSTRACT

The process of teaching and learning must have a continuous feedback. The e-learning systems based on Web 2.0 and TICS are useful tools.

Since 2005, we have 2 educational projects performed with our subjects in Health Sciences. We upload a Virtual Campus in Moddle Platform which is a point of encounter between students and teachers beyond teaching with a total amount of some 30000 visits last year.

Together with the teorical and practise teaching, multimedia files, forums and chats, we upload feedback questionaries about the development of the teaching using multiple choice test and open questions free to respond by the students. Suggestiones from students are considered for teaching.

In a retrospective study made this year, the students who passed the subjects increase from 70% (2005) to 95% (2010).

Web 2.0 increase the quality of teaching and is the useful tool to have a good feedback teacher-student.

Key words: ICTS (Information and Communication Tecnologies); Moddle Platform; e-learning; feedback.

1.- OBJETIVOS

Con nuestro proyecto, nos planteamos conseguir un acercamiento del alumnado a las nuevas tecnologías de forma que las considere como algo normal y útil para su crecimiento intelectual y la adquisición de competencias y habilidades propias de su Titulación. Para ello, nos propusimos los siguientes diversos objetivos generales:

-Conseguir por parte del alumno un conocimiento y uso en profundidad de la Plataforma Virtual y sus posibilidades.

-Aumentar la interactividad del alumno entre ellos y con los propios docentes usando las diversas posibilidades que la Plataforma Virtual permite: foros, wikis, listas de correo, Chat, redes sociales, autoevaluaciones, evaluaciones online, tutorías virtuales, etc.

-Mejorar la información que se le da al alumnado en clase, permitiendo descargar desde la Plataforma los contenidos más importantes de forma que estén disponibles 24 horas al día, 365 días al año, minimizando el posible impacto de no poder asistir a alguna clase o actividad concreta.

-Ampliar el conocimiento adquirido en las clases teóricas y prácticas por medio de hipervínculos a páginas webs, simuladores, vídeos, audio y otros contenidos relacionados con la materia contenidos en Internet.

-Conseguir una vía fluida de comunicación entre el alumnado y los Docentes,

incluso en tiempo real, con tutorías virtuales personales o grupales

-Obtener un feedback, por medio de cuestionarios con preguntas tipo test y preguntas abiertas, tanto de la docencia impartida, como de los métodos empleados para la misma, desde el punto de vista de los alumnos, para evaluar de esa forma el trabajo de los profesores y realizar los cambios oportunos para mejorar las posibles carencias.

2.- MATERIAL Y MÉTODOS: DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO REALIZADO

El uso del Campus Virtual y las nuevas tecnologías permite a los alumnos optimizar tanto su tiempo como su capacidad de aprendizaje, haciéndose éste más autónomo, práctico y adaptable. Para ello, el alumno debe tener desde su primer contacto con la Universidad la capacidad de adquirir las competencias y habilidades necesarias para su actividad laboral y la interacción con otros profesionales y además pueda evaluar tanto la docencia como los conocimientos impartidos.

El Campus Virtual nos permite completar en gran medida la Docencia clásica. No sólo conseguimos mejorar y ampliar la información que recibe el alumno sino que se le abre un abanico de posibilidades mucho mayor del que se tenía hasta este momento.

El proyecto se llevó inicialmente a cabo en la asignatura Fisiología de los Órganos de la Audición y del Lenguaje de la Diplomatura de Logopedia, para posteriormente ir poniéndose en marcha en el resto de asignaturas que el Departamento de Fisiología de la Facultad de Medicina imparte en las titulaciones de Logopedia, Enfermería, Podología, Terapia Ocupacional y Medicina.

Al comienzo de la asignatura, los alumnos recibieron una charla informativa sobre la experiencia y todas las actividades que se pondrían en marcha con buena acogida por su parte. Junto con esto, se fueron recogiendo las opiniones y respuestas realizadas por los alumnos en las encuestas de feedback que respondían de forma voluntaria. Estas encuestas se realizaban después de cada uno de los bloques temáticos de la asignatura. De esta forma, cada alumno respondía un total de 6 encuestas, 2 por cada bloque temático. La primera encuesta iba dirigida hacia los conocimientos teórico-prácticos impartidos donde el alumno expresaba la idoneidad de lo recibido según su opinión con posibilidad de plantear mejoras o cambios. La segunda encuesta recogía aspectos de crítica o mejora sobre los métodos docentes empleados tanto en las clases teóricas, como prácticas, trabajos en grupo, tutorías, etc. Ambas encuestas contenían preguntas cerradas tipo test y preguntas abiertas con respuesta libre, siendo su cumplimentación totalmente voluntaria.

Analizando todos estos resultados, con el paso de estos años, hemos ido implementando una serie de medias de mejora para conseguir un mejor rendimiento del alumno, las cuales detallamos a continuación:

-Se han publicado los aspectos más importantes de las clases teóricas y prácticas para que el alumno tenga acceso a ellos en todo momento. Tal ha sido el caso de tablas, gráficos, documentos y cualquier otro material de su interés. Hemos visto

que en años anteriores algunos alumnos por temas de trabajo no pueden asistir a las clases teóricas lo cual les creaba una situación de stress importante que nos manifestaban. Igualmente, los alumnos que asistían a las clases a veces mostraban dificultad para atender y obtener apuntes. Al tener todo este contenido online, esos estudiantes comentaban que era una gran mejora al saber previamente que ese material estaba disponible online favoreciendo la atención o la recuperación de una clase por no haber podido asistir a la misma.

-Se han añadido archivos de imágenes, esquemas, vídeos y sonidos relacionados para ampliar lo dado en clase y que podían ser consultados en cualquier momento, sobre todo previamente a que se imparta esa docencia para que el alumno ya reciba información antes de recibir la docencia y pueda plantear sus dudas directamente en clase.

- Se han realizado actividades prácticas on-line con simuladores y problemas teórico-prácticos. Hemos conseguido gracias a las sugerencias de los alumnos algunos programas que completan su formación teórica por medio de ejemplos prácticos que pueden impartirse online y permite que el alumno interactúe con ellos de forma sencilla en casa o en grupos.

-Creación de un directorio de herramientas con hipervínculos a páginas donde se explique como usar diversas tecnologías de la red, documentos de Word explicativos, etc. Este fue uno de los puntos mas aplaudidos por el alumnado. Se incluyo una primera clase presencial donde se le explicó la programación de la asignatura, el uso del campus virtual y cómo se iba a organizar el curso.

-Se presentó un archivo powerpoint explicativo de cómo darse de alta en el Campus Virtual mientras un alumno voluntario se da de alta delante de sus compañeros para que todos vieran cómo se realizaba.

Esto expuesto anteriormente ha sido la experiencia que hemos tenido en los últimos años. Para este año académico queremos seguir mejorando los distintos manuales que incluimos sobre el uso de paginas Web, cómo conseguir y buscar archivos multimedia, artículos de revistas de interés, etc. Estas son las innovaciones que estamos desarrollando actualmente:

-Sistema de evaluación on-line del alumnado usando test para que los alumnos comprueben sus conocimientos y refuercen así las partes de las asignaturas que no hayan comprendido o entendido bien, poniéndolo en conocimiento del profesorado si lo creyeran conveniente.

-Se ha creado un sistema de tutorías virtuales tanto personales como grupales con un horario definido que podrá ser modificado según se vayan viendo las necesidades de la asignatura. Hemos visto que han sido muy útiles pero tenemos en este aspecto muchos puntos de mejoras a aplicar siguiendo las sugerencias del alumnado. Estas tutorías virtuales se han realizado vía email o vía Chat. Este punto si ha sido un esfuerzo importante por medio del profesorado ya que requería estar online prácticamente todo el día para resolver cualquier duda o cuestión casi en tiempo real mediante ordenador personal, portátil o teléfono móvil con conexión a internet. De hecho, normalmente, los alumnos planteaban sus dudas en horario nocturno ya que es cuando llegaban a casa, y les respondíamos inmediatamente o bien se conectaban al chat si la duda presentaba más complejidad. El chat ha sido

también una herramienta para crear vínculos entre los alumnos

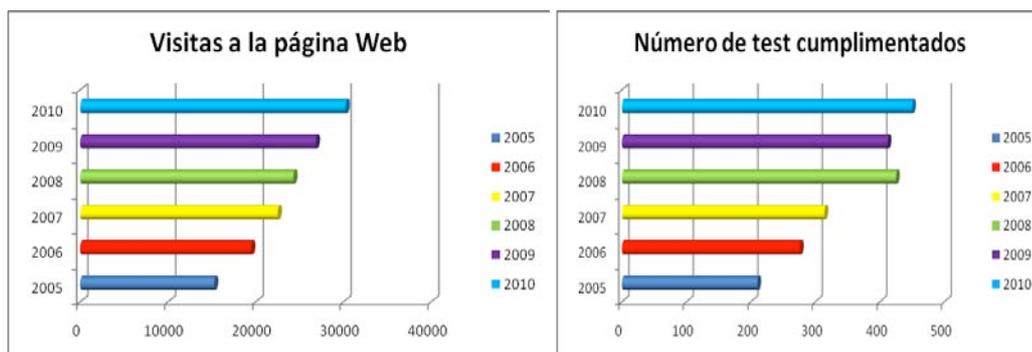
-Uso de los foros: Este ha sido un punto muy importante en la asignatura, más incluso que el Chat. Se crearon varias secciones en los foros donde de forma ordenada los alumnos y los profesores iban planteando dudas, opiniones, anécdotas, noticias y cualquier otro punto de interés común tanto del ámbito universitario como extra-universitario.

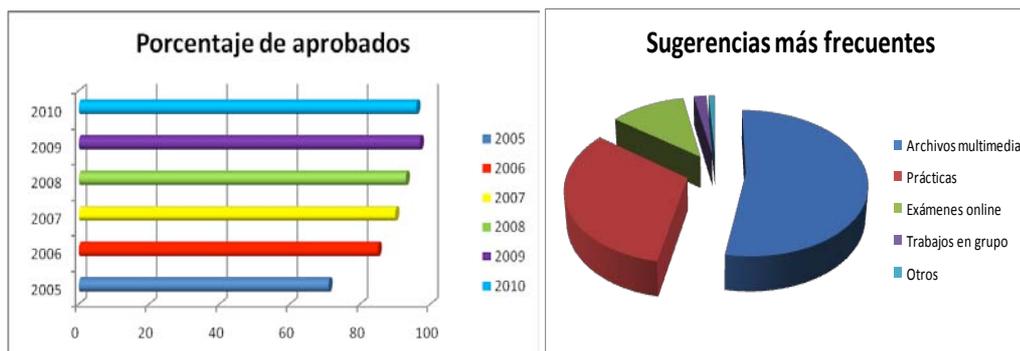
Dentro de estos foros, el que más éxito tiene es el foro de “Off-topic”. Realmente no tiene relación directa con el contenido de la asignatura pero ayuda a fomentar el compañerismo y la idea del alumno de que a la universidad es algo vivo, que se mueve y que se preocupa de ellos no sólo en su formación académica. En esta área, tanto profesores como alumnos iban publicando anuncios de noticias, bien relacionadas con la asignatura, como de otros temas de interés, opiniones personales de temas de actualidad, etc. Estos temas, se comentaban en clase y aunque no tenían que ver con el desarrollo de la asignatura, creando un ambiente familiar que se extendía al discurrir de la clase posterior.

-Uso de redes sociales: Hoy en día, las redes sociales están en auge por lo que nos hemos introducido en ellas. La asignatura tiene un perfil tanto en la red Facebook como en la red Tuenti. Desde que hemos implementado esta opción, el número de visitas al campus virtual y la participación de los alumnos se ha incrementado considerablemente. El perfil de Tuenti de la asignatura ya ha tenido más de 5000 visitas y el número de usuarios suscritos es de unos 300. Incluso hemos recibido solicitudes de amistad de asociaciones de Logopedia y alumnos de otras Facultades nacionales e incluso internacionales.

3.- RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados que hemos obtenido han sido muy satisfactorios. Por un lado en el ámbito académico, la asistencia a las clases presenciales ha sido de casi el 90% de los alumnos como media, siendo en los primeros años entre el 50 y 60%. Con respecto a las actividades prácticas, la asistencia ha rozado casi el 100% en todas ellas.





La aceptación por parte del alumnado de las propuestas de cambio en la asignatura ha sido algo determinante para conseguir un correcto aprovechamiento y mejora en la actividad docente. Desde el primer momento se le hizo ver al alumno que estos cambios iban enfocados principalmente para que ellos lograran capacidad autónoma en la adquisición de habilidades y competencias propias de su Titulación.

Tras esto, comenzamos a poner en marcha todas y cada una de las iniciativas que hemos mostrado previamente. Desde ese momento, comenzamos una comunicación intensa con el alumnado para que nos fueran informando de qué le iban pareciendo los cambios, qué dificultades encontraban y qué puntos habría que cambiar según su punto de vista.

Hemos tenido muy claro desde el primer momento que muchas de las actuaciones que íbamos a poner en marcha era posible que nos parecieran muy interesantes a los docentes pero quizá no tanto a los propios alumnos de forma que necesitábamos como expusimos una vía de retroalimentación continua entre alumno y profesor, por lo que se crearon diversas vías como los foros, chats y las encuestas.

Con respecto a las encuestas, las hemos encontrado como la vía más útil para valorar nuestras actuaciones y el grado de satisfacción del alumno. Como ya comentamos previamente y ahora ampliamos, en una de ellas el alumno expresaba mediante distintos ítems su valoración de la docencia en función de su grado de comprensión, dificultad, medios empleados (audiovisuales, teóricos, prácticos, etc.) y por otro lado, una segunda encuesta donde expresaba su opinión sobre la idoneidad de la docencia respecto a su propia Titulación.

En la encuesta dirigida a la evaluación personal de la docencia, se han preguntado aspectos relacionados con la relevancia de la asignatura en el sentido de si el alumno cree que lo que se imparte esta centrado en aspectos que le interesan, es importante para su profesión, le ayuda a mejorar y tiene relación con su práctica profesional. En este punto, la mayoría de los alumnos han valorado como muy positivos y relevantes la mayoría de los conceptos impartidos aunque han sugerido la incorporación y la eliminación de algunos temas concretos.

También se les invitaba a hacer una reflexión con respecto a sus ideas sobre la asignatura y su relación con las de otros estudiantes. En este punto sí había más discrepancias, ya que mientras un grupo de alumnos veían como algo importante el conocer las opiniones y discutir los conceptos impartidos con los demás, otro grupo de alumnos, más independiente no le daba valor a este aspecto. Hay que

resaltar que esto ha ido cambiando conforme ha ido avanzando el curso ya que en la encuesta realizada en el último bloque temático, este grupo de alumnos mas independientes había reducido su número ampliamente.

Algo parecido ocurrió en el apartado de interactividad dónde mientras en el primer bloque temático, los alumnos según la encuesta eran reacios a explicar sus ideas a otros compañeros y a pedir ayuda, al final al tener más confianza y estar la clase más distendida se invirtió esta tendencia. Es importante recalcar que es algo normal que unos alumnos de primer curso, que viene desde Institutos donde se conocen todos, llegan a un ámbito, el universitario, completamente nuevo donde interactúan con otros compañeros procedentes de múltiples localizaciones y de caracteres muy distintos y es normal que al principio les pueda costar a algunos relacionarse con los demás.

Con respecto al apoyo del tutor, se les preguntaba sobre la forma de impartir la docencia, el estímulo a la reflexión y la participación en clase. En este punto ha sido donde se ha cambiado bastante con respecto a años anteriores la forma de impartir la docencia y ha sido el punto que más le ha gustado a los alumnos con una aceptación casi total de las medidas adoptadas aportándose detalles para mejorar ciertos aspectos de la asignatura que han sido realmente interesantes para lograr una mejor comprensión por su parte y una mayor dinamización de las clases. Para ellos ha sido muy importante el saber que podían hacer cambios en los métodos docentes que iban a recibir.

En la parte de apoyo de los compañeros, ha sucedido algo parecido con las preguntas anteriores, mientras que en las primeras encuestas el resultado era que había un apoyo medio entre los compañeros, al final el apoyo era bastante alto.

Hemos intentado con todas estas medidas que el alumno no vea nuestras asignaturas en particular y la Universidad en general como un lugar donde simplemente se “aprenden cosas”, sino un nuevo camino donde interactuar y crecer no solo como profesional sino como persona.

Para ello, un segundo grupo de encuestas realizada en cada uno de los 3 bloques temáticos de la asignatura iban dirigidas a que el alumno explicara y expresara con sus palabras opciones personales sobre la propia asignatura.

De este modo, se le pedía que comentara cuando había estado involucrado como estudiante en la clase, cuándo se había encontrado más distanciado, qué acciones le habían parecido más útiles en los foros, y qué es lo que les había sorprendido más en el bloque temático en cuestión.

En este punto, los alumnos inicialmente eran reticentes a expresarse libremente, quizá por miedo, pero tras un periodo inicial con menos opiniones personales, poco a poco fueron expresándose con más espontaneidad, resaltado lo interesante y útil que les ha parecido esta experiencia de potenciación del Campus Virtual y la enseñanza no presencial desde el punto de vista de la optimización de su tiempo de estudio y la adquisición de nuevas competencias para su vida profesional. Igualmente, han planteado en sus opiniones muchas ideas que pueden dinamizar y conseguir un mejor aprovechamiento de la asignatura. Este feedback fue uno de los objetivos principales que buscamos en el proyecto, ya que son los alumnos los que de primera mano nos pueden dar información fidedigna de cómo se está realizando la experiencia y qué aspectos se pueden optimizar y mejorar aún más.

Los profesores, hemos encontrado también una diferencia con respecto a años anteriores. La relación con el alumno ha sido mucho más fluida, directa y personal, consiguiendo conectar más con el alumnado y haciéndoles la asignatura muy práctica y enfocada al día a día que tendrán cuando finalicen sus estudios.

Para nosotros ha supuesto un trabajo extra que hemos realizado con gran interés, el cual nos ha aportado una experiencia muy grata al ver cómo el alumnado participa muy activamente implicándose en todas y cada una de las actividades y no siendo un mero espectador u oyente sino un participante activo que en muchas ocasiones decidía la mejor forma de orientar un tema determinado.

BIBLIOGRAFÍA

Aguaded, J. I. y Cabero, J. (2002). *Educación en red. Internet como recurso para la educación*. Málaga: Aljibe.

Area, M. (2005). Internet y la calidad de la educación superior en la perspectiva de la convergencia europea. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (230), 85-100.

Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Fernández Prieto, M. S. (2001). *Las nuevas tecnologías en la educación. Análisis de modelos de aplicación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

García-Valcárcel, A. (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE UNIVERSITARIOS PERCIBIDOS POR ESTUDIANTES Y PROFESORES: JUSTIFICACIÓN Y MARCO TEÓRICO PARA SU ESTUDIO

J.L. San Fabián Maroto

M^a.C. Álvarez Álvarez

E. Álvarez Arregui

J.M. Arias Blanco

M. De Miguel Díaz

E. Dopico Rodríguez

F. Gago Rodríguez

Universidad de Oviedo

RESUMEN

La actual reforma universitaria, aún dentro de las contradicciones y limitaciones que presenta, supone una oportunidad para revisar los modelos de enseñanza vigentes. La implantación de los nuevos títulos debería ser una ocasión para impulsar procesos de innovación metodológica y dar una mejor respuesta a las necesidades de los estudiantes. En tal caso, conocer los enfoques de aprendizaje de los actuales estudiantes universitarios y la relación que guardan con las estrategias didácticas del profesorado puede servir para orientar dichos procesos de innovación.

Modelos como el de Jhon Biggs han permitido aislar variables de aprendizaje de los estudiantes en sus formas de abordar los requerimientos de las tareas académicas. Sin embargo, dicho modelo aporta una visión demasiado estática y limitada para comprender los procesos de aprendizaje institucional. Por ello, consideramos que necesita ser reforzado en su variable independiente Contexto de Enseñanza-Aprendizaje para ser útil en el seguimiento y mejora de la enseñanza. Se trata de enriquecer dicho modelo, derivado de la tradición de la psicología cognitiva, con aportaciones de la tradición curricular que analiza las variables de enseñanza-aprendizaje en el contexto de aula e institucional.

Vincular la dimensión personal del aprendizaje con la dimensión organizativa (didáctica, curricular y de gestión) de la enseñanza permite relacionar las características individuales de los estudiantes con las estrategias de enseñanza

(nivel didáctico), la estructura curricular (plan de estudios) y el contexto organizativo (gestión de la titulación). El objetivo es obtener información válida y significativa para la renovación de las metodologías didácticas así como para la gestión de los procesos de implantación de los nuevos títulos.

Palabras clave: enfoques de aprendizaje; metodologías docentes; contextos de aprendizaje; Espacio Europeo de Educación Superior; marco teórico.

THE TEACHING AND LEARNING CONTEXTS PERCEIVED BY UNIVERSITY STUDENTS AND TEACHERS: JUSTIFICATION AND THEORETICAL FRAMEWORK FOR STUDY

ABSTRACT

The current university reform, despite the contradictions and limitations involved, is an opportunity to review the teaching models. The implementation of the new grades should be an occasion to promote the methodological innovation and to better respond to the needs of students. In this case, knowing the learning approaches of students and their relations to the teaching strategies can help guide these innovation processes.

The model of John Biggs have allowed to isolate variables of student learning in the ways they address the academic tasks. However, this model provides a static and limited understand the processes of learning. We believe that needs to be strengthened in its independent variable Context of Teaching and Learning to be useful in monitoring and improving education. Is necessary to enhance this model, derived from the tradition of cognitive psychology, with contributions from curricular tradition that analyzes the variables of teaching and learning in the classroom and institutional context.

Linking the personal dimension of learning with organizational dimension (teaching, curriculum and management) of education allows us to relate the individual characteristics of students with learning strategies (learning level), the curricular structure (curriculum) and the organizational context (management of title). The objective is to obtain valid and meaningful information for the renewal of teaching methodologies and management processes of implementation of the new titles.

Key words: approaches to learning; teaching approaches; learning environments and university teaching contexts; European Higher Education Area; theoretical framework.

Esta comunicación forma parte de un proyecto conjunto (San Fabián, Argos y Goikoetxea, 2009) ⁶² en el que participan tres equipos pertenecientes a las

⁶² San Fabián, J.L., Argos, J. y Goikoetxea, J. (2009). *“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”* Proyecto de Investigación financiado por

universidades de Oviedo, Cantabria y País Vasco. Cada uno de estos equipos presenta a este congreso una comunicación que desarrolla diferentes partes del mismo, teniendo como eje común el análisis de las relaciones entre el aprendizaje de los estudiantes y las estrategias de enseñanza del profesorado universitario. El equipo de Oviedo (San Fabián et al.) plantea la justificación y el marco teórico; el del País Vasco (Goikoetxea et al.) analiza la cuestión metodológica y el de Cantabria (Argos et al.) presenta el avance de algunos resultados preliminares. Las tres comunicaciones son, pues, complementarias.

1.- DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO

El proyecto se inscribe en el campo temático de las relaciones entre el aprendizaje y las metodologías docentes universitarias. Concretamente, plantea el análisis de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y su relación con las estrategias docentes, en el contexto de implantación de los nuevos títulos universitarios derivado del proceso de homologación europea (EEES).

En otro lugar hemos sugerido (San Fabián, 2009) que el EEES no es en sí mismo la principal causa de los problemas y seguramente tampoco la solución a los retos que tiene planteados hoy la universidad española. Sin embargo, reconocemos a la vez que la reforma de Bolonia brinda una oportunidad, que no debería desaprovecharse, de revisar las metodologías docentes y los perfiles profesionales de las carreras, mejorar la atención a los estudiantes, facilitar la movilidad o vincular la universidad a las necesidades sociales.

En cualquier reforma que se proponga mejorar la enseñanza universitaria resulta pertinente preguntarse cómo aprenden los estudiantes universitarios, cuestión básica que nos lleva a indagar en los enfoques de aprendizaje que utilizan y qué relación guardan con las estrategias docentes, teniendo en cuenta el contexto organizativo del aula y de la titulación. En base a este planteamiento formulamos los siguientes objetivos:

- 1) Identificar enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, describiendo su relación con diversas variables personales y situacionales (motivación, metas académicas, estrategias de estudio, etc.).
- 2) Analizar la interacción de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes con las estrategias docentes.
- 3) Relacionar ambas dimensiones (enfoques de aprendizaje y metodologías docentes) con la percepción que estudiantes y docentes tienen de sus contextos institucionales de enseñanza-aprendizaje (didáctico, curricular y de gestión).

Una de las razones que justifican el actual proceso de reforma universitaria es la renovación metodológica de las prácticas docentes (MECD, 2003; Monereo y Pozo, 2003; Benito y Cruz, 2005; De Miguel, 2005; Escudero Muñoz, 2007; Rué, 2007; Bolívar, 2008), con el fin de ponerlas al servicio del aprendizaje de los estudiantes. Esto exige revisar la relación existente entre las estrategias de enseñanza y los

el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011. (Ref. EDU2009-13195-C03-01).

procesos de aprendizaje. El énfasis de la reforma en el aprendizaje autónomo y la adaptación a los contextos de aprendizaje particulares de los sujetos, debería otorgar a los estudiantes un mayor protagonismo en la configuración de los sistemas de enseñanza. Por esta razón, adoptamos una perspectiva de análisis que tenga en cuenta como punto de partida la descripción de las formas o estilos individuales de aprendizaje para posteriormente comprender su significado en el contexto curricular e institucional en el que se desarrollan.

2.- DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

La importancia que tienen los procesos de pensamiento de los estudiantes universitarios para conocer y mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, referidos tanto a los aspectos cognitivos como a los afectivos y motivacionales parece estar fuera de duda, lo que ha provocado que la investigación en este ámbito haya ido en aumento en los últimos años. Dentro de esta corriente de investigación cobra especial relevancia la perspectiva de los “enfoques de aprendizaje” de los estudiantes (Vernunt, 1996; Wierstra, 2003; Hernández Pina et al. 2002; Hernández Pina y Hervás Avilés, 2005; García Berbén, 2005; Muñoz y Gómez, 2005; Giles et al. 2006; Gargallo et al. 2007; Martínez, 2007; Miñano y Castejón, 2009; Pulido et al. 2009; Paolini y Rinaudo, 2009). Estos estudios suelen analizar la proporción y las características del alumnado que adopta un enfoque u otro de aprendizaje, relacionándolos con el rendimiento académico, así como el modelo motivacional y las estrategias de aprendizaje subyacentes.

Como bien apunta Bernardo Gargallo et al. (2010), si muchos de los trabajos realizados en la década de los ochenta se centraron en describir las diferencias en la forma en que los alumnos abordan su trabajo académico, ahora el interés se ha desplazado hacia el estudio de los aspectos contextuales que influyen en dichos procesos de aprendizaje; reconociendo que, sin embargo, no disponemos de suficientes datos empíricos clarificadores al respecto, siendo más una convicción razonable que una certeza probada.

El modelo de John Biggs (1979, 1987) ha servido de base para la mayoría de los estudios sobre enfoques de aprendizaje. Sin embargo, la tradición de investigadores que desde el campo de la psicología educativa ha utilizado y validado el modelo de Biggs se ha centrado de forma casi exclusiva en las características individuales de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje (ej: Cabanach et al.1993; Porto, 1994; Rosário y Almeida, 1999; Valle et al. 2000; Rosário et al., 2005; Valle et al., 2006), por lo que consideramos necesario equilibrar este enfoque desarrollando teórica y metodológicamente la dimensión *Contexto de Enseñanza y Aprendizaje*.

Se trata de enriquecer el modelo de John Biggs, modelo derivado de la tradición de la psicología cognitiva, con las aportaciones de la tradición curricular (e.g. Entwistle, 1988; De Miguel, 2003,2005,2006; Navaridas, 2004; Zabalza 2002a, 2002b; Gimeno, 2008), preocupada por la identificación de las variables de enseñanza-aprendizaje en el aula (Entwistle and Rasdem, 1983; Prosser, and Trigwell, 1997; Entwistle and Tait, 1990) y también del contexto institucional (Ramsden, 1988; Ramsden, Martin & Bouden, 1989).

En relación al actual contexto de reforma a favor de los enfoques centrados en el

aprendizaje, varios estudios se han planteado cómo gestionar el proceso de homologación y definición de los nuevos títulos universitarios (Mateos y Montanero, 2008), las implicaciones metodológicas y organizativas implícitas en el formato ECTS de las nuevas titulaciones y en la definición de los objetivos de la titulación por competencias (De Miguel, 2003, 2005, 2006; Escudero Muñoz, 2007; Bolívar, 2008), la definición de los nuevos escenarios y las nuevas competencias docentes del profesorado universitario (Zabalza, 2008); sin embargo, apenas se ha abordado cómo perciben los estudiantes estos procesos ni se ha prestado atención a las relaciones existentes entre las percepciones y enfoques de los estudiantes y los contextos docentes.

Los patrones de aprendizaje de los alumnos están asociados a factores personales y contextuales, como el tipo de disciplina académica, la educación previa, la edad y el género (Vernunt, 2005). Diversos estudios (ej: Giles et al. 2006) han evaluado la influencia del estilo de enseñanza en el aprendizaje en los estudiantes. Un contexto que hace hincapié en la memorización y que no invita al alumno a participar fomenta un tipo de aprendizaje reproductivo; por el contrario, un contexto que invita a la conexión y relación entre contenidos y estimula la discusión fomenta un aprendizaje constructivo (Wierstra, 2003).

Así mismo, se considera que las estrategias de aprendizaje del alumnado y su motivación contribuyen a predecir el rendimiento académico (Miñano y Castejón, 2009), y que el feedback que se establece entre el profesorado y el alumnado a lo largo del proceso de enseñanza favorece esa dinámica motivacional (Paolini y Rinaudo, 2009).

Gargallo et al. (2009), en un estudio con 1127 estudiantes de primero y segundo ciclo procedentes de diecinueve titulaciones, ha establecido un conjunto de estrategias fundamentales correspondientes a dos grandes ámbitos:

1. Estrategias afectivas, de apoyo y control: motivacionales, componentes afectivos, conocimiento, estrategias metacognitivas, estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos.
2. Estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información): estrategias de búsqueda, recogida y selección de información, estrategias de procesamiento y uso de la información.

3.- A LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA EN EL ACTUAL PROCESO DE REFORMA

Dentro de la variable presagio *Contexto de Enseñanza* cobra especial relevancia la forma en que los profesores perciben y adaptan sus estrategias docentes a las características de los estudiantes y a los contextos institucionales cambiantes.

La puesta en práctica de la reforma Bolonia requiere una modificación de la actuación docente en su concepción y metodologías para lograr los propósitos establecidos (Villa, 2008). Günter Huber (2008) apunta a la necesidad de una reorientación de los objetivos para que se centren en el estudiante y faciliten el aprendizaje activo. Centrarse en *el sujeto que aprende* produce un desplazamiento de la enseñanza hacia el aprendizaje que exige revisar la calidad de la docencia (Carrascosa, 2005), reorientar la cultura organizativa (Torrego, 2004), apostar por metodologías activas (Cano, 2009), potenciar la competencia pedagógica (Sánchez

Gómez y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2002) y el auto-aprendizaje (Aguaded y Fonseca, 2007), incorporar la innovación (Zabalza, 2008) y desarrollar una evaluación formativa (Monereo, 2009).

Por otra parte, el incremento del acceso de estudiantes a la universidad ha permitido la incorporación de una base social más amplia, lo que ha diversificado las necesidades objeto de atención así como las dificultades para responder a ellas. La función de la Universidad no debería consistir en seleccionar los mejores expedientes sino en sentar las bases para que todos los alumnos puedan acceder al ámbito científico del plan de estudios. Reducir el déficit de equidad (*the equity gap*) diferencial entre las pautas de la población general y el rendimiento de grupos desfavorecidos, aparece cada vez más como un objetivo claro (Wiseman, 2010) y, de hecho, los indicadores de la OCDE muestran como el reto de la equidad (igualdad de oportunidades) no está adecuadamente resuelto en nuestro país (Docampo, 2008).

Tradicionalmente, las reformas de los planes de estudio universitario se han centrado en la renovación de los contenidos; sin embargo, igualmente importantes son los métodos de transmisión de las enseñanzas. Una de las principales debilidades del sistema universitario español radica más en «*cómo se enseña*» que en «*lo que se enseña*», lo que hace evidente la necesidad de renovar los métodos e incorporar nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, avanzar en la atención personalizada de los estudiantes, garantizar la calidad, etc. (Vázquez, 2008).

El informe *Propuestas para la renovación de la metodologías educativas en la Universidad* (CRMEU, 2006) recomienda reforzar las enseñanzas de tipo práctico y las tutorías, al tiempo que constata la tendencia de las universidades europeas hacia una mayor implicación del estudiante en su formación y al fomento de la flexibilidad curricular.

Cuando el debate sobre el currículo va más allá de la actualización de los contenidos para centrar su atención en los alumnos, se constata que entre los rasgos de la enseñanza de calidad (Marsh, 1987; Zabalza, 2003) se encuentran algunos aspectos de honda raíz curricular: el interés y relevancia del contenido; la cantidad de trabajo encomendado (incluyendo el ritmo de realización y su dificultad); la organización del curso y del trabajo de cada profesor individual; las tareas (incluyendo recursos y materiales proporcionados para llevarlas a cabo); los procedimientos de evaluación (incluyendo la calidad de la retroalimentación).

Asumir este planteamiento supone aceptar que no hay dos contextos de aprendizaje iguales porque las disposiciones e interacción entre profesor y los grupos de estudiantes varían constantemente, de ahí que sea preciso indagar sobre este entorno dinámico desde diferentes perspectivas. En unos casos se focaliza la atención en el sujeto que aprende (León y Latas, 2005), en otros sobre el contexto del aula (Entwistle and Tait, 1990), algunos han tenido en cuenta el marco institucional (Ramsden, Martin and Bouden, 1989), otros han considerado el currículum (Gimeno, 2008). Favorecer la transversalidad, diversificar las trayectorias de los estudiantes, impulsar la organización multidisciplinar de las materias básicas, reforzar los sistemas de prácticas, contemplar la existencia de itinerarios, etc. (Vázquez, 2008) son algunas de las opciones que se apuntan.

El diseño e implantación de los estudios ha de orientarse a ofrecer a los

estudiantes competencias que permitan su desarrollo profesional, su inserción en circuitos de investigación, una formación disciplinar significativa, etc. (Martínez y Viader, 2008). De ahí la necesidad de reducir el nivel de atomización del conocimiento, promover actividades formativas y de investigación de carácter transversal o multidisciplinar, introducir nuevos elementos de coordinación inter e intra-materias, establecer planes integrales de acción tutorial, etc.

La acción tutorial y el asesoramiento serán decisivos si se quiere que los estudiantes vayan construyendo sus propias estructuras de regulación e integren las múltiples informaciones con las que interactúan de manera cotidiana, consolidando lo que se aprende, despertando las ganas de querer saber más, haciéndose preguntas... (Builbert y Ouellet, 2002).

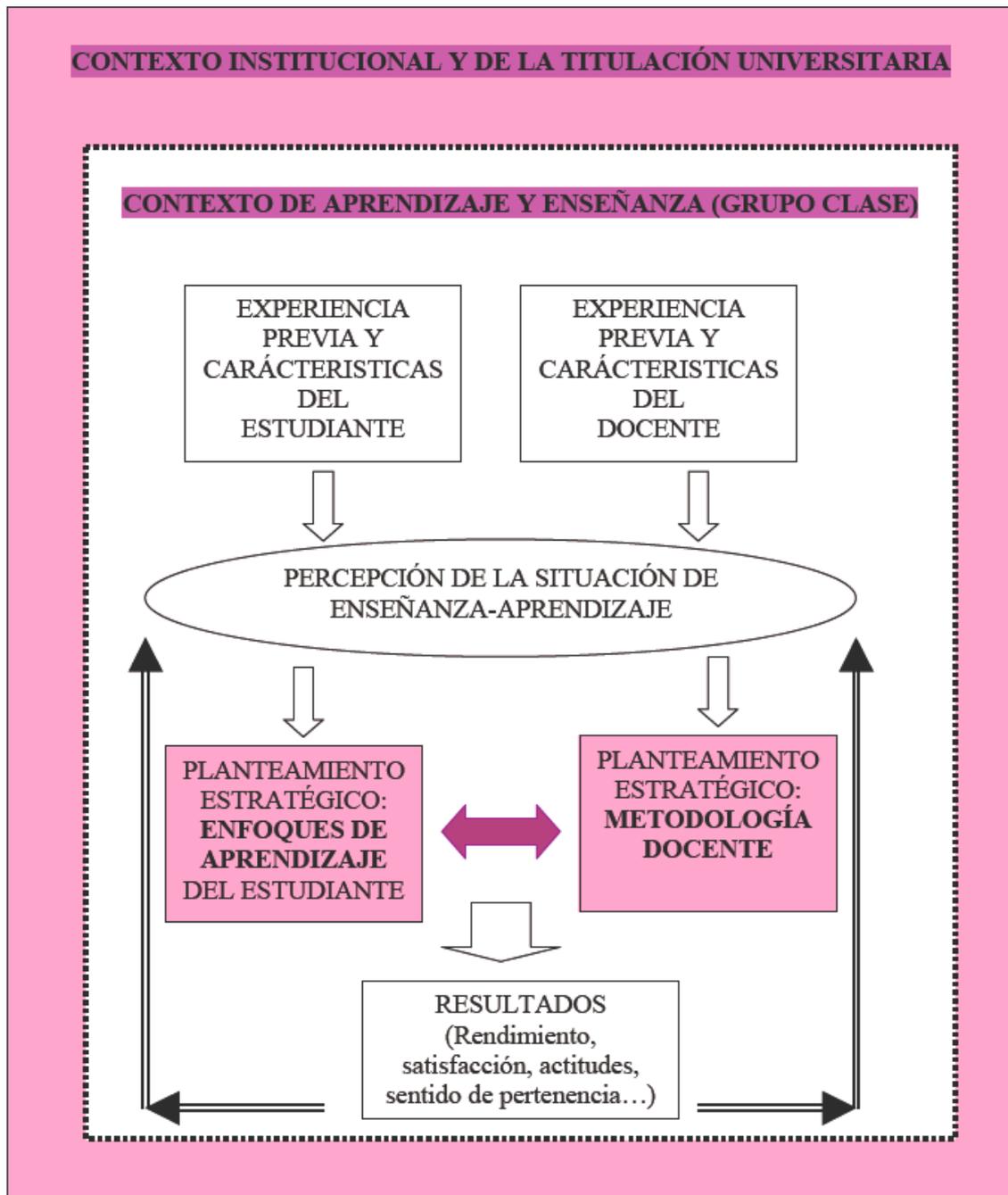
El proceso de adaptación a los nuevos contextos y demandas tendrá que ser gradual y global, dado que el aprendizaje se genera por la interacción simultánea de distintos elementos que se integran sistémicamente en un todo. Algunos modelos tratan de integrar diversas dimensiones, factores y variables implicados, incluyendo factores contextuales (ej: Vernunt, 2005; Gargallo et al. 2010).

A partir de las ideas brevemente esbozadas aquí, podemos organizar estos elementos en los siguientes grandes bloques:

- Por una parte, es importante considerar la experiencia previa y las características de los participantes, estudiantes y docentes, las cuales condicionan sus metas y su percepción de las situaciones de aprendizaje (FACTORES DE ENTRADA O PRESAGIO).
- En segundo lugar, hemos de conocer los procesos generados a partir de las estrategias y actividades que desarrollan: enfoques de aprendizaje y estrategias docentes (PROCESOS).
- Finalmente, corresponde situar ambas dimensiones en sus contextos de interacción, de aula e institucional (CONTEXTO).

De esta forma, podremos obtener una mejor descripción del sistema de factores que condicionan los resultados del aprendizaje (PRODUCTO), sean estos cuantitativos o cualitativos.

El cuadro siguiente refleja gráficamente el modelo general del estudio.



4.- MODELO GENERAL DEL ESTUDIO

Por otra parte, si se quiere primar la formación a lo largo de toda la vida, *el currículum* no ha de ser rígido sino que tendrá que actualizarse en base a los nuevos conocimientos que vayan surgiendo, las demandas del entorno laboral y las preocupaciones sociales; tendrá mayor flexibilización en base a los itinerarios, preferencias y circunstancias de los estudiantes; y deberá diferenciar entre contenidos básicos obligatorios y contenidos optativos que lo complementen

(Beernaert, 1995). Asimismo, será necesario diseñar estrategias pedagógicas para mejorar el aprendizaje de competencias cívicas en los estudiantes, propósito que fracasará si no se construye un contexto universitario verdaderamente democrático y propicio en el que el colectivo estudiantil desempeñe un papel participativo (Michavila y Parejo, 2008).

Si se quiere que los estudiantes se impliquen en los procesos de aprendizaje, adquieran competencias, deseen seguir aprendiendo, desarrollen actitudes éticas y sean capaces de autorregular su proceso de aprendizaje, será necesario desplazar la atención del diseño de los planes de estudio y del cumplimiento de requisitos formales (la distribución de créditos, la formulación de competencias, etc.) a un análisis contextualizado de las condiciones en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Aguaded, J. y Fonseca, C. (2007): *Enseñar en la Universidad: Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. La Coruña, Netlibro.

Beernaert, Y. (1995) «Lifelong learning as contribution to Quality in Europe: a comparative study for European countries», a Longworth, N.; Beernaert, Y. [ed] *Lifelong learning in Schools*. Comissió Europea, DCXXII, pp. 17-25.

Benito, A. y Cruz, A.(2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, Madrid.

Biggs,J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorne,Victoria, Australian Council for Educational Research.

Biggs,J.B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*. 8, 7-25.

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico, 2. http://www.redu.um.es/Red_U/m2/

Builbert, L. & Ouellet, L. (2002). *Étude de cas. Apprentissage par problémes*. Quebec: PUQ.

Cabanach, R. G., Barca, A., Valle, A., Porto Rioboo, A. y Lema, S. (1993). El punto de vista del alumno acerca del aprendizaje: las aproximaciones al aprendizaje y las orientaciones al estudio. En Bujan,K. y Aramendi,P. /2002). *Innovación en la organización de la enseñanza. Las líneas transversales*. Lasarte-Oria: Antza.

Cano, E. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿cómo lograrlo? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 1, 181-204.

Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la Universidad. *Educación XXI*. 8, 87-101

Comisión para la Renovación de la Metodologías Educativas en la Universidad (2006). *Propuestas para la renovación de la metodologías educativas en la Universidad*. Comisión para la Renovación de la Metodologías Educativas en la Universidad – Catedra Unesco de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid. MEC, Secretaría General Técnica. Madrid.

- De Miguel, M. (dir); Apodaka, P; Arias, J. M.; Echeverría, M.J.; y García, E. (2003). *Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias: Guía Metodológica*. Madrid: MEC.
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Docampo, D. (2008): «Rankings internacionales y calidad de los sistemas universitarios». En *Revista de Educación*, Número extraordinario 2008: *Tiempos de cambio universitario en Europa*: 149-176.
- Entwistle, N. J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC. (e.o.:1987).
- Entwistle, N. L. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. and Tait, H. (1990): Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Escudero Muñoz, J.M. (2007). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria (RedU)*, 2 (3).
- García Berbén, B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 6-3(2), 109-126.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15, 2, 1-31. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVE_v15n2_5.htm.
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, C. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-25.
- Gargallo, B.; Fernández, A.; Garfella, P. y Pérez, C. (2010). *Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad*. XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Formación y Participación de los Estudiantes en la Universidad. Madrid.
- Giles, J. et al. (2006). Teaching style and learning in quantitative classroom. *Active Learning in Higher Education*. 7, 213-225.
- Gimeno Sacristán, J. (2008): *Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Hernández Pina, F.; García Sanz, M^o Paz; Martínez Clares, P.; Hervás Avilés, R.M^a; y Maquilón Sánchez, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, Vol 20, No 2.
- Hernández Pina, F. y Hervás Avilés, R.M. (2005). Enfoques y estilos de aprendizaje

- en educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 16, Nº 2, 2005 , pp: 283-299.
- Huber, G. (2008): «Aprendizaje activo y metodologías educativas». En *Revista de Educación*, Número extraordinario: *Tiempos de cambio universitario en Europa*. Número Extraordinario, pp:59-81.
- León, B. y Latas, C. (2005). Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza – aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: la formación en técnicas de aprendizaje cooperativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), 45-48.
- Marsh, H.W. (1987): «Students' evaluations of university teaching' research methods, methodological issues, and directions for future research». En *International Journal of Educational Research*, 11 (3). Número completo.
- Martínez, P. (2007). *Aprender a enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: Mensajero.
- Martínez, M. y Viader, M. (2008): «Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de los equipos docentes». En *Revista de Educación*, Número extraordinario 2008: *Tiempos de cambio universitario en Europa*: 233-234.
- Mateos, V.L. y Montanero, M. (Coords.) (2008). *Diseño e implantación de títulos de grado en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea.
- MECD (2003) *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Documento Marco. Madrid: MECD.
- Michavila, F. y Pareja, J. L. (2008): «Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia». En *Revista de Educación*, Número extraordinario: *Tiempos de cambio universitario en Europa*: 85-118.
- Miñano, P. y Castejon, J.L. (2009). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *REME (Revista Electronica de Motivación y Emoción)* XI(31).<http://reme.uji.es/articulos/numero31/article8/texto.html>.
- Monereo, C., Pozo Muncio, J.L. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, Síntesis.
- Monereo, C. (Coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, Vol 23, No 2.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Universidad de La Rioja: S. de Pub.
- Paolini, P.V. y Rinaudo, M^a C. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *REME (Revista Electronica de Motivación y Emoción)*. <http://reme.uji.es/articulos/numero31/article9/texto.html>.
- Prosser, M. and Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British journal of Educational Psychology*,

67, 25-35.

Pulido, M. et al. (2009). Estilos de enseñanza y aprendizaje en el EEES: un enfoque cualitativo. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 4 (4).

Ramsden, P. (1988). Context and strategy: Situational influences on learning. En Schmeck, R.R. (ed.): *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.

Ramsden, P.; Martin, E.; Bowden, J. (1989): "School environment and sixth form pupils' approaches to learning". *British Journal of Educational Psychology*. Vol 59 (2), 129-142.

Porto, A. (1994). Los enfoques de aprendizaje en contextos educativos: una aproximación conceptual. En Barca, A. González, R., Marcos, J.L. Porto, A. y A. Valle (Eds.). *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.

Rosário, P. y Almeida, S.L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos do Ensino Secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 3(4), 273-280.

Rosário, P.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A.; Almeida, L.; Soares, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «modelo 3p» de J. Biggs. *Psicothema*. Vol. 17, nº 1, pp. 20-30.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Sánchez Gómez, M^a. Cruz y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 20, 1, 153-171.

San Fabián Maroto, J.L. (2009) "Bolonia: el problema, la solución o ninguna de las dos cosas" *Organización y Gestión Educativa*. Nº 5, septiembre-octubre, pp:16-17.

Torrego, L. (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.

Vernunt, J.D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*. 31, 25-50.

Vernunt, J.D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*. 49, 205-234.

Valle, A., Cabanach, R., Nuñez, J.C., Gonzalez-Pienda, J. A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje, y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 393-412.

Valle, A., Gonzalez-Cabanach, R., Núñez, J. C., Suárez, P., Piñeiro, I., y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 368-375.

Valle, A.; Cabanach, R.G.; Rodríguez, S.; Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*. Vol. 18, nº 2, pp. 165-170.

Vázquez García J. A. (2008): «La organización de las enseñanzas de grado y postgrado». En *Revista de Educación*, Número extraordinario: *Tiempos de cambio universitario en Europa*. Número Extraordinario, pp: 23-39.

Villa, A. (2008): «La excelencia docente». En *Revista de Educación*, Número extraordinario: *Tiempos de cambio universitario en Europa*: 177-212.

Wierstra,R.F.A. et al. (2003). The Impact of the University Context on European Students' Learning Approaches and Learning Environment Preferences. *Higher Education*. 45 (4), 503-523.

Zabalza,M.A. (2002a). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza,M.A. (2002b). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2008): El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Revista Innovación Educativa*, nº 18, 659-662.

EXPERIENCIA CON REDES SOCIALES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORADO EN EL EEES

M^a José Sosa Díaz

Francisco Ignacio Revuelta Domínguez

Facultad de Formación de Profesorado. Universidad de Extremadura

RESUMEN

En la actualidad las redes sociales están provocando un gran fenómeno social que está revolucionando la forma de comunicarse e interactuar. La formación de profesorado no puede darle la espalda a este fenómeno, es por ello que en el presente trabajo se pretende dar a conocer una experiencia didáctica desarrollada en una asignatura de Grado de Educación Infantil de la Facultad de Formación de Profesorado en la Universidad de Extremadura. Esta práctica docente nos permite comprobar que el uso educativo de las redes sociales nos permite que los alumnos se conviertan en autónomos en su aprendizaje y sobre todo en constructores del conocimiento grupal, además, de fomentar la cooperación y mejorar la comunicación provocando así en el alumnado una alta motivación por la asignatura.

Palabras clave: redes sociales; enseñanza universitaria; formación de profesorado.

EXPERIENCE WITH SOCIAL NETWORKS FOR THE FORMATION OF PROFESSORSHIP IN THE EHEA

ABSTRACT

Currently, the social networks are causing a great social phenomenon that is revolutionizing the way of reporting and interacting. The training of professorship cannot ignore this phenomenon, because of that, in this essay we are proposing to announce a didactic experience developed in a subject of this educational practice of Degree in Child Education by the teacher training School of the University of Extremadura. This educational practice allows us to verify that the educational use of social networks let students become autonomous into their learning and

especialmente, les permitan construir el conocimiento del grupo, además de promover la cooperación y mejorar la comunicación. De esta manera, este hecho genera una alta motivación por el tema en los estudiantes.

Key words: social network; university education; formation of professorship.

1.- INTRODUCCIÓN

Actualmente estamos viviendo un gran fenómeno social que está revolucionando la manera de comunicarse y de interactuar, este fenómeno está provocado principalmente por la creación de las llamadas Redes Sociales. Es necesario comenzar con una definición básica de Red Social que nos permita comprender este fenómeno y nos ayude a conocer mejor cuáles son las utilidades que nos ofrecen para nuestra docencia.

Wikipedia define Red Social o Social Network (en inglés) como *“una estructura social que se puede representar en forma de uno o varios grafos en el cual los nodos representan individuos (a veces denominados actores) y las aristas relaciones entre ellos. Las relaciones pueden ser de distinto tipo, como intercambios financieros, amistad, relaciones sexuales, o rutas aéreas. También es el medio de interacción de distintas personas como por ejemplo juegos en línea, chats, foros, spaces, etc.”*

Estas redes son un sistema abierto y en construcción permanente. En ellas se concentran grupos de personas que se identifican con las mismas necesidades y problemáticas, que se organizan para potenciar sus recursos, o transmisión de información de cualquier tipo. Podemos encontrar dos tipos de Red Social, por un lado tenemos las redes “físicas” y por otro las “virtuales”, las principales diferencias entre ellas es el medio de comunicarse y el tamaño entre ellas. En las redes “físicas” las personas se comunican de manera presencial y normalmente la red tiene alrededor de 150 personas. Sin embargo, las redes “virtuales” el medio de comunicación a través de Internet es mediante una plataforma o herramienta web y la red puede alcanzar tamaños de varios miles de individuos. Por supuesto, en estas últimas el nexo de unión entre las personas será mucho débil.

Así pues, como señala Marcelo Zamora, la estructura social educativa se adapta perfectamente a estos conceptos, y respondería más bien al concepto de red social física, donde los nodos están formados por profesores y alumnos y las aristas por relaciones educativas, como pueden ser los cursos impartidos, tutorías, grupos de trabajo interdisciplinar, etc.

En este sentido las redes sociales son la herramienta idónea para la formación de redes *virtuales* y que pretenda favorecer la colaboración y el trabajo conjunto, ya tienen una gran capacidad para crear grupos sociales y mantener en contacto a las personas, ofreciéndonos de ellas una visión mucho más personal e informal que otras herramientas como el correo, foros, blogs, entre otros. Por tanto, las redes sociales permiten acercar un poco más el aprendizaje informal y el formal, ya que a través de ellas el estudiante puede comunicarse, expresarse, entablar relaciones, con el profesor, compañeros o con otros amigos. Aspecto en el que radica principalmente la motivación del que usa estas redes sociales y que permite crear un buen ambiente de trabajo.

Por otra parte, las redes sociales nos ofrecen a la docencia una gestión eficiente de las actividades, sobre todo en tareas donde está implicado un gran número de alumnos. En ellas queda registrado todo el desarrollo de la actividad, y esto nos permite una evaluación continua. Además, el docente puede mantener el contacto con el alumno (y viceversa) de manera sencilla a través de mensajes en el tablón o mensajes privados y incluso nos permite buscar por el nombre a aquellos que son menos conocidos.

También, otro aspecto que nos ofrece las redes sociales y que mejora la gestión de las actividades es la posibilidad de crear, de una forma fácil y rápida, grupos de alumnos. Rasgo que facilita la comunicación entre unos y otros, la coordinación y colaboración en las tareas, compartir materiales y la creación de productos digitales. Así pues, podemos crear grupos para tutorías, para asignaturas concretas, para grupos de trabajo. En este caso, nuestra experiencia se encuadra en la creación de un grupo para una asignatura concreta, en esta el docente además proponer actividades online que el alumno debe realizar de manera obligatoria para superar la asignatura, también establece algunas tutorías.

2.- DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura *Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Infantil* en la que se encuadra la experiencia con las redes sociales, actualmente se imparte en el segundo cuatrimestre de 1º de Grado de Educación Infantil en la Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres) de la Universidad de Extremadura. Según la *Resolución del 2 de febrero de 2010, de la Universidad de Extremadura, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil, Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Infantil* es una asignatura de formación básica de la titulación del Grado de Educación Infantil de la Universidad Extremadura que se imparte en el primer curso de la titulación, segundo semestre.

Pertenece a la materia de Procesos Educativos, Aprendizajes y Desarrollo de la Personalidad, con lo cual, la convierte en un contenido primordial que completa de forma específica los contenidos didácticos y organizativos adquiridos en las materias troncales de didáctica y organización del centro.

Esta asignatura contribuye a cimentar el perfil del maestro de Infantil, considerando como función prioritaria el organizar, diseñar e intervenir en la acción educativa. Por tanto, puede considerarse una asignatura esencial en el Plan de estudios por su magnitud, especificidad y repercusión en la formación del perfil personal y profesional del maestro de Infantil.

Para la realización de esta asignatura se considera imprescindible tener conocimientos claros de los componentes didácticos y organizativos del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de los medios y recursos didácticos y organizativos, y la evaluación del mencionado proceso de enseñanza –aprendizaje.

Los contenidos desarrollados en la asignatura son objeto del diseño de la programación de la asignatura aquellos elementos que conforman su desarrollo curricular, para la adquisición de las anteriores competencias, el equipo de la Comisión de Calidad de la Titulación plantó los siguientes contenidos:

Tema 1. El niño de 0 a 6 años. Necesidades educativas
1.1. Intervención socio educativa y socio asistencial en la etapa 0-6. Intervención y asistencia a la infancia en el ámbito educativo y asistencial. Los derechos de la Infancia. 1.2. Métodos y estrategias de enseñanza- aprendizaje en la etapa 0-6 años. 1.3. Relación entre aprendizaje y desarrollo. 1.4. La observación en la Escuela Infantil. Técnicas de observación. Instrumentos.
Tema 2: El currículum de Educación Infantil
2.1. Marco Legislativo de Referencia. 2.2. Niveles de concreción Curriculum. 2.3. Estructura Orgánica de Centro. 2.4. Regulación de Horario.
Tema 3: Principios didácticos y organizativos de Educación Infantil
3.1. Principios pedagógicos de la Educación Infantil. 3.2. Modelos basados en el principio de globalización: método de proyectos, unidades didácticas. 3.3. Los modelos y experiencias pedagógicas actuales en Educación Infantil. 3.4. El juego como elemento integrador.
Tema 4: La organización del aula de Educación Infantil
4.1. La organización de los Espacios y el tiempo. 4.2. Criterios para una adecuada distribución espacial y temporal. 4.3. Evaluación de los Espacios y del tiempo. 4.4. Espacios y tiempos en la Educación Infantil: Los Rincones y los Talleres. 4.5. Materiales en Educación Infantil. 4.6. Participación de los Padres en el centro de Educación Infantil.

3.- OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

Nuestra experiencia con redes sociales tiene en mente conseguir una serie de finalidades que, funcionalmente, describimos en la siguiente relación de objetivos:

- Crear un espacio común de aprendizaje, donde todo el mundo sea responsable y libre para expresar sus ideas sobre los contenidos de la asignatura.
- Fomentar la elaboración de ideas y un espíritu crítico a través de distintos debates.
- Desarrollar la motivación del alumno hacia la asignatura a través de un uso adecuado de las Redes Sociales.
- Favorecer la comunicación y el trabajo colaborativo entre el alumnado.
- Conocer las numerosas utilidades de la red como herramienta que facilita el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Aumentar el sentimiento de Comunidad Educativa entre el alumnado, además del acercamiento del profesor a los intereses de los alumnos.

4.- DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Aprovechando la utilidad de las redes sociales y la motivación que el alumnado de todas las edades tienen por la utilización de éstas. A comienzos de la asignatura de *Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Infantil* se presentó a los alumnos la idea inicial de establecer un perfil en una red social con el objetivo principal de favorecer una comunicación activa entre alumnos y docente. Así pues, se realizó una consulta sobre la motivación hacia dicha actividad y sobre la red

social más utilizada en clase. En dicha consulta, por un lado, los alumnos mostraron una alta motivación y se comprometieron a permanecer activos durante todo el cuatrimestre, y por otro lado, eligieron el uso de la red social TUENTI (www.tuenti.com), ya que era la red más utilizada de manera cotidiana por la mayoría de los alumnos.

En la misma sesión se proporcionaron unas pautas generales sobre la actividad a realizar y las normas a seguir:

- La comunicación con los alumnos de las actividades será totalmente online, a través de los eventos a los cuáles se invitaría a todos los estudiantes de la materia.
- Los mensajes privados a alumnos serán excepcionales, aunque se prevé la posibilidad de contestar consultas sobre algún tema de tutoría. Pero, se señala la importancia de establecer mensajes en el tablón del perfil para que todos aquellos que tengan la misma duda puedan tener acceso a la respuesta.
- Periódicamente se establecerá un comentario, cita, o conclusión sobre un contenido impartido en las sesiones presenciales, y que los alumnos pueden comentar su impresión, análisis, o contribución ha dicho comentario.
- Además, se establecerán debates a través de diferentes eventos en los que el alumnado debe participar de manera obligatoria. En estos debates el docente-coordinador del perfil tendrá la función primordial de moderador, y contribuirá con comentarios y preguntas para guiar y orientar el debate hacia la conclusión.
- Las fotos y videos a los que se etiquete el perfil de la asignatura, así como los comentarios en el tablón, tendrán siempre un motivo educativo, y estará siempre relacionada con la materia. Por lo que se penalizará cualquier comentario fuera de lugar, que no sea respetuoso con las ideas de los demás, y se procurará justificar cualquier crítica u oposición a una idea.
- Siempre que docente y alumnado realicen un comentario sobre una idea de autor, debe ser citada adecuadamente. Y se penalizará a todas aquellas personas que utilicen lenguaje SMS, o lo realicen con errores ortográficos.

A partir de este momento, comienza nuestra andadura en el uso educativo de las redes sociales dentro de la asignatura, que a lo largo del cuatrimestre ha ido cambiando y expandiéndose en objetivos, como desarrollaremos a continuación.

En un primer momento, se procedió a la creación del perfil Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Infantil, y a la invitación de todos y cada uno de los alumnos adscritos a la asignatura, y que previamente habían notificado su perfil dentro de la red social.

El primer objetivo propuesto para comenzar el uso de la plataforma dentro de la materia, era acercar la identidad del perfil a los alumnos, para lo que se estableció un anuncio en el que los alumnos debían colgar fotos del grupo y elegir cuál sería la foto que describiría a la asignatura. Una vez concluida la creación del perfil comenzamos con las actividades que se fueron desarrollando periódicamente. Las entradas realizadas en el tablón se realizarían dos por cada tema, y los debates a través de los eventos uno por tema.

4.1 Entradas en el tablón

TEMA1: El niño de 0-6 años. Necesidades Educativas	
Entrada 1:	El Desarrollo es un proceso de construcción dinámico fundamentado en la interacción del niño con el medio físico, material, humano, cultural y social. Supone un camino desde la dependencia más absoluta hasta la autonomía y la independencia.
Entrada 2:	El aprendizaje no es sólo la interiorización de unas nociones o conceptos sino un conjunto de respuestas, logros y adquisiciones que van construyendo el crecimiento del niño en todos los aspectos de su persona: valores, normas, actitudes, procedimientos. No es sólo adquirir, es discriminar, desechar, consolidar transferir o generalizar. No es un proceso pasivo, sino que el niño es un actor permanente del mismo en todas sus manifestaciones: física, motórica, manipulativa, perceptiva, observadora...
Entrada 3:	Es imprescindible conocer las características del desarrollo de nuestros niños, para ello la mejor herramienta en Educación Infantil es la OBSERVACIÓN y por tanto el educador debe aprender a observar, apreciar y registrar adquisiciones y la evolución del niño.
TEMA2: El curriculum de Educación Infantil. Marco legislativo	
Entrada 1:	La Educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad (Art 12.1 LOE)
Entrada 2:	La Educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. (Art 12.2 LOE)
Entrada 3:	Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos. (Art 12.3 LOE)
TEMA 3: Principios Didácticos y organizativos de la Educación Infantil	
Entrada 1:	Solo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos (Paulo Freinet)
Entrada 2:	La primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejarla libre para que se desarrolle. (María Montessori)
Entrada 3:	“Todo lo que rodea al niño debe serle presentado de manera precisa y clara. Empléense siempre expresiones exactas, frases simples y claras, para designar al niño las condiciones de espacio y de tiempo y de todas las propiedades peculiares al objeto que se le quiera dar a conocer” (Frédéric Froebel)
TEMA 4: Organización de la Escuela Infantil	
Entrada 1:	No existe una organización que se pueda considerar ideal, cada educador ha de buscar la más adecuada para las características de su grupo y sus condiciones materiales concretas.
Entrada 2:	La asamblea es una estrategia metodológica con la cual pretendemos que los niños y niñas se relacionen con sus compañeros de forma positiva, esto implica la construcción de su autoconcepto y su autoestima de manera positiva.
Entrada 3:	Los rincones son espacios organizados y polivalentes dentro o fuera del aula, es decir, tienen diferentes valores, varias alternativas para conseguir objetivos, aprendizajes o hábitos.

4.2 Foro-debates en los eventos

TEMA 1	TÍTULO: El derecho a la Educación
<p>La Educación es un derecho del hombre reconocido internacionalmente a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada por la Asamblea de la ONU en París en 10 Diciembre de 1948. Art 26:</p>	
<p>I. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.</p>	
<p>II. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la</p>	

tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.	
III. Los padres tendrán derecho preferente de escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.	
ACTIVIDAD	¿Conocéis otras leyes que regulen el derecho a la educación? ¿Cuáles? ¿Crees que se cumplen en todos sus términos? ¿Qué instituciones deben estar implicadas para conseguir dicho derecho? ¿Qué pensáis que deben hacer?

TEMA 2	TÍTULO: Principios metodológicos en Educación Infantil
Curriculo de Educación Infantil para Extremadura (2008)	
La metodología es uno de los elementos curriculares de máxima importancia para la consecución de las intenciones educativas. En ella se refleja todo un conjunto de decisiones que informan y definen la práctica escolar. A través de esas decisiones el maestro va a configurar el ambiente en el que va a tener lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la tipología de actividades que van a plantearse, la organización temporal de las mismas, la distribución del espacio en el que se materializan, la utilización de los recursos didácticos... En fin, toda una serie de variables que, conjugadas, han de influir positivamente en el logro de los objetivos de la etapa. El currículo extremeño de Educación Infantil no apuesta por ninguna metodología concreta, si bien sí que establece una serie de premisas cuyo cumplimiento favorece el modelo educativo que se refleja en el presente currículo. A ellas nos vamos a referir a continuación: Aprendizaje significativo, perspectiva globalizadora, principio de actividad, mediación de las personas adultas, aspectos afectivos y de relación, la organización adecuada del ambiente, colaboración y coordinación, carácter preventivo y compensador de desigualdades, individualización, Nuevas Tecnologías.	
ACTIVIDAD	¿Qué quieren decir cada una de las premisas que establece el Currículo extremeño? ¿Estáis de acuerdo con las diferentes premisas? ¿Por qué? ¿Qué estrategias podemos realizar para conseguir algunas de estas premisas?

TEMA 3	TÍTULO: Escuela Nueva y Escuela Tradicional
J. De Zubiría define tres grandes grupos de modelos pedagógicos de acuerdo con su propósito fundamental:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los modelos tradicionales: que se proponen lograr el aprendizaje mediante la transmisión de información 2. Los modelos activos o de la escuela nueva: que ponen énfasis del aprendizaje en la acción, la manipulación y el contacto directo con los objetos. 3. Los modelos actuales: que proponen el desarrollo del pensamiento y la creatividad como finalidad de la educación, transformando con ello los contenidos, la secuencia y los métodos pedagógicos vigentes 	
ACTIVIDAD	¿Qué diferencias didácticas y organizativas encontráis entre distintos modelos? ¿Podéis decir algunas ventajas e inconvenientes de cada una de ellas? ¿Qué modelo pedagógico creéis que se impone en la sociedad?

TEMA 4	TÍTULO: Materiales didácticos	
Tipo de material	Función	Ejemplos
Materias Primas	Con lo que se comienza la elaboración o creación de algo	Pintura, papel, barro, materiales de deshecho, cuerda, telas, piezas de construcción
Herramientas	Objetos necesarios para llevar a cabo las realizaciones	Objetos que se utilizan para pintar, cortar, limpiar, medir, modelar
Las fuentes de información	Contiene información de cualquier tipo	Libros, imágenes, discos, animales, plantas, colecciones...
Los contenedores	Para depositar los materiales	Expositores, mobiliario
ACTIVIDAD	¿Qué aspectos pueden ayudar a desarrollar cada uno de estos materiales? Cuelga fotografías sobre materiales y nombra de qué tipo de es.	

4.3 Evaluación

La evaluación de cada una de las actividades propuestas se realizó a través de la herramienta de Rúbrica. A continuación presentamos el modelo de rúbrica utilizada.

	<i>Necesita Mejorar (0)</i>	<i>Aceptable (1)</i>	<i>Muy Bien (2)</i>	<i>Excelente (3)</i>	<i>Puntuación (max 12)</i>
Información investigada	Información escueta	Información básica	Información completa	Información muy amplia	
Análisis del tema	Ninguno análisis	Análisis Muy vago	Análisis completo	Análisis amplio	
Creatividad	Nada de creatividad	Poca creatividad	Creatividad básica	Mucha creatividad	
Acciones dirigidas en relación al tema	Ninguna reflexión	Propone reflexión básica	Reflexión completa, contempla distintos aspectos	Reflexión muy amplia, contempla distintos aspectos y establece porque.	

5.- RECURSOS Y MATERIALES

Es imprescindible realizar un primer análisis sobre los recursos con los que disponen los alumnos, ya que para la realización de la actividad, el estudiante debe tener equipo informático con acceso continuado Internet. El alumno debe estar registrado previamente en la red social elegida y demostrar un conocimiento previo de ésta, pues esto favorecerá la fluidez de las actividades.

Se presentan a continuación algunas redes sociales que podemos utilizar:

Tuenti:
<http://www.tuenti.com>

Hi5:
<http://hi5.com/>

Viadeo:
<http://www.viadeo.com>

Facebook:
<http://www.facebook.com/>

Myspaces:
<http://www.myspace.com/>

LikedIn:
<http://www.linkedin.com>

Twitter:
<http://twitter.com/>

Xing:
<http://www.xing.com/>

6.- DIFICULTADES EN EL DESARROLLO

Nada es totalmente positivo ni totalmente negativo. Las redes sociales tienen también sus inconvenientes, algo que no se debe obviar si se pretende embarcarse en el uso educativo de estas herramientas sociales. En el desarrollo de nuestra experiencia hemos tenido tres dificultades principalmente:

1. *Tiempo de desarrollo:* Es importante señalar que el desarrollo de esta práctica educativa y su planificación supone un importante empleo de tiempo para el docente, que debe planificar al máximo las entradas, además de seguir y orientar los debates, y por último evaluar las distintas intervenciones de los alumnos.
2. *Organización de los contenidos:* La planificación del desarrollo de las actividades en las redes sociales así como establecer normas para su realización

son dos aspectos básicos que disminuyen el riesgo de que la comunicación producida entre los alumnos sea desestructurada, sin un hilo conductor, que pase de un tema a otro sin previo aviso, y que dificultan la comprensión de los conceptos de forma clara.

3. *La privacidad de la actividad:* El Decálogo de condiciones *Tuenti* en el 8º punto se establece que en cuanto un usuario publica cualquier tipo de contenido, cede a *Tuenti* los derechos necesarios para publicar dicho contenido para su uso en la red y que con ello no se vulnera ningún derecho relativo a la intimidad, el honor o la propia imagen de un tercero, condición que es desconocida para muchos consumidores de esta red. Además, todo lo que pongas en la Red es inmediatamente visible para todo el mundo, a menos que tú lo hagas invisible expresamente. Además quedará reflejado ahí para siempre, ya que muchos sitios nunca mueren, guardan registros y se archivan. Incluso aún cuando tú pienses que has eliminado un dato concreto, el original quedará accesible para los ojos expertos.

7.- CONSECUENCIAS O EFECTOS

La práctica docente presentada a través del uso educativo de las redes sociales ha favorecido la construcción de conocimiento de forma autónoma por parte del alumnado. De esta forma, el docente ha pasado de ser un simple transmisor de conocimiento a guía del aprendizaje del alumno y éste se convierte en el principal protagonista del aprendizaje dado el carácter eminentemente activo de las actividades propuestas. Con esta práctica educativa vemos cómo la metodología del aprendizaje cambia sustancialmente, preparando al alumnado para la adquisición autónoma del conocimiento. Así el alumnado se siente motivado a través de un aprendizaje activo, donde él es el protagonista. Además, desde la elaboración de sus propios hallazgos el alumno está adquiriendo competencias en la búsqueda, selección y tratamiento de la información, además de fomentar la creatividad y la conexión de ideas. En definitiva, el uso educativo de las redes sociales nos permite que los alumnos se conviertan en autónomos en su aprendizaje y sobre todo en constructores del conocimiento grupal.

Otro aspecto positivo del uso de las redes sociales que hemos notado, especialmente en el trabajo realizado en las clases presenciales, ha sido el fomento de la construcción de conocimiento grupal, la cooperación, la colaboración y la solidaridad, además de un aumento en la fluidez y sencillez de la comunicación de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

BETTISON, T. (2009) *Social Networking*. Madrid: LID Editorial Empresarial & Marshall Cavendish

CASTELLS, M. (2001) *La Galaxia Internet*. Plaza & Janes Editores.

GÓMEZ MORALES, F. (2010) *El pequeño libro de las Redes Sociales*. Barcelona: Parangona Realització Editorial, S.L.

FERNÁNDEZ ESCRIBANO, J. *Sociedad 2.0 Blogs y Comunidades*. En: <http://www.econectados.com/wp-content/uploads/sociedad-20.pdf> (Visitado el 1

de junio del 2010)

MARQUÈS GRAELLS, P. *La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas*. En: <http://peremarques.pangea.org/web20.htm> (Visitado el 1 de junio del 2010)

MONSORIU FLOR, M. (2008) *Manual de Redes Sociales en Internet*. Spain: Creaciones Copyright, S.L.

ZAMORA, M. *Maestros del Web. Redes Sociales en Internet*. En: <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/redessociales/> (Visitado el 1 de junio del 2010)

WIKIPEDIA. *Red Social*. En: http://es.wikipedia.org/wiki/Red_social (Visitado el 1 de junio del 2010)

AYUDAR A SER COMPETENTE: LA POTENCIALIDAD FORMATIVA DE LAS TAREAS DE ESCRITURA COLABORATIVA ONLINE

Teresa Mauri Majós

Anna Ginesta Fontserè

Rosa Colomina Álvarez

Marc Clarà Garangou

Inês De Gispert Pastor

Ana Remesal Ortiz

Universidad de Barcelona

RESUMEN

La innovación que presentamos se planta en coherencia con la opción teórica socioconstructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de este trabajo es presentar la potencialidades de una propuesta de innovación que incluye ayudas educativas variadas para que los estudiantes mejoren las competencias transversales a partir de su implicación en tareas de escritura colaborativa con soporte virtual (Moodle).

Se estudiaron dos profesoras y ocho grupos de cinco alumnos de primer curso del Grado de Educación Infantil e Primaria de la Universidad de Barcelona en contextos naturales de enseñanza y aprendizaje en un entorno mixto, virtual y presencial. A partir de los datos, se identificaron categorías de análisis de la propuesta instruccional que permitieron interpretar y valorar dicha propuesta en base a tres grandes dimensiones: fortalezas y debilidades de la propuesta instruccional, ayudas educativas ofrecidas por el profesor a la tarea de escritura colaborativa online y resultados de aprendizaje obtenidos.

Los resultados corroboran la exigencia de este tipo de tareas para el desarrollo de competencias transversales y la necesidad ineludible de contar con ayudas educativas adecuadas del profesor para el óptimo aprendizaje de dichas competencias.

Palabras clave: formación del profesorado; aprendizaje de competencias; escritura colaborativa online; ayuda educativa; educación superior.

HELPING STUDENTS TO BE COMPETENT: THE EDUCATIONAL POTENTIALITY OF ONLINE COLLABORATIVE WRITING TASKS

ABSTRACT

The innovation that we sense beforehand reaches coherence with the theoretical option socioconstructivista of the processes of education and learning. The aim of this work is to present the potencialidades of an offer of innovation that includes educational varied helps in order that the students improve the transverse competitions from his implication in tasks of collaborative writing with virtual support (Moodle).

There were studied two teachers and eight groups of five pupils of the first course of the Degree of Infantile and Primary Education of the University of Barcelona in natural contexts of education and learning in a mixed, virtual environment and presencial. From the information, there were identified categories of analysis of the offer instruccional that allowed to interpret and to value the above mentioned offer on the basis of three big dimensions: strengths and weaknesses of the offer instruccional, educational helps offered by the teacher to the task of collaborative writing online and results of learning obtained.

The results corroborate the exigency of this type of tasks for the development of transverse competitions and the unavoidable need to possess educational suitable helps of the teacher for the ideal learning of the above mentioned competitions.

Key words: teaching training; learning competence; collaborative writing tasks, online environments; teaching assistance; higher education.

1.- INTRODUCCIÓN

La tarea de construcción del conocimiento basada en la elaboración de textos en colaboración mediados por las TIC es una tarea habitual en Educación Superior, pero también compleja.

El EEES ha permitido replantear la formación superior, entre otros aspectos, con cambios en las metodologías en la enseñanza presencial que se apoyan en el uso de plataformas virtuales (como, por ejemplo, la plataforma Moodle). Todo ello ha supuesto una oportunidad para el desarrollo de tareas que exigen un uso complejo de diferentes competencias.

La tarea de escritura colaborativa mediada por las TIC para la construcción del conocimiento entre alumnos universitarios es de uso habitual en la evaluación de los resultados de aprendizaje de dicho alumnado. Por ello resulta del todo relevante ocuparse de analizar este tipo de tareas en situaciones de uso por profesores y alumnos. La finalidad es conocer a fondo el desempeño de ambos en el proceso de escritura colaborativa online y dar criterios al profesorado para ayudar al alumnado a adquirir competencias y mejorar sus resultados de aprendizaje.

Escribir de manera colaborativa en un entorno virtual es, sin duda, una tarea compleja por distintas razones. Compleja, en primer lugar, por la actividad de escritura misma; en segundo lugar, por tratarse de un proceso compartido con

otros y, en tercer lugar, por las características específicas que toma la tarea cuando se lleva a cabo mediada por las TIC (Tamaro, Mosier, Goodwin y Spitz, 1997). En este sentido, la complejidad de colaborar para escribir a través del soporte que ofrecen las TIC surge tanto de considerar separadamente cada uno de estos aspectos, como, sobre todo, de gestionarlos de manera relacionada.

No obstante, el estudio de la escritura colaborativa para la construcción del conocimiento no se ha abordado siempre desde esta perspectiva. Muchos estudios se han centrado en el proceso de escritura independientemente de la actividad colaborativa establecida para llevarla a cabo. Sin embargo, el panorama ha cambiado en los últimos años con trabajos que intentan abordar el sistema en toda su complejidad (por ejemplo, Cerrato, 2003).

Además, en dicha tarea confluyen diferentes competencias transversales en la Formación del Profesorado como son: seleccionar, gestionar y elaborar información; autorregular el aprendizaje y mostrar autonomía, individual y en grupo para aprender; y mostrar competencias personales e interpersonales para trabajar en grupo colaborativo. Un conjunto de competencias cuyo aprendizaje debe llevarse a cabo a través de actividades o tareas en contextos de uso (Mauri, Colomina, de Gispert, I., 2009; Mauri, Colomina, Rieradevall y Martínez, 2009)

Dada su complejidad, resulta imprescindible la intervención intencionada y planificada del profesorado para el aprendizaje de la competencia de escritura colaborativa mediada por las TIC ya que de no intervenir éste resultaría muy improbable su adquisición por parte de los alumnos.

Considerando la relevancia que las tareas de escritura colaborativa online han tomado en el marco de la formación superior y su pertinencia para la adquisición de competencias complejas, presentamos un estudio centrado en una experiencia de innovación docente sobre la enseñanza y el aprendizaje de la misma⁶³.

2.- OBJETIVOS

Los objetivos en el marco del estudio que presentamos son los siguientes:

1. Identificar fortalezas y debilidades de una propuesta de enseñanza y aprendizaje centrada en la escritura colaborativa online.
2. Identificar tipos de ayudas que el profesor proporciona a la tarea de escritura colaborativa mediada por las TIC.
3. Ofrecer indicaciones para la mejora de los procesos de colaboración en tareas de escritura online en contextos de formación.

3.- CONTEXTO Y PARTICIPANTES DE LA PROPUESTA

La innovación que se presenta se enmarca en la asignatura de Psicología de la Educación en la Etapa de Educación Primaria (troncal, 12 créditos) perteneciente al currículo del primer curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de

⁶³ Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio de investigación de dos años de duración sobre la docencia universitaria financiado por el ICE de la Universidad de Barcelona cuyo investigador principal es Teresa Mauri. REDICE'08-Modalidad A. La ayuda educativa a la escritura colaborativa en moodle: análisis y evaluación.

Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. Entre las características fundamentales definitorias del diseño de la asignatura podemos señalar las siguientes: la articulación e interrelación entre la teoría y la práctica organizada en torno a bloques temáticos concretos mantenida a lo largo del curso, el trabajo colaborativo entre alumnos, la tutorización continuada del profesor al alumno y al grupo de alumnos y la adopción de un sistema integrado de evaluación continuada. El proceso de enseñanza y aprendizaje cuenta con un aula virtual de apoyo basada en la plataforma Moodle. Así mismo, el plan docente se ha elaborado de acuerdo con los criterios de los créditos ECTS e incluye entre los objetivos de cada asignatura explícitamente el desarrollo de las competencias señaladas en el apartado anterior. Además, la asignatura cuenta con una serie de instrumentos y recursos que se han elaborado específicamente para ayudar a los alumnos a mejorar sus conocimientos y sus habilidades en relación con dichas competencias.

En el estudio que presentamos han participado dos profesoras con 20 estudiantes respectivamente, agrupados en cuatro grupos de trabajo -cinco alumnos por pequeño grupo-. La experiencia se incluye en uno de los seis bloques temáticos en los que estructura la asignatura (*Aspectos motivacionales, afectivos y relacionales implicados en el aprendizaje escolar*) en el que los estudiantes participantes han trabajado en una tarea de escritura colaborativa online. Específicamente, la tarea ha consistido en la construcción colaborativa de un texto argumentativo “*El aprendizaje: un proceso de atribución de sentido*” a través del espacio de foro de grupos separados que ofrece la plataforma Moodle a lo largo de cuatro semanas

4.- INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Acorde con los objetivos del estudio, la propuesta se fundamenta en una metodología basada en el estudio de casos (Yin, 1989). Para la recogida de datos sobre los resultados de la experiencia de innovación se han utilizado los siguientes instrumentos: (i) *entrevistas iniciales y finales de carácter semiestructurado a las profesoras*; (ii) *entrevistas finales de carácter semiestructurado* a los grupos de alumnos participantes; (iii) *diarios* elaborados por las profesoras a lo largo de la secuencia didáctica analizada.

Los datos nos han permitido identificar y caracterizar las tres grandes dimensiones, subdimensiones y categorías de análisis. Posteriormente, se ha procedido a triangular la información obtenida a través de los distintos instrumentos para garantizar la fiabilidad de los datos obtenidos de las distintas dimensiones y proceder a su interpretación (Strauss, 1987). Las tres grandes dimensiones de análisis obtenidas de la triangulación de los datos y que referiremos en este escrito son las siguientes: fortalezas y debilidades de la propuesta instruccional, ayudas educativas ofrecidas por el profesor a la tarea de escritura colaborativa online y resultados de aprendizaje obtenidos. La elección realizada se debe a que la extensión de este texto no nos permite profundizar en los demás aspectos.

5.- RESULTADOS

Fortalezas y debilidades de la propuesta instruccional

a) Fortalezas

Profesoras y alumnos conciben en que la propuesta es potente para realizar el seguimiento de las competencias de escritura colaborativa y valoran también que la tarea les es útil para mejorar el aprendizaje de los contenidos. Por su parte los alumnos, añaden a todos estos aspectos que el uso de las TIC les permite realizar el seguimiento de la colaboración, seguir la elaboración del texto y corregirlo, gestionar el proceso de escritura colaborativa y seguir la discusión o debate de los significados que abordan en el proceso. También mencionan que las sesiones presenciales resultan útiles para recibir ayudas al aprendizaje de la colaboración, de los contenidos y de la escritura colaborativa misma.

b) Debilidades

En lo relativo a las limitaciones profesoras y alumnos coinciden en que la comunicación online entre alumnos resulta difícil, ya que el foro no les permite una real discusión o debate y, y que la propia falta de experiencia -en participar en situaciones de estas características- hace que atribuyan poco sentido a la realización online de la tarea. Asimismo ambos coinciden en considerar una limitación los conocimientos de que disponen sobre las exigencias que plantea escribir colaborativamente.

Asimismo, los alumnos añaden a las limitaciones compartidas que usan las TIC fundamentalmente para gestionar la participación en la tarea, que les cuesta elaborar conjuntamente un texto por este medio y, lo que es más importante, creen que el uso de las TIC limita la comunicación entre ellos y la profesora. Finalmente, en lo relativo a las características de la tarea, creen que no disponen de una pauta suficiente de los pasos a seguir para el desarrollo de la misma

Ayudas educativas ofrecidas por el profesor a la tarea de escritura colaborativa online

Podemos agrupar las ayudas educativas proporcionadas por las profesoras en la tarea para el desarrollo de competencias ofrecidas en las tres grandes subdimensiones que siguen: *ayudas dirigidas a la gestión de la participación* en las que se incluyen las ayudas dirigidas a promover la participación de los alumnos ayudándoles a establecer y/o formular normas de colaboración y a dar continuidad a la participación; *ayudas dirigidas a la gestión de la tarea de escritura* que posibilitan la representación de la tarea (partes, producto resultante) y la representación y gestión del proceso de elaboración conjunta del texto; *ayudas dirigidas al proceso de construcción de significados*, es decir, al aprendizaje de los contenidos y negociación conjunta de los significados de los contenidos de aprendizaje para la construcción del conocimiento sobre el tema o contenido del texto.

Resultados de aprendizaje

Profesoras y alumnos consideran que han aprendido a colaborar en entornos de

enseñanza y aprendizaje virtuales, a través de un uso adecuado de los recursos tecnológicos, han llegado a una mejor comprensión de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje y han aprendido a escribir de manera colaborativa para aprender. Sin embargo, también afirman que existen dificultades en el proceso de construcción conjunta de significados en entornos virtuales, y en el proceso de construir conjunta y argumentadamente un texto.

6.- CONCLUSIONES

Los resultados de la innovación presentada nos permiten destacar: a) la importancia de trabajar de manera sistemática la competencia de escritura colaborativa online contando con ayuda del profesor; b) la importancia de recibir ayudas en tres ámbitos: la gestión de la participación, la gestión de la tarea y la gestión del significado; c) la necesidad de articular de manera conveniente el aula virtual y el aula presencial debido a que en un entorno de enseñanza y aprendizaje de las características de la innovación la presencialidad condiciona la participación del alumnado en el espacio virtual. En particular, resulta fundamental que el profesor pauté de manera específica dicha participación y el proceso de gestión de la tarea online; d) la necesidad de ayudar a los alumnos a negociar conjuntamente los significados ya que no llevan a cabo espontáneamente y tampoco están preparados para hacerlo eficazmente.

BIBLIOGRAFÍA

Cerrato, T. (2003). Collaborating with writing tools An instrumental perspective on the problem of computer-supported collaborative activities *Interacting with Computers*, 15, 737-757

Mauri, T.; Colomina, R.; Rieradevall, M. & Martínez, C. (2009). La adquisición de competencias de autorregulación. *REIRE*, 2, 33-60.

Mauri, T., Colomina, R. & de Gispert, I (2009).Diseño de propuestas docentes con TIC en la enseñanza superior: nuevos retos y principios de calidad desde una perspectiva socioconstructivista. *Revista de Educación*, 348, 377-399. (Consultado el 29-04-2010 en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re348.htm>).

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: the Press Syndicate of the University of Cambridge.

Tammaro, S.G.; Moiser, N.; Goodwin, N.C.; Spitz, G. (1997) Collaborative Writing Is Hard to Support: A Field Study of Collaborative Writing. *Computer Supported Cooperative Work: The Journal of Collaborative Computing* 6, 19-51.

Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publications

ACCION TUTORIAL A TRAVÉS DE “OBJETOS DE APRENDIZAJE” AUDIOVISUALES (*)

M^a Cristina Sánchez López

Ana Belén Mirete Ruiz

Francisco Alberto García Sánchez

Universidad de Murcia

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es doble, por un lado, crear e incorporar objetos de aprendizaje en nuestras web didácticas y, por otro, conocer la opinión del alumnado sobre su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los participantes son 90 estudiantes de dos asignaturas optativas de la Diplomatura de Logopedia. Para la elaboración de los videos tutoriales se han utilizado las posibilidades de grabación de pantalla que ofrece el software Quick Time Player 10.0 de Apple Inc. y para recabar la opinión de los alumnos sobre el uso de los tutoriales multimedia, se diseñó un cuestionario constituido por nueve preguntas. Los resultados indican que los estudiantes consideran que es útil la incorporación de objetos de aprendizaje multimedia en sus asignaturas.

Palabras clave: innovación; objetos de aprendizaje; acción tutorial.

TUTORIAL ACTION THROUGH “LEARNING OBJECTS” AUDIOVISUAL

ABSTRACT

The aim of this study is double, on one hand, to create and incorporate learning objects in our didactic web, and on the other hand, to find out the opinion of students about the usefulness of such tool in the process of teaching and learning. The participants are 90 students of two optional subjects in the degree of Speech Therapy. To elaborate the tutorial videos we have used the possibilities of screen

(*) Este trabajo ha sido realizado dentro de un Proyecto de Innovación Educativa concedido por el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Innovación para el desarrollo del campus virtual de la Universidad de Murcia (convocatoria 2009/10).

recording that offers the software Quick Time Player 10.0 of Apple Inc. and to gather the opinion of students about the use of multimedia tutorials, we designed a questionnaire with nine questions. The results indicate that students consider useful the incorporation of multimedia learning objects in their subjects.

Key word: tutorial action; learning objects; innovation.

1.- INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la Universidad española se ha visto inmersa en movimientos que llevan a profundos cambios que afectan a nivel estructural, curricular y administrativo. Todo ello amparado bajo el paraguas de las reformas necesarias para alcanzar los objetivos de convergencia europea. Objetivos planteados en la declaración de Bolonia que, en 1999, dio origen al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ese movimiento de cambio nos lleva, también y necesariamente, a emprender acciones innovadoras que, centrándose en la docencia, vayan dirigidas hacia el aprendizaje. Aprendizaje que ha de situar al estudiante/alumno como verdadero elemento central del proceso. Dicho estudiante gana en autonomía y aumenta su responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Mientras, el profesor, ha de pasar de estar centrado solo en la enseñanza, ha asumir verdaderamente el deber de guiar al alumno en la construcción de sus aprendizajes.

Como docentes, durante los últimos años hemos tratado de asumir estos cambios, y, a la vez, impulsarlos en nuestro entorno inmediato. Todo ello mientras innovábamos en nuestra experiencia docente. Así, inicialmente comenzamos por realizar la transformación de nuestras asignaturas a las directrices de la Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el sistema de European Credit Transfer, con la correspondiente elaboración de las guías docentes (García Sanz y Cols., 2008, 2009; Maquilón y Cols., 2008). De igual modo, desde nuestro grupo de investigación en la Universidad de Murcia (www.um.es/qdiversidad), nos embarcamos en diversos proyectos para mejorar y renovar el uso que podíamos hacer de metodologías y recursos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos. Dos ejemplos de ellos son la utilización del portafolios para el aprendizaje y la evaluación (Martínez-Segura, 2009) y la utilización de la web didáctica como elemento que guía y favorece el aprendizaje autónomo de nuestros alumnos (García-Sánchez y cols., 2008, 2010; Martínez-Segura y cols., 2008; García-Sánchez y Martínez-Segura, 2009; Sánchez-López y cols., 2009).

Precisamente nuestras experiencias con el desarrollo, implementación y evaluación de webs didácticas, como recurso educativo para la enseñanza universitaria, nos llevó a convencernos, desde la práctica, de que las TIC resultan un recurso especialmente interesante. Y ello por múltiples razones y, entre otras, ya que permiten el manejo y el acceso a importantes volúmenes de información, permiten la conjunción de recursos audiovisuales variados y la disposición de recursos para su uso por grupos amplios de alumnos. Ahora bien, como ya hemos señalado en diferentes ocasiones (García-Sánchez y cols., 2008 y García-Sánchez y Martínez-Segura, 2009), defendemos la idea de que las TIC, por si solas, no van a solucionarnos ningún problema si no contribuyen al desarrollo de materiales pedagógicamente significativos (Tejedor, García Valcárcel y Prada, 2009). Las soluciones solo llegan cuando, en el uso de esas TIC, conjugamos el conocimiento

que el profesor ha acumulado sobre el contenido de su asignatura, con su conocimiento sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas para su explicación y aprendizaje y con un cierto dominio de las propias TIC (Mishra y Koehler, 2006, Uwin, 2007). A partir de ahí, los resultados son exitosos y especialmente bien valorados por el alumnado (Sánchez-López y cols., 2009).

Centrándonos en la necesidad de innovar las metodologías de enseñanza del profesor, para obtener mayores logros en el aprendizaje del alumno, entendimos la necesidad de fomentar la acción tutorial del primero sobre el segundo. Partimos de la consideración de un docente que, preocupado por el proceso de enseñanza, diseña todas las actividades y secuencias que integran dicho proceso y procura actuar como guía del mismo. Pero lo hace, o debe hacerlo, a través de una acción tutorial, dejando que sea el alumno quien adquiera el máximo protagonismo. En todo momento, habrá de preocuparnos el asegurar que la implicación del estudiante sea activa, utilizando para ello todos los recursos, actividades y propuestas que se requieran o que se vean necesarias.

Y es aquí donde se deben entender y aprovechar las posibilidades de integración de recursos que nos permite internet: para facilitar la comunicación e interacción, el acceso a la información y documentación, así como la incorporación de recursos y medios de naturaleza audiovisual y multimedia. Por ello, avanzando en el aprovechamiento de los recursos que las TIC nos facilitan y que ya venimos utilizando en webs-didácticas desarrolladas para nuestras asignaturas (García-Sánchez y Martínez-Segura, 2009), nos propusimos incorporar explicaciones del profesor (en forma de grabación de audio), para que los estudiantes puedan utilizarlas cuando lo necesiten. Pero nuestra intención no era el incorporar amplias explicaciones del profesor, a modo de lecciones magistrales grabadas en audio y video. Obviamente, esta es una práctica, igualmente factible, pero de utilidad, oportunidad y finalidad quizás limitadas, especialmente cuando la docencia incluye presencialidad. Más bien nuestra intención estaba centrada en producir e incorporar a los recursos docentes y didácticos ya disponibles para nuestras asignaturas, pequeñas grabaciones tutoriales breves, autoproducidas por el profesor, sobre puntos concretos que pudieran ser de utilidad para guiar el avance del aprendizaje del alumno en la asignatura. De este modo el alumno podría contar con un recurso multimedia para guiar y completar su aprendizaje, al ritmo que él necesitase.

Por tanto, huyendo de la tentación de grabar clases magistrales clásicas y mucho menos completas, quisimos explorar las posibilidades de organizar “objetos de aprendizaje” específicos y precisos, que pudieran quedar integrados en las guías didácticas y tutoriales de las asignaturas que actualmente tenemos estructuradas y funcionando en nuestras webs didácticas.

A la vez, y como habitualmente venimos haciendo en todos nuestros esfuerzos de innovación docente, quisimos testar la opinión de nuestros alumnos (protagonistas finales del proceso educativo). Por ello les preguntamos en torno a la utilidad que encontraban en los nuevos “tutoriales de aprendizaje multimedia” que poníamos a su disposición, así como en cuanto a su opinión sobre otros posibles contenidos interesantes de incluir en este nuevo tipo de recurso.

Así pues, el objetivo de este trabajo fue doble. Por un lado, crear e incorporar objetos de aprendizaje en nuestras webs didácticas y, por otro, conocer la opinión

del alumnado sobre su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la experiencia que aquí presentamos, ofrecemos una muestra de integración de diferentes estrategias innovadoras (Web-didáctica y objetos de aprendizaje) aplicadas a distintos grupos de alumnos, con el propósito de llegar a unas conclusiones que ratifiquen la posibilidad de realizar la innovación que actualmente está requiriendo la universidad.

2.- MÉTODO

Participantes

La muestra invitada estuvo constituida por 90 alumnos, estudiantes de dos asignaturas optativas de ciclo de la Diplomatura de Logopedia, ofertada por la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia. En concreto, las asignaturas implicadas fueron las de “Modelo integral de actuación en Atención Temprana”, optativa ofertada en segundo curso y que tuvo una matrícula de 39 alumnos (8 de ellos de libre configuración); y “Calidad y servicios de atención a la discapacidad”, optativa ofertada en tercer curso y que tuvo una matrícula de 51 alumnos (17 de ellos de libre configuración). Ambas asignaturas, impartidas por el mismo profesor, al ser optativas de ciclo, admitían alumnos de segundo o tercer curso de la diplomatura.

La muestra participante, constituida por los alumnos que respondieron a las cuestiones planteadas sobre el uso de los objetos de aprendizaje multimedia incorporados en la web didáctica de su asignatura, resultó ser de 18 alumnos (18 de la asignatura ofertada en segundo y 26 de la asignatura ofertada en tercero).

Procedimiento

La falta de formación específica del profesorado implicado en este proyecto en el diseño y producción del material multimedia que se quería desarrollar, nos obligo a comenzar por mejorar esa formación, acudiendo para ello a seminarios de iniciación en el manejo de software básico de producción y reproducción de video. Dado que contabamos con algún equipo de la marca Apple, con sistema operativo Snow Leopard 16.0, decidimos explorar sus posibilidades, que se planean más eficientes que los sistemas operativos basados en Windows, para el trabajo con video. Así, nos iniciamos en las posibilidades de edición y manejo de video que nos ofertan programas básicos de iLife'09 como iMovie, iDVD, iWeb o el propio reproductor de video Quick Time Player.

Paralelamente a ello, fuimos realizando un estudio de los contenidos que podían reunir las características para convertirse en objetos de aprendizaje o, más concretamente, en breves vídeos tutoriales para el aprendizaje en cada asignatura.

Finalmente, optamos por la producción de breves screencast (grabaciones digitales de la salida de pantalla del ordenador) que incorporasen la voz del profesor junto con imágenes del manejo correcto de la web didáctica de la asignatura y los documentos desde ella accesibles. Su producción, en esta primera experiencia, se decidió realizarla a través del recurso de más fácil acceso para el profesor en los ordenadores disponibles, que en nuestro caso era Quick Time Player.

Instrumentos

Para la elaboración de los videos tutoriales en formato screencast se utilizó las posibilidades de grabación de pantalla que ofrece el software Quick Time Player 10.0 de Apple Inc. Las grabaciones se llevaron a cabo en dos ordenadores: un iMac 27" de sobremesa, 2.66 GHz Intel Core i5 (sistema operativo Mac OS X versión 10.6.4), y un ordenador portatil MacBook Pro de 15", 2.4 GHz Intel Core 2 Duo, al que conectamos, como una pantalla supletoria, un monitor Sony TFT LCD Color Computer.

Para la grabación del audio se utilizó la entrada de micrófono en línea a la que conectó un Receptor SR 40 Single (de AKG) que permitía la recepción de la señal de un transmisor de bolsillo (PT 40 Pro, de AKG) conectado a un micrófono de condensador direccional cardioide, C555L MicroMic (de AKG), diseñado para respuestas de frecuencia dimensionada especialmente para voz.

Para recabar la opinión de los alumnos sobre el uso de los tutoriales multimedia puestos a su disposición en su asignatura, se diseñó un breve cuestionario específico para la ocasión. Dicho cuestionario quedó constituido por 9 preguntas, 5 de ellas abiertas y el resto de Si/No, que indagaban sobre el uso hecho de los tutoriales multimedia, los problemas encontrados para su visionado, la satisfacción y utilidad reportada y la posibilidad de contenidos alternativos.

3.- RESULTADOS

El primer resultado que hemos obtenido ha sido el volumen de videos tutoriales multimedia producidos: un total de 30 grabaciones tipo screencast repartidas, de forma claramente diferente, entre las dos asignaturas implicadas en el estudio. Siete de estas grabaciones screencast se llevaron a cabo para presentar cada uno de los temas de la asignatura de "Calidad y servicios de atención a la discapacidad". El resto de grabaciones (un total de 23 videos tutoriales), se emplearon en la asignatura de "Modelo integral de actuación en Atención Temprana". En este último caso, 4 tutoriales screencast presentaban los cuatro bloques temáticos del contenido de la asignatura; 15 videos tutoriales presentaban individualmente cada uno de los temas específicos que componen el temario de la asignatura (temas estratégicamente atomizados, por fines didácticos, en contenidos de corta duración); y 4 vídeos más profundizaban en contenidos concretos especialmente problemáticos de algún tema específico. Todos los vídeos tutoriales, realizados en formato screencast, tuvieron siempre una duración de entre dos y tres minutos.

En la Tabla 1 reflejamos la opinión que tienen los estudiantes de ambas asignaturas sobre los objetos de aprendizaje audiovisuales puestos a su disposición. En concreto, presentamos la frecuencia de respuesta que han dado a cuatro de las nueve preguntas que presenta el cuestionario administrado. Tal y como se puede apreciar, un alto porcentaje de los estudiantes consideran interesante el uso de estos objetos de aprendizaje multimedia. El 100% de los estudiantes encuestados de ambas asignaturas reconocen que les han gustado los vídeos y el 84,1% que les han resultado útiles para su aprendizaje. Y todo ello a pesar de que el 34,1% de los alumnos encuestados expresan haber tenido problemas a la hora de visionar las grabaciones.

Tabla 1. Frecuencia de respuestas de los estudiantes.

	Calidad y servicios...		...Atención Temprana	
	Si	No	Si	No
<i>Preguntas cerradas</i>	Frecuencias		Frecuencias	
Has utilizado los vídeos tutoriales	25	1	17	1
Has tenido problemas para visionarlos	9	17	6	12
Te ha gustado poder contar con esos vídeos	26	0	18	0
Han resultado útiles para tu aprendizaje	22	4	15	3

También, queremos destacar que cuando se les ha solicitado a los alumnos que emitan una calificación (de 1 a 10) sobre su satisfacción con la innovación, la puntuación ofrecida ha sido alta. Los alumnos de ambas asignaturas han ofrecido una puntuación muy similar: Modelo integral de actuación en Atención Temprana [Media= 8,27 puntos, Dt=1,239] y Calidad y servicios de atención a la discapacidad [Media=8,13 puntos; Dt=1,034].

En la Figura 1 reflejamos, de manera resumida, algunas de las respuestas ofrecidas por los participantes cuando se les preguntó que explicasen el por qué les había gustado contar con los vídeos tutoriales en su asignatura.

CALIDAD Y SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD	MODELO INTEGRAL DE ACTUACIÓN EN AT
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>A la hora de estudiar me aclara muchas dudas.</i> ▪ <i>Aprendes la lección de una forma divertida, entretenida y resumida.</i> ▪ <i>Se entiende mejor la temática trabajada.</i> ▪ <i>Son clarificadores los contenidos.</i> ▪ <i>Me ha permitido contextualizar cada tema.</i> ▪ <i>Se comentan los aspectos más interesantes del tema de forma resumida.</i> ▪ <i>Sirven para recordar o interiorizar de manera más profunda los contenidos expuestos.</i> ▪ <i>Sirven para entender los conceptos mejor.</i> ▪ <i>Es información complementaria que mejora el estudio de la asignatura.</i> ▪ <i>Hace que el estudio sea mas facil.</i> ▪ <i>Me ha ayudado de una forma sencilla.</i> ▪ <i>Son importantes para conocer los puntos importantes de cada tema.</i> ▪ <i>Permite tener una idea general de lo que se verá en el tema.</i> ▪ <i>Es una forma amena y distinta de conocer conceptos que aparecen en los temas de la asignatura.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Mediante los vídeos la asignatura se ha hecho mas amena y se han aclarado aspectos.</i> ▪ <i>Los he utilizado de guía para el estudio de cada tema.</i> ▪ <i>Es un añadido de calidad, diversifica y ameniza el estudio.</i> ▪ <i>Me han permitido encontrar la información que buscaba.</i> ▪ <i>Me han facilitado la comprensión global del tema y su sentido dentro del temario.</i> ▪ <i>Es una especie de resumen de los temas y facilita el estudio.</i> ▪ <i>Son una herramienta mas de información y trabajo.</i> ▪ <i>Me han servido de guía en el estudio y organización de contenidos.</i> ▪ <i>Me han ayudado a entender algunos contenidos.</i> ▪ <i>Te sientes segura sabiendo que puedes recurrir a ellos en cualquier momento.</i> ▪ <i>Son una herramienta muy útil para saber como afrontar en cada momento los temas.</i> ▪ <i>Los he utilizado como introducción para</i>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Una vez que conoces el tema, el visionado te puede ayudar a recordar los puntos mas interesantes.</i> ▪ <i>Te refuerzan el contenido y entiendes mejor los conceptos.</i> ▪ <i>Han sido un apoyo para organizar el contenido del tema.</i> 	<i>estudiar.</i>
---	------------------

Figura 1. Resumen de respuestas ofrecidas por los estudiantes

De forma resumida, podemos decir que las ideas fundamentales giran en torno a que los videos clarifican y organizan los contenidos, guían y facilitan su estudio, además de servir de repaso.

Finalmente, se les preguntó a los alumnos sobre la incorporación de mejoras en los vídeos tutoriales y entre las respuestas ofrecidas por ellos se encuentra la incorporación de imágenes, audio y más explicaciones en mayor profundidad de los contenidos.

4.- CONCLUSIONES

Con este trabajo hemos dado respuesta a dos objetivos. En primer lugar, hemos creado e incorporado objetos de aprendizaje multimedia en nuestras web didácticas. Por otro lado, hemos recabado la opinión de nuestros alumnos sobre la utilidad que han encontrado en dichos objetos multimedia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta segunda parte, incardinada en lo que sería una perspectiva de “orientación al cliente” dentro de un modelo de gestión de la Calidad Total, nos parece especialmente interesante. Así, en relación a los estudiantes, hemos de señalar que consideran que es útil la incorporación de objetos de aprendizaje multimedia en sus asignaturas. Al menos del tipo de guías tutoriales screencast como los que hemos utilizado. Entre las razones que dan para su valoración positiva, hemos de destacar sobre todo su utilidad como guía para el aprendizaje. Por tanto, podemos decir que los vídeos producidos cumplen el objetivo con el que fueron ideados y creados.

El único problema que los alumnos han planteado, con el uso de estos screencast, han sido las dificultades encontradas inicialmente para su visionado. Efectivamente, la grabación de los vídeos con el software Quick Time Player, en formato M4V, obliga a su reproducción con ese mismo software o con reproductores de vídeo que soporten dicho formato. Este no es el caso de los reproductores más habituales que encontramos instalados por defecto en muchos ordenadores personales. Aunque esto pueda parecer inicialmente como un inconveniente, como docentes no lo vemos así. En la guía docente de las dos asignaturas implicadas en este estudio estaba incorporado, como objetivo a trabajar, la competencia genérica de “utilización de las TICs en el ámbito de estudio y contexto profesional”. Por tanto, las dificultades inicialmente encontradas para reproducir los screencast de la asignatura con los reproductores de vídeo nativos de los ordenadores personales y la necesidad de encontrar e instalar software de distribución libre que permitiera su visionado, ha contribuido también a trabajar esa competencia planificada en la asignatura. Y podemos decir que se ha

conseguido con éxito, especialmente teniendo en cuenta que al final, salvo dos casos excepcionales, todos los alumnos han conseguido visionar los vídeos en sus propios ordenadores y los han valorado muy positivamente.

Para el futuro se espera mejorar el diseño y tratamiento de los objetos de aprendizaje multimedia incorporando nuevas posibilidades metodológicas a través de la mejora en el manejo de software específico. Por ejemplo, utilización programas específicos para la preparación de screencast, como ScreenFlow de Telestream, Camtasia Studio de Techsmith, o programas similares; así como el posible tratamiento de video a través de software profesional como Final Cut Express.

Igualmente nos planteamos explorar las posibilidades de grabación (preferentemente en el aula y de forma autónoma) de explicaciones concretas del profesor. Posteriormente, estas serían asociadas a los esquemas visuales o pases de diapositivas utilizados en el aula, creando así nuevos “objetos de aprendizaje” específicos para cada asignatura.

También nos planteamos, especialmente tras la buena acogida recibida por el alumnado al esfuerzo realizado, la preparación de vídeos tutoriales en formato screencast para incorporar a las webs didácticas del resto de nuestras asignaturas impartidas en la Universidad de Murcia.

BIBLIOGRAFÍA

García-Sánchez, F.A. y Martínez-Segura, M.J. (2009). Web-docente y aprendizaje: una experiencia en el contexto de la convergencia al EEES. En R. Roig Vila (Dir.). *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 201-217). Alcoy: Marfil.

García-Sánchez, F.A.; Martínez Juárez, M. y Martínez-Segura, M.J. (2008). Concepto de Web-Home para asignaturas universitarias. En P. Arnaiz, M.P. García Sanz y I. Hernández Abenza (Coords.). *III Jornadas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia: EDITUM. Disponible en línea en <http://www.um.es/convergencia/wp-content/uploads/2008/05/francisco-alberto-garcia.pdf>. Consultado en Julio de 2010.

García-Sánchez, F.A., Martínez Segura, M.J., Mirete Ruiz, A. y Martínez Juárez, M. (2010). Diseño de Webs-Home para asignaturas del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. En Arnaiz, P., Hernández Abenza, L. y García Sanz, M.P. (Eds.). *Experiencias de Innovación en la Universidad de Murcia durante 2009*. Murcia: Editum (en prensa).

García Sanz, M.P., Hernández Pina, F., García-Sánchez, F.A., Parra, J., Martínez Segura, M.J. y cols., (2008). Adaptación de asignaturas del área de MIDE de la Universidad de Murcia al EEES. En Arnaiz, P., Hernández Abenza, L. y García Sanz, M.P. (Coords.). *Experiencias de Innovación Educativa en la Universidad de Murcia 2007* (pp. 153-188). Murcia: EDITUM.

García Sanz, M.P., García-Sánchez, F.A., Maquilón, J.J., Vallejo, M., Dorado, M.A. y cols., (2009). Adaptación al EEES del primer curso de la Titulación de Pedagogía. En Arnaiz, P., Hernández Abenza, L. y García Sanz, M.P. (Coords.). *Experiencias de Innovación Educativa en la Universidad de Murcia 2008* (pp. 257-280). Murcia: EDITUM.

Maquilón, J.J., Hernández Pina, F., García-Sánchez, F.A., Parra, J., Martínez Clares, P. y cols., (2009). Valoración de las asignaturas adaptadas al EEES, impartidas desde el Departamento de MIDE de la Universidad de Murcia. En Arnaiz, P., Hernández Abenza, L. y García Sanz, M.P. (Coords.). *Experiencias de Innovación Educativa en la Universidad de Murcia 2008* (pp. 281-305). Murcia: EDITUM.

Martínez-Segura, M.J. (2009). *El Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Murcia: Diego Marín.

Mishra, P. y Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054. Disponible on-line en: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf. Consultado en Julio de 2010.

Sánchez López, M^a.C., Mirete, A., Cabello, F.J., Martínez-Segura, M^aJ. y García-Sánchez, F.A. (2009). Valoración de la percepción del alumnado sobre la utilidad de la web-didáctica en asignaturas universitarias. Murcia: DIGITUM (Deposito Digital de la Universidad de Murcia). Disponible on-line en: <http://hdl.handle.net/10201/7403>. Consultado en Julio de 2010.

Tejedor, F.J., García-Valcárcel, A. y Parada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 33, (XVII), 115-124.

Unwin, A. (2007). The professionalism of the higher education teacher: what's ICT got to do with is?. *Teaching in Higher Education*, 12 (3), 295-308.

ACTUACIÓN DEL PROFESORADO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE EL MIEDO PARA HABLAR EN PÚBLICO DEL ALUMNADO

Roberto Martínez-Pecino

Jose Manuel Guerra de los Santos

Manuel Marín Sánchez

Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla

RESUMEN

La mayor participación del alumnado requerida en el contexto del espacio europeo de educación superior hace que la capacidad para hablar en público resulte esencial. El temor y las dificultades para hablar en público limitan el desarrollo de numerosas actividades por lo que requieren la actuación del profesorado. En este trabajo se muestra una experiencia de intervención del profesorado para afrontar el miedo y las dificultades del alumnado para hablar en público. Los resultados muestran una alta satisfacción del alumnado con la misma y animan a continuar con este tipo de intervenciones.

Palabras clave: hablar en público; estudiantes universitarios.

PROFESSOR'S INTERVENTION IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN SPACE OF HIGHER EDUCATION TO FACE STUDENT FEAR OF PUBLIC SPEAKING

ABSTRACT

The European Space of Higher Education requires more involvement and participation from the students making public speaking ability Essential. Fear and public speaking difficulties are a great barrier for many activities and therefore direct teacher intervention is needed. In this work, we present a teacher intervention experience to face student fear and public speaking difficulties. The results show high student satisfaction with this intervention and encourage to continue with these types of activities.

Key words: public speaking; university students.

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior se requiere cada vez con más frecuencia la participación activa del alumnado. Dicha participación, se traduce tanto en la realización de trabajos y actividades fuera del aula como en la presentación de los mismos durante las clases. En este sentido, una de las habilidades fundamentales tanto para el ejercicio profesional como para el desarrollo personal del alumnado, se refiere a la capacidad para presentar en público y desenvolverse adecuadamente ante la audiencia. La relevancia de estas habilidades ha sido destacada en diversos libros blancos para las titulaciones de grado elaborados por la ANECA. Sin embargo, estas habilidades esenciales rara vez reciben atención explícita en la formación del alumnado, lo que puede favorecer que muchos estudiantes sientan temor a la hora de defender o realizar una presentación pública.

El temor o las dificultades para hablar en público es un problema habitual en el contexto educativo (Orejudo, Nuño, Ramos, Herero, y Fernández, 2005; Méndez, Inglés, Hidalgo, 1999). Esta situación puede limitar considerablemente el desarrollo de las clases, y el aprendizaje del alumnado, generando malestar tanto en el alumnado como en el profesorado. Se requiere por tanto la intervención activa del profesorado para abordar la situación.

El objetivo de este trabajo es relatar una experiencia de trabajo con el alumnado en relación a las dificultades para hablar en público, así como los resultados de satisfacción en relación a la misma.

El trabajo se ha llevado a cabo con estudiantes de primero en diversas titulaciones de la Universidad de Sevilla. No obstante, se presentan aquí resultados iniciales de 46 participantes.

Se trata con esta experiencia de afrontar la situación y dotar al alumnado de competencias y habilidades para realizar presentaciones públicas eficaces, facilitando la adquisición de conocimientos y habilidades que ayuden a reducir los temores y dificultades que puedan encontrar.

Para ello se siguió el siguiente esquema de trabajo:

- a) Se reflexionó con el alumnado acerca de la relevancia de las habilidades para hablar en público y se les indicó que se tendría una sesión formativa al respecto. Para dicha sesión se seleccionó una clase con una duración de 2 horas.
- b) Se solicitó al alumnado que prepara una presentación de 5 minutos para exponerla en la siguiente clase. Se les indicó que se seleccionarían 3 estudiantes para realizar la presentación. Resulta llamativo y de interés comentar que en la primera clase en la que se debía realizar la presentación, el número de estudiantes que asistía habitualmente se vio reducido drásticamente, lo que probablemente puede ser interpretado como señal evidente del profundo temor de los mismos a realizar la presentación. Por tanto, en la mayor parte de los casos hubo que realizar una segunda sesión de trabajo con el alumnado.
- c) El día de la presentación se siguió el siguiente procedimiento:
 - c1) Se seleccionaron tres alumnos para realizar la exposición que había preparado.
 - c2) El profesorado y el alumnado analizaron la presentación realizada.
 - c3) A continuación, se formó al alumnado en habilidades para la presentación

pública considerando aspectos relativos a la presentación del contenido, a los elementos no verbales, y a otros factores como la utilización de notas y herramientas audiovisuales de apoyo, el temor y la forma de responder preguntas.

c4) El profesorado y el alumnado dieron retroalimentación para favorecer el aprendizaje y mejora de estas competencias y habilidades.

c5) El alumnado volvía a preparar su intervención para una clase posterior tratando de mejorar la misma en función de lo aprendido.

c6) En las siguientes intervenciones la valoración cualitativa realizada por los estudiantes fue que había mejorado respecto a la anterior sobre todo en organización, estructura, claridad de ideas, inicio y final de la misma.

En general, la valoración del alumnado en función de sus intervenciones en clase y comentarios una vez finalizada la misma resultó bastante positiva. No obstante, mostramos a continuación algunos resultados sobre la valoración que los estudiantes realizaron en relación al desarrollo de esta actividad.

En primer lugar se les preguntó si habían recibido anteriormente formación para hablar en público, como se observa en la gráfica 1 el 89,13% señaló que no.

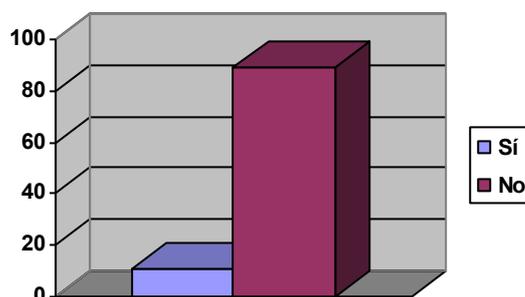


Fig 1. Respuestas a la pregunta de si han recibido anteriormente formación para hablar en público.

Al preguntarles si las personas que cursan su titulación debían tener formación para hablar en público el 100% respondió que sí.

Para conocer en qué medida les había parecido relevante esta actuación y si consideraban que les resultaba de utilidad, se les solicitó que valoraran en una escala de 1 a 5, en la que 1 significaba “Estoy completamente en desacuerdo” y 5 “Estoy completamente de acuerdo” las siguientes afirmaciones: a) La sesión para hablar en público me ha parecido relevante, b) Considero que esta actividad me va a ayudar a hablar mejor en público.

Como se observa en la figura 2, al 95,65% les ha parecido relevante la actuación realizada valorándola con valores de 4 y 5 en la escala de 5 puntos.

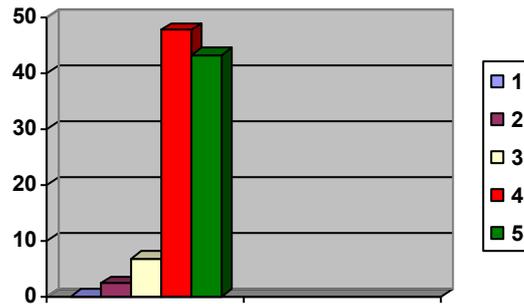


Fig 2. Respuestas a la “La sesión para hablar en público me ha parecido relevante”. 1 Significa “Estoy completamente en desacuerdo” y 5 “Estoy completamente de acuerdo”.

Por otro lado, como se observa en la figura 3 más del 90% de los participantes consideran que esta intervención les va a ayudar a hablar mejor en público otorgando puntuaciones de 4 y 5 en la escala de 5 puntos.

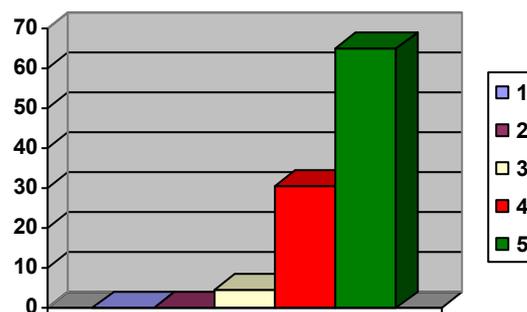


Fig 3. Respuestas a la “Considero que esta actividad me va a ayudar a hablar mejor en público. “1” Significa “Estoy completamente en desacuerdo” y “5” “Estoy completamente de acuerdo”.

En este trabajo se han presentado datos preliminares de la actuación del profesorado para abordar el temor y las dificultades del alumnado a realizar presentaciones en público. Como se ha podido apreciar en los resultados el 100% de los participantes consideran que deberían recibir formación para hablar en público, les parece relevante la actuación realizada y considera que le servirá de ayuda para mejorar su capacidad para realizar presentaciones en público. Esperamos con esta experiencia resaltar la necesidad de que se requiere una actuación por parte del profesorado para ayudar y facilitar al alumnado esta labor.

BIBLIOGRAFÍA

Orejudo, S., Nuño, J., Ramos, T., Herero, M.L. y Fernández, T. (2005). El desarrollo de la competencia para hablar en público en el aula a través de la educación de la

ansiedad ante esta situación. Estudio previo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-6.

Méndez, F.C., Inglés, C.J., y Hidalgo, M.D. (1999). Propiedades psicométricas del cuestionario de confianza para hablar en público: estudio con una muestra de alumnos de enseñanzas medias. *Psicothema*, 11(1), 65-74.

ARTETERAPIA COMO PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

M^a Dolores López Martínez

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

RESUMEN

El objetivo de la educación es el desarrollo holístico de la persona. Sin embargo, la falta de integración, el fracaso y el abandono escolar dificultan esta tarea. La introducción del Arteterapia en la escuela ofrece numerosos recursos para paliar estos problemas. Una de sus principales contribuciones reside en la capacidad para activar vías expresivas, comunicativas y creativas. El desarrollo de dichas competencias es enriquecedor para cualquier individuo pero, en los casos de alumnado de Atención a la Diversidad, la capacidad para dar salida constructiva a sus emociones y expresarlas creativamente, puede resultar decisivo para su completa integración. El EEES ofrece un contexto idóneo para conseguir la implantación de programas de arteterapia en los centros educativos a través de la solicitud de *Proyectos de Innovación Docente*.

Palabras clave: arte; terapia; educación; innovación docente.

ART THERAPY AS A PROPOSAL OF TEACHING INNOVATION

ABSTRACT

The goal of education is the holistic development of a person. However, the lack of integration, failure and school drop out make it difficult to achieve good results. The introduction of Art Therapy in the classroom environment offers many resources to avoid these problems. One of its main contributions consist of the ability to activate different ways of expressions, communication and creativity. The development of these competences is meant to enrich any individual. Moreover, it deals successfully with special needs students because it allows them to express their emotions and creativity in a constructive way. For this reason Art Therapy is crucial to fully integrate special needs students.

The EEES offers an ideal context to achieve the implementation of Art Therapy programs in the classroom through the application of Innovative Projects of Teaching.

Key words: art; therapy; education; teaching innovation.

1.- INTRODUCCIÓN

El artículo 27 de la Constitución Española establece que *“todos tienen derecho a la educación”* y que esta *“tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana”*.

Sin embargo, este objetivo encuentra diversos obstáculos:

a) La educación, en todos los niveles educativos, se ha centrado principalmente en el desarrollo de las competencias intelectuales del alumnado, prestando menos atención al conocimiento de las personas. No se ha reflexionado suficientemente sobre la importancia de la vinculación existente entre las emociones y los aspectos cognitivos como dos caras de la misma moneda. La mayor parte del fracaso escolar de los alumnos no es atribuible a una falta de capacidad intelectual, sino a dificultades asociadas a experiencias emocionalmente negativas que se expresan en comportamientos problemáticos, conflictos interpersonales, falta de motivación y aumento de los comportamientos disruptivos. Todos ellos fenómenos consecuentes de lo denominado *Subdesarrollo Afectivo*.(Bizquera, 2000).

b) El alumnado actual presenta distintos ritmos de aprendizaje, destrezas, aptitudes, grados de socialización, etc., que pueden provocar, la no superación de los objetivos curriculares. El fracaso escolar genera baja autoestima, dificultades emocionales, de integración y de comportamiento. Hechos que pueden convertirse en futuras vías de exclusión social.

c) Por otra parte, el fenómeno multicultural presenta en las aulas una gran cantidad de niños y adolescentes inmigrantes con distintos patrones culturales, un conocimiento del idioma deficiente, escasos recursos económicos y, en algunos casos, la experiencia de situaciones familiares dramáticas. Obstáculos que impiden un proceso educativo óptimo.

Como consecuencia, el contexto educativo español se encuentra ante una serie de retos que precisan nuevas metodologías que coadyuven a evitar, en la medida de lo posible, las conductas de riesgo y los niveles de fracaso y abandono escolar como constatan diversas fuentes (Comisión Europea y la red educativa Eurydice, Informe PISA, etc.).

Una alternativa a explorar sería la introducción del Arteterapia en los centros de enseñanza infantil, primaria y secundaria.

2.- ARTETERAPIA Y SU APORTACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO

El Arteterapia es una práctica asistencial, cuyos profesionales especialistas ponen al servicio de la persona el uso libre de los medios y materiales plástico-visuales en un ambiente seguro y facilitador con la finalidad de encontrar vías de expresión y comunicación complementarias o alternativas a la palabra. Según la Asociación Americana de Arteterapia (A.A.T.A., 2000), *“(...) está basado en la creencia de que el proceso creativo implicado en la autoexpresión artística ayuda a que las personas resuelvan conflictos y problemas, desarrollen habilidades interpersonales, manejen la conducta, reduzcan tensión, aumenten la autoestima, el conocimiento de sí mismo”*.

El uso de los medios artísticos, la presencia de las obras plásticas y de un arteterapeuta experto generan una serie de experiencias, que convierten al Arteterapia en una práctica de gran utilidad para la comunidad educativa. Dichas

experiencias se pueden sintetizar en las siguientes:

a) Proyección Artística

El arteterapia ofrece la oportunidad de construir una imagen u objeto sensorial en un espacio donde se estimulan los aspectos creativos del individuo. *“Un espacio donde la flexibilidad, aceptación, confrontación con sus emociones y tolerancia son reales”*. (Pérez Fariñas, 2004, p.249). Sobre la obra realizada recae la expresión subjetiva y personal de su autor, mostrando sus dimensiones cognitivas, emocionales, senso-perceptivas, sociales, culturales, etc. Este hecho permite al arteterapeuta establecer de forma integral diferentes objetivos tanto preventivos como terapéuticos según el área o áreas que la persona quiera explorar.

La técnica utilizada para la creación de imágenes en arteterapia es la *Libre Expresión*, sin prestar demasiada atención a los resultados estéticos o al dominio técnico de los medios artísticos. El énfasis se centra en el proceso creativo y en la experimentación con los medios plásticos y audiovisuales, sin ningún intento de imitar la realidad. La expresión espontánea y el placer-displacer de crear son los ingredientes básicos que darán paso a la proyección subjetiva personal.

La proyección puede ser consciente, si la persona decide trabajar una dimensión, concepto o aspecto específico de forma deliberada o puede desarrollarse de forma inconsciente, sin una dirección concreta. En ambas ocasiones, la creación con los medios artísticos y la relación con el arteterapeuta pueden animar a la persona a entrar en este proceso de proyección-exploración hasta traerle nuevos conocimientos o diversas asociaciones que, a posteriori, podrán ser integrados en su experiencia vital.

Las cualidades proyectivas de la expresión plástica y la formación clínica del arteterapeuta guían a la persona hacia el abordaje y la creación de *“espacios más amables”*, esenciales en la resolución de sus dificultades. (Coll, 2006).

La proyección artística ofrece a la persona la oportunidad de involucrarse en sus problemas y traerlos a la terapia para observarlos y explorarlos con el material artístico. Las cualidades específicas de la pintura, el modelado, el dibujo, la fotografía, el video, etc., implican, reflejan, sostienen y transforman las experiencias psicológicas, emocionales y comunicativas de personas acompañadas por un arteterapeuta, capaz de hacer transcurrir en sincronía cada uno de los elementos implícitos en la terapia. *“Las formas de representación son medios por los que se hacen públicos los contenidos de la conciencia. (...), el proceso de hacer público el contenido de la conciencia es una manera de descubrirlo, estabilizarlo, revisarlo y compartirlo”*. (Eisner, 2004, p.25).

Rigo Vanrell (2004) destaca la expresión subjetiva de una persona, no sólo en lo que la imagen producida contenga, sino también en el grado de implicación en la tarea, las reacciones de fobia, rechazo o afinidad que puedan surgir durante el proceso creativo, las temáticas elegidas, su carga simbólica, la elección y el modo de aplicación de las técnicas utilizadas. Añade que los momentos posteriores a la actividad creadora, el estado de ánimo, el grado de aprobación y satisfacción o de no aceptación de las realizaciones propias, o ajenas, si se trabaja en grupo, revela gran información sobre la personalidad de un individuo. No sólo se trata de lo que se ha representado sino de la forma en que se ha hecho y de cómo se describe (Omenat, 2006).

b) Relación Triangular

La aplicación del arteterapia establece una relación triangular entre la persona, su obra plástica y el arteterapeuta que posibilita trabajar con un objeto o imagen tangible que encarna u objetiviza la acción y el contenido expresivo de su autor. La persona vierte su experiencia vivida en un medio sensible que la acoge y exhibe, convirtiendo la obra en una *subjetividad viviente*. (García Leal ,2002). La obra plástica establece un centro de atención concreto, con el fin de poder dialogar, discutir, analizar o evaluarla en cualquier momento del programa, pues actúa como registro de todo lo que la persona va exteriorizando de sí misma en cada una de las sesiones.

Moreno González (2003) comenta que el arteterapeuta no responde directamente a cuestiones sobre cómo solucionar algunos problemas técnicos, más bien fomenta que la persona pruebe por sí misma respuestas nuevas, que busque alternativas a las diferentes situaciones. Esto le va a permitir ensayar y desarrollar estrategias que, posteriormente, pueden ser utilizadas en la vida real. Para la autora, fomentar la reflexión sobre la tarea ayuda de forma indirecta a ampliar la conciencia de la persona que la realiza. Las personas se suelen enfrentar a los problemas plásticos de forma muy similar a como lo hacen con el resto de las dificultades cotidianas, por lo tanto, cuando se reflexiona sobre los problemas plásticos se está planteando indirectamente sobre cómo se actúa en la propia vida.

c) Experiencia no verbal

Gran variedad de experiencias inefables desde una perspectiva lingüística encuentran su vehículo en las expresiones artísticas. La expresión musical, plástico-visual, corporal o dramática son otras vías al alcance de todo ser humano que pueden convertirse en una fuente de información muy útil y rica en matices distintos a los obtenidos verbalmente.

El uso de los medios artísticos puede ampliar enormemente la capacidad expresiva y comunicativa de una persona a la hora de facilitar el acceso a sus estados mentales, especialmente en situaciones en el que el lenguaje verbal se encuentre bloqueado o limitado por falta de dominio, inhibiciones o disfunciones físicas, cognitivas o emocionales. El carácter universal de la expresión plástica sobrepasa situaciones donde el idioma, la edad, la cultura o el estado psicofísico del paciente pueden suponer una dificultad añadida en la labor de ayuda.

La persona exterioriza lo que tiene presente en ese instante, le va dando forma real a sus apegos, inquietudes, miedos, angustias, etc., beneficiándose de la oportunidad de poder congelar ese momento justo y trabajar sobre el mismo, sin que se olvide como ocurre con las palabras.

Varios niveles de comunicación interactúan con la finalidad de descubrir los problemas que pueden estar interfiriendo en el bienestar de la persona. La combinación de los medios plásticos y visuales, los gestos, los movimientos y el discurso verbal, aportan cualidades únicas a las formas interpersonales de ayuda, ya que una imagen puede dar paso a la palabra y la palabra, a su vez, evocar una imagen.

Cuando la persona concluye su obra, las indagaciones y reflexiones personales

surgidas durante todo el transcurso se comparten con el arteterapeuta, visual y verbalmente, intentando describir lo sucedido y lo que las imágenes sugieren a su autor. *"(...) tomando como punto de partida al individuo, su objetivo es apoyarlo en su desarrollo, utilizando la expresión artística como un canal alternativo, argumentando más allá del terreno verbal y confiriendo al discurso una exterioridad real: un encuentro y una mirada reflexiva a posteriori."* (Pereira Rodríguez, 2004, p.31).

d) Permanencia de la obra

Case y Dalley (1992) destacan la supervivencia en el tiempo de las imágenes como una herramienta muy útil, especialmente en situaciones donde la persona no puede hablar inmediatamente sobre lo que ha realizado, dejando así una puerta abierta para regresar a esa imagen después, una vez que su autor se sienta capaz de observarla nuevamente y contenerla.

La secuencia cronológica de las obras elaboradas durante el transcurso de todo el programa arteterapéutico revela gráficamente todo lo ocurrido desde su inicio, los estados mentales de cada momento, las preocupaciones, los deseos o conflictos inconscientes más insistentes. Este hecho permite la oportunidad exclusiva a la persona de observarse a sí misma a través de los medios visuales, de figurar sus conflictos a través de la ley de la materia para poder examinarlos desde un plano que es interno y externo simultáneamente. La revisión global de todas las obras construidas despliega de forma simultánea y holística todo lo acontecido, los momentos de luz y de sombra, las incertidumbres y los insights conseguidos. Este hecho puede ayudar a la persona a incrementar, reafirmar e integrar todo lo aprendido. Son siempre obras abiertas e inacabadas en las que se puede volver remitir, cambiar, visualizar al cabo de un tiempo durante el periodo que dure la terapia. *"El objeto artístico, a diferencia de la palabra, es tangible y puede ser conservado de sesión en sesión. Esto permite que puedan actuarse diferentes emociones sobre él y vaya variando su significación a medida que se avanza en el proceso arteterapéutico"*. (Omenat, 2006, p.3).

e) Espacio de juego

El arteterapia se inspira en el juego simbólico de los niños como una estrategia para fomentar el proceso creativo e invitar a la persona a que indague sobre sí misma con la elaboración de una obra plástica. A través del juego, la persona entra en un estado en el que comienza una relación especial con el tiempo, el espacio, las reglas y los límites de todos los días. Esta relación de juego con la realidad determina una actitud más creativa y flexible hacia hechos, conflictos e ideas fijas. Consigue cambiar completamente las percepciones y relacionarlas con las vivencias de la persona.

El arteterapia ofrece un lugar simbólico seguro en el que el juego y las actividades plásticas logran que la persona pueda enfrentarse de forma creativa a una serie de dificultades relacionadas con su existencia y a la asimilación eficaz de las mismas. El autoconcepto se hace más sólido, cuando se brinda a la persona la oportunidad de que pueda observar, con el uso de los medios plásticos, su forma de asumir retos y de afrontar sus propios errores.

3.- CONCLUSIONES

La importancia del arte y su valor terapéutico ha sido más que reconocido por numerosos educadores. Durante el *I Congreso Mundial de Arte Terapia* (2003), celebrado en Budapest, se expresó la importancia de integrar la terapia artística dentro del sistema educativo del siglo XXI. Por otra parte, los países con mayor trayectoria histórica en lo referente al arteterapia ya integran sus prácticas en sus centros docentes.

En este sentido, es fundamental informar al profesorado de los recursos que ofrecen los programas de arteterapia, ya que sus posibilidades no sólo están destinadas al alumnado de Atención a la Diversidad. La implantación de talleres de arteterapia también se dirigen a profesores, padres y a los alumnos. El uso de los medios artísticos en un encuadre arteterapéuticos fomenta el desarrollo de actitudes asociadas a sentimientos positivos como el interés, la satisfacción, la curiosidad, la predisposición al juego, la seguridad, la resolución de problemas, la creatividad, el deseo de expresión y la comunicación con los demás.

El EEES puede suponer una vía de acceso para dar a conocer las posibilidades que ofrece el arteterapia dentro del contexto educativo actual. Esta propuesta se podría realizar mediante:

1.- La incorporación de contenidos sobre Arteterapia, por parte del profesorado del área de plástica, en los planes de estudios de los grados y postgrados ofertados por las Facultades de Educación españolas. Enseñar a los futuros maestros de infantil, primaria y secundaria las competencias propias del arteterapia que ayudará a que las comunidades educativas de estas etapas comiencen a beneficiarse de las cualidades preventivas y terapéuticas de los programas arteterapéuticos.

2.- Solicitud, por parte de los docentes de los grados de Educación, Bellas Artes, Psicología y Pedagogía, de *Proyectos de Innovación Docente* que dejen abierta la posibilidad de:

- a) Dar a conocer las intervenciones arteterapéuticas en los centros de educación infantil, primaria y secundaria.
- b) Poner en marcha un plan de acción interdisciplinar que consiga la implantación de programas de arteterapia permanentes en los centros docentes dirigidos a todas sus comunidades educativas, alumnado, profesorado, padres, etc..

Por consiguiente, es útil y valioso en maestros y profesores, especialmente los que impartan materias artísticas, fomentar la capacidad de incorporar los principios del Arteterapia en su tarea docente y educativa.

Este proyecto también quiere ser la plataforma de un encuentro multidisciplinar desde el que profesionales de distintas especialidades: profesores de Bellas Artes, psicólogos, pedagogos, arteterapeutas, maestros, etc., puedan debatir y realizar sus aportaciones en un tema de tanto interés.

BIBLIOGRAFÍA

American Art Therapy Association, (AATA), Estados Unidos. [Referencia electrónica]. Consultada el 2 de junio de 2010 desde www.arttherapy.org.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Coll Espinosa, F.J. (2006b). Recursos de arteterapia en el aula escolar. En: P. Domínguez Toscano (Ed.), *Arteterapia. Nuevos caminos para la mejora personal y social*, (pp.11-22). Sevilla. Junta de Andalucía.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

García Leal, J. (2002). *Filosofía del arte*. Madrid: Síntesis.

Moreno González, A. (2003). Arte-terapia y Educación Social. En: *Educación Social*, 25, pp.99-111.

Omenat García, M. (2006). *El grupo de arteterapia: Espacio de acogida en la CADM*. Comunicación presentada en el I Congreso de Terapias Creativas, Barcelona, España.

Pereira Rodríguez, T. (2004). Pedagogía Crítica/Arteterapia. En: N. Martínez Díez y M. López Cao (Eds.), *Arteterapia y educación*, (pp.23-27). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.

Pérez Fariñas, R. (2004). Un acercamiento al arteterapia para la educación. En: N. Martínez Díez y M. López Cao, (Eds.), *Arteterapia y educación*, (pp.249-261). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.

Rigo Vanrell, C. (2004). Arteterapia y Entorno. En: N. Martínez Díez y M. López Cao, (Eds.), *Arteterapia y educación*, (pp.39-48). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.

LOS CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN COMO HERRAMIENTAS INNOVADORAS DENTRO DEL MARCO DE LA EEES

Marina Calleja Reina

José Miguel Rodríguez Santos

Facultad de Psicología. Universidad de Málaga

RESUMEN

En la presente comunicación se muestran los resultados de una experiencia llevada a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga, dentro del plan piloto para la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dicha experiencia consistió en el uso de la plataforma de Campus Virtual de la Universidad de Málaga y, dentro de ella, de la herramienta Cuestionarios de Autoevaluación. Esta experiencia ha sido llevada a cabo durante los últimos tres cursos académico. Mediante el uso de esta herramienta hemos podido observar que se han conseguido mejorar notablemente los resultados académicos de los alumnos en una asignatura de la Licenciatura en Psicología, concretamente en la asignatura de Psicología de la Atención y de la Percepción.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); innovación; mejora de rendimiento académico.

THE QUESTIONNAIRES OF AUTOEVALUATION LIKE INNOVATIVE TOOLS INSIDE THE FRAME OF THE EEES

ABSTRACT

In this paper, we show the experience outputs carried out at Málaga University inside European Higher Education Area implantation process. In this experience, we used self-assessment tests, in a virtual educational platform, for the first course students of psychology, during the last three academic courses. The results show a significative improvement in the academic marks.

Key words: European space of Top Education (EEES); innovation; improvement of academic performance.

1.- INTRODUCCIÓN: EL CAMBIO DEL PARADIGMA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL EEES

Desde hace algunas décadas se está planteando la necesidad de pasar de un paradigma de enseñanza al del aprendizaje (Langevin & Bruneau, 2000; Tardif, 1998). Esta modificación de paradigma se concreta en la transición de un modelo fundamentado en la transmisión del conocimiento por parte de un profesor experto, a otro modelo en el que los estudiantes son el centro de su propia acción educativa.

El *paradigma de la enseñanza* parte de una concepción de profesor-experto, fuente de conocimiento, cuyo objetivo es transmitir al alumno pasivo el corpus teórico de una determinada disciplina.

Por su parte, el *paradigma de aprendizaje* concibe al estudiante como socio activo del proceso de aprendizaje, mientras que el docente tiene como objetivo diseñar, guiar y acompañar al discente en el proceso de adquisición de habilidades cognitivas y metacognitivas tendentes a asegurar la integración y la transferencia de aprendizajes.

Este cambio de paradigma se ha hecho patente en las políticas educativas actuales. Concretamente, desde los presupuestos teóricos del Espacio Europeo de Educación Superior, los resultados del aprendizaje se definen como "expresiones de lo que una persona en proceso de aprendizaje sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje" y se clasifican en tres categorías: Conocimientos (teóricos y/o prácticos), destrezas y competencias

Tomando como marco de referencia la declaración de Bolonia, de 19 de junio de 1999, se concibe el aprendizaje a lo largo de la vida como un elemento esencial de la Educación Superior Europea. En un futuro, en una Europa, construida a partir de una sociedad basada en el conocimiento y en la economía, las estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida serán necesarias para hacer frente a los retos de competitividad y al uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

En este mismo sentido, los máximos responsables educativos europeos apuntaron en la misma declaración de Bolonia la necesidad de tender hacia "programas de estudios que combinen la calidad académica con la relevancia para empleabilidad duradera y pidieron un papel proactivo continuado de las instituciones de educación superior (...)"

En este mismo sentido, el Consejo de Ministros aprueba el 26 de octubre de 2007 el Real Decreto de Ordenación de Enseñanzas Universitarias oficiales por el que se modifica el sistema de clasificación de la enseñanza superior existente. Entre los objetivos recogidos en esta ley se encuentran:

- Adoptar una serie de medidas que, además de ser compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior, flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades.
- Impulsar un cambio en las metodologías docentes para que se concentren sus esfuerzos en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se

extiende ahora a lo largo de su vida.

Asumiendo los anteriores planteamientos, la Universidad de Málaga, recoge entre los objetivos planteados en su Plan Estratégico 2009-2012 los siguientes:

O1 Adecuar la oferta de estudios a las necesidades de formación de la sociedad.

O2 Conseguir una docencia de excelencia, potenciar el dominio de nuevas tecnologías y mejorar los resultados académicos de los estudiantes.

En definitiva, las políticas europeas y españolas en materia de formación universitaria plantean la necesidad de preparar a profesionales que sepan gestionar un conjunto de situaciones, desde las más simples a las más complejas. Para lograrlo, deben saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un determinado contextos (Le Boterf, 2002).

En este nuevo contexto, se asume que la docencia universitaria no debe descansar únicamente sobre las clases magistrales, y de ahí que en esta comunicación presentemos los resultados de la experiencia que hemos puesto en práctica en los tres últimos cursos académicos. La experiencia aunque simple, no deja de ser novedosa, en una asignatura eminentemente “teórica” y en la que, tradicionalmente, los alumnos asumían el rol pasivo vigente en el *paradigma de enseñanza*.

La experiencia consistió en proponer a los alumnos cuestionarios de autoevaluación en la plataforma de enseñanza virtual de la universidad de Málaga. Los objetivos que se pretendían alcanzar, los sujetos que han participado así como los resultados se expondrán a continuación, y todo ello estaba inserto en un proyecto más amplio de innovación educativa financiado por la Universidad de Málaga.

2.- OBJETIVO

El principal objetivo de la experiencia que describimos a continuación era reducir el número de suspensos de la asignatura *Psicología de la Atención y de la Percepción* de la licenciatura de Psicología. Esta asignatura, incluida en el Plan Piloto de EEES de la Universidad de Málaga, se imparte en el primer curso de la licenciatura en el primer cuatrimestre.

3.- DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Para llevar a cabo esta experiencia recurrimos a la Plataforma de Enseñanza Virtual de la Universidad de Málaga –Campus Virtual- Esta plataforma docente virtual es un lugar de encuentro de la comunidad universitaria de la Universidad de Málaga. Las actividades en esta plataforma se organizan mediante el recurso a la teleformación, en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje desarrollado a partir de la plataforma Moodle, por el Servicio de Enseñanza Virtual de la Universidad de Málaga.

Aunque la plataforma permite muchas más actividades, la actividad básica del Campus Virtual es el alojamiento de asignaturas de los planes de estudio de las

distintas titulaciones que componen la oferta formativa de la UMA. Cuando un alumno accede, una vez identificado como tal alumno, encontrará todas las asignaturas alojadas en el Campus Virtual en las que esté oficialmente matriculado, así como todos los recursos docentes puestos a su disposición en las diferentes asignaturas.

Los alumnos de la asignatura de Psicología de la Percepción y de la Atención proceden muy mayoritariamente de bachillerato y se enfrentan por primera vez con este tipo de contenidos. No tienen experiencia previa en ellos. Así, los contenidos de la asignatura resultaban excesivamente novedosos, así como la terminología, la metodología de trabajo en clase, etc..... Todos estos factores contribuían a que el rendimiento académico fuera habitualmente bajo.

Ante tales perspectivas nos planteamos la necesidad de incluir alguna nueva herramienta didáctica que mejorara los resultados académicos, una herramienta implicara activamente a los discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y potenciara la autonomía en la construcción personal de conocimiento así como el uso de las nuevas tecnologías.

Por otra parte, se constató también a lo largo de la experiencia docente de los profesores responsables de la asignatura que nos ocupa, que aunque normalmente los discentes utilizaban Internet para comunicarse (Chat y correo-electrónico, principalmente), no estaban habituados al uso del campus virtual, como herramienta de teleformación (consultar contenidos, revisar fechas de entrega, participar en foros de discusión,...), y menos aún, emplear los cuestionarios de autoevaluación.

Para paliar este déficit elegimos la herramienta *Cuestionarios de Autoevaluación* como parte activa de la propia formación. A través de los cuestionarios se pretendía que los alumnos afianzasen los contenidos relevantes para la asignatura y para su ulterior formación. La participación en esta actividad era voluntaria y ni las calificaciones obtenidas ni la retroalimentación de las respuestas eran tenidas en cuenta en la calificación final de la asignatura. La finalidad última de los cuestionarios era que, mediante el uso de pruebas tipo test con varias opciones de respuestas, los discentes tomaran consciencia de cómo iba su proceso formativo e identificaran sus propios puntos fuertes y débiles.

Las actividades que se les proponían en dichos cuestionarios de autoevaluación consistían en tareas tales como ejercicios de emparejamiento o en rellenar huecos de contenido tomando como punto de partida una serie de tareas adicionales a las realizadas y encomendadas en la clase regular: lecturas adicionales, visionado de videos propuestos por los profesores, etc. Todas estas tareas adicionales estaban directamente relacionadas con los contenidos que se estuvieran revisando en las sesiones presenciales regulares de la asignatura.

Tal como hemos apuntado en los objetivos iniciales, con la utilización de estos instrumentos de autoevaluación se pretendía:

14. Que el alumno conociera y utilizase los recursos del campus virtual para su propio proceso formativo.
15. Que el alumno se implicara activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

16. Que esta implicación se tradujera en la mejora de su formación. Es decir, que el discente aprendiera a aprender (objetivo recogido en el plan estratégico de esta Universidad en el que estamos insertos).

17. Como competencias procedimentales, se pretendía favorecer el uso de las nuevas tecnologías entre los discentes, la resolución de problemas, la búsqueda y exploración bibliográfica autónoma.

4.- MUESTRA Y DISTRIBUCIÓN

Los alumnos participantes en la experiencia fueron alumnos universitarios de primer curso de la Licenciatura de Psicología durante los cursos 2007/2008 a 2009/2010. El primer grupo, se corresponde con discentes que no contaban con los cuestionarios de autoevaluación y estaba conformado por un total de 347 alumnos. Mientras que el segundo, el de 2009-2010, dispuso de los cuestionarios y el número total de matriculados ascendía a 386. Los alumnos del curso 2008-09 no fueron incluidos en el estudio por razones técnicas ya que no funcionó adecuadamente la plataforma virtual. Por tanto se dispone de dos grupos de comparación.

De los 386 discentes del grupo de alumnos que disponían de los cuestionarios, sólo 200 realizaron al menos uno de los cuestionarios, al tratarse de una actividad opcional y cuyos resultados no influían en la calificación final de la asignatura.

5.- PROCEDIMIENTO

La tarea de los docentes consistió en elaborar los cuestionarios de autoevaluación con tres opciones de respuesta, emparejamientos o de rellenar huecos. Los cuestionarios se correspondían con los contenidos explicados en clase. Los discentes antes de cumplimentar los cuestionarios, debían haber estudiado los capítulos correspondientes de los diferentes manuales. Tenían tres oportunidades y en cada respuesta incorrecta aparecía la explicación teórica correcta. No tenían un tiempo límite para cumplimentar el cuestionario. Como se ha comentado anteriormente, la calificación no se tenía en cuenta en la puntuación final de la asignatura, ya que en realidad, la pretensión última era consolidar el conocimiento adquirido de los contenidos de la asignatura, y la habituación a los cuestionarios que posteriormente se emplearían en los exámenes.

Gracias a la herramienta de Campus Virtual, se tenía constancia del número de intentos de cada discente en cada uno de los cuestionarios, el tiempo que habían tardado en cumplimentarlos, la calificación obtenida así como los errores cometidos por cada uno de ellos.

Los cuestionarios servían de feedback en el proceso autónomo de enseñanza y aprendizaje de los contenidos.

6.- RESULTADOS

Gráfica 1: Comparación de calificaciones obtenidas durante los cursos académicos 2007-08 (sin cuestionarios); 2008-09 (inicio del proyecto de innovación, sólo se propuso algún cuestionario) y 2009-2010 (con cuestionarios de autoevaluación para cada una de las sesiones presenciales)

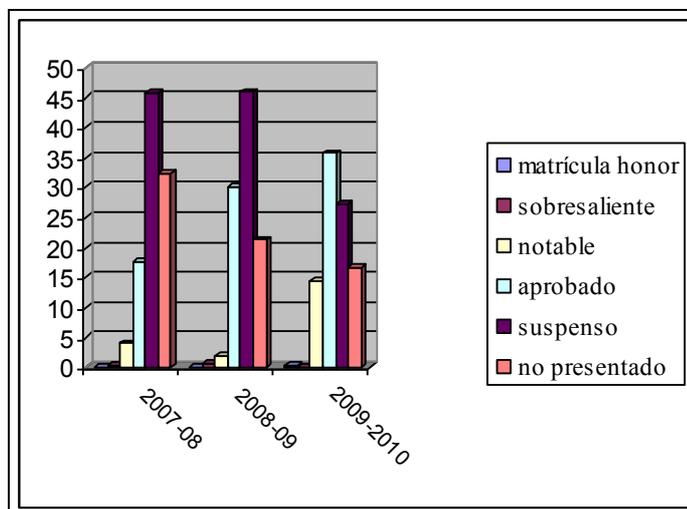
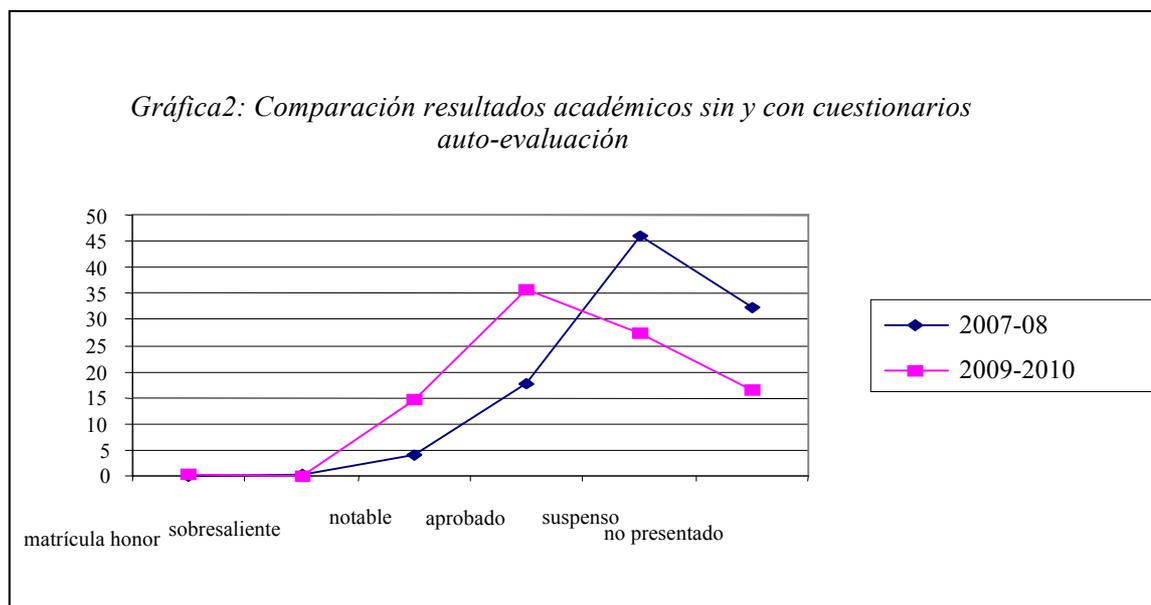


Tabla 1: Comparación resultados académicos en % de los cursos 2007-08 vs. 2009-2010.

Calificación	2007-2008 (sin cuestionarios)	2009-2010 (con cuestionarios)
Matrícula de Honor	0%	0,25%
Sobresaliente	0,28%	0%
Notable	4,03%	14%
Aprobado	17,57%	35,75%
Suspenso	45,82 %	27,2
No presentado	32,27%	21 %



7.- CONCLUSIONES

Se ha evidenciado una mejora significativa de las calificaciones obtenidas manteniendo constante las variables contenido de la asignatura y profesorado.

Por calificaciones las puntuaciones han sufrido la siguiente evolución:

El primer dato que llama la atención es el incremento en el número de *aprobados*, pasando de un 17,5% en el curso académico 2007-08 (sin ayuda de los cuestionarios) a un 35,7% en el curso académico 2009-10 (con ayuda de los cuestionarios). También se ha mejorado el porcentaje de discentes que han conseguido la calificación de *notable* de un 4% a un 14%.

Entre *suspensos* y *no presentados* el porcentaje de alumno alcanzaba en el curso académico 2007-08 (sin ayuda de los cuestionarios) el 78% del total de matriculados, bajando hasta el 48% para el curso 2009-2010 (con ayuda de los cuestionarios). Obviamente aún consideramos elevada esta cifra, pero no cabe duda que con iniciativas como estas podremos ir ayudando a los discentes a ir consolidando su proceso autónomo de aprendizaje.

A la vista de los datos podemos concluir que:

- a) los cuestionarios han contribuido en la mejora de los resultados académicos de los discentes.
- b) dado que no era una actividad obligatoria, la participación de los discentes ha sido elevada (superando el 50% de los matriculados en la asignatura).
- c) los discentes participan activamente en las actividades que se les plantean y las valoran positivamente siempre que se ajusten a sus características y las consideren útiles para su aprendizaje.

Por todo lo expuesto, parece oportuno plantearse la necesidad de seguir trabajando para ir ajustando los procesos formativos universitarios a las demandas de la sociedad. El cambio de paradigma desde un paradigma de enseñanza a un paradigma de aprendizaje parece altamente positivo y las nuevas herramientas tecnológicas pueden prestar un apoyo inestimable en este objetivo, puesto que resuelven parcialmente el problema de la ratio profesor/alumno y optimizan de manera muy efectiva el uso del tiempo docente.

BIBLIOGRAFÍA

Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in Higher Education*. Londres: Ed. Routledge.

Campus Virtual de la Universidad de Málaga. URL: <http://campusvirtual.cv.uma.es>

Langevin, L. & Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur: vers un nouveau scénario*. Paris: ESF Éditeur

McConnell, J. Active and cooperative learning.(4 parts). *SIGCSE Bulletin* 37(2), pp 27– 30; 37 (4), pp. 34 – 38; 38(2), pp. 24 – 28; y38 (4), pp 25 – 28.

Ministerio de Educación y Ciencia. Directrices para la elaboración de títulos

universitarios de grado y máster. (Documento de trabajo).21 de Diciembre de 2006. URL:<http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/directrices.pdf>

Plan Estratégico Universidad de Málaga 2009-2012. URL: <Http://www.infouma.uma.es/planestrategico/docs/objetivos.pdf>

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles Technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESC Éditeur.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260 (30/10/2007): 44037-48

The Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint declaration of the European Ministers of Education. URL: Http://www.eees.es/pdf/declaracion_Bolonia.pdf

LA IMPLANTACIÓN DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE ALBACETE: EXPERIENCIAS DE COORDINACIÓN

María del Valle de Moya Martínez

Ramón Cózar Gutiérrez

Facultad de Educación. Universidad de Castilla-La Mancha

RESUMEN

La presente comunicación ofrece la experiencia organizativa llevada a cabo en la Facultad de Educación de Albacete con la implantación del nuevo Grado de Maestro en Educación Infantil: la organización estructural del centro, la creación de nuevas figuras y sus responsabilidades de gestión, la organización de equipos docentes, la autoevaluación del proceso, la evaluación externa de la propia Universidad, los resultados de los alumnos,... todo ello dentro del nuevo marco de los ECTS. Gracias al trabajo cooperativo de todo el profesorado implicado, se ha implementado una nueva organización, planificación e innovación docente, enmarcada en una filosofía basada en la coordinación docente como objetivo principal para afrontar los nuevos retos que plantea la nueva estructura organizativa universitaria a raíz de la inserción en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Palabras clave: experiencias; coordinación docente; ECTS; EEES.

THE IMPLANTATION OF THE TEACHER'S DEGREE IN INFANTILE EDUCATION IN THE FACULTY OF EDUCATION OF ALBACETE: EXPERIENCES OF COORDINATION

ABSTRACT

This communication provides the organizational experience held in the Faculty of Education of Albacete with the introduction of the new Degree of Teacher in Early Childhood: the structural organization of the center, the creation of new figures and their management responsibility, organizing teams teachers, self-assessment process, the external evaluation of the University itself, the results of the students ... all within the new framework of ECTS. Thanks to the cooperative work of all staff involved, we have implemented a new organization, planning and teaching

innovation, framed in a philosophy based on coordination teachers as main objective to meet the new challenges of the new organizational structure following the university integration into the EEES.

Key words: experiences; coordination teaching; ECTS; EEES.

1.- INTRODUCCIÓN

Durante el pasado curso académico 2009/2010 la Facultad de Educación de Albacete, de la Universidad de Castilla-La Mancha, puso en marcha la implantación de los Grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria, los cuales sustituirán a las anteriores diplomaturas de Maestro en sus distintas especialidades.

Pretendemos en esta comunicación relatar la experiencia que ha supuesto para los profesores de primer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil estrenar la implantación del nuevo plan de estudios y poner en marcha un nuevo sistema metodológico y organizativo, en línea con las directrices establecidas por Bolonia, animados por un espíritu de colaboración, por el trabajo coordinado y por los deseos de conseguir una sustancial mejora en el desarrollo de nuestro quehacer docente como medio para la consecución de una formación de calidad para nuestros alumnos.

Los nuevos Grados surgen como respuesta a la plena inmersión en el proceso de implementación de los nuevos planes de estudios impulsados por el espíritu de Bolonia, conducentes al nuevo sistema educativo basado en los ECTS, buscando una respuesta plena, consecuente y adecuada a la obtención de una educación de calidad, tal y como establecen las nuevas competencias fijadas dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. Y han supuesto nuevas experiencias y nuevos retos, tanto en lo profesional como en lo humano, ya que los cambios han sido sustanciales, sobre todo, en la implantación de las nuevas metodologías y en la formación y organización de equipos docentes.

2.- POTENCIACIÓN DE LA CULTURA DE COORDINACIÓN DOCENTE:

Desde la coordinación interdisciplinar de los diferentes equipos docentes del Grado de Maestro de Educación Infantil nos fijamos como reto de planificación e innovación docente potenciar la nueva cultura basada en la filosofía de la coordinación docente que se convertiría así en nuestro objetivo principal.

A partir de este objetivo general se desglosaron una serie de objetivos específicos relacionados con la mejora de la actuación docente y la adecuada preparación de estudiantes y profesores, sentando las bases del proyecto de innovación presentado al Vicerrectorado de Ordenación Académica de la UCLM, aprobado en la convocatoria de ayudas 2009/2010.

Entre los objetivos específicos que se presentaron podemos destacar:

Oe1: Implementar e incentivar la actividad de los equipos docentes, tanto horizontales como verticales de cara a la consecución de los objetivos formativos planteados en la Memoria del Grado de Maestro de Educación Infantil en Albacete.

Oe2: Coordinar la secuenciación de los niveles de adquisición de las competencias

establecidas para la titulación del Grado de Maestro de Educación Infantil en todos sus cursos.

Oe3: Desarrollar la innovación docente a través de la coordinación de las enseñanzas y fomento de las metodologías activas.

Oe4: Coordinar el diseño y la ejecución de las Guías Docentes, garantizando una enseñanza de calidad.

Oe5: Coordinar los procesos de evaluación conforme al Reglamento de Evaluación de los Estudiantes.

Oe6: Potenciar la elaboración, por parte de los alumnos, de trabajos multidisciplinares.

Oe7: Coordinar la atención individualizada a los alumnos.

Qué duda cabe que para el profesorado de nuestra Facultad supuso una gran ayuda el haber tenido desde el curso 2005/2006, como experiencia piloto en la especialidad de Educación Primaria, la implantación del sistema de los ECTS, siendo una primera aproximación al nuevo sistema educativo, algo que toda la comunidad universitaria sabía que, tarde o temprano, acabaría por hacerse una realidad.

Centrándonos en la experiencia que pretendemos relatar, en nuestra Facultad, durante el pasado curso académico 2009 /2010, hemos tenido dos grupos de Educación Infantil, uno en horario de mañana y otro de tarde, y han convivido con otros cuatro grupos del Grado de Maestro en Educación Primaria y los últimos cursos de la diplomatura de Maestro del Plan '99, que desaparece definitivamente el curso que viene.

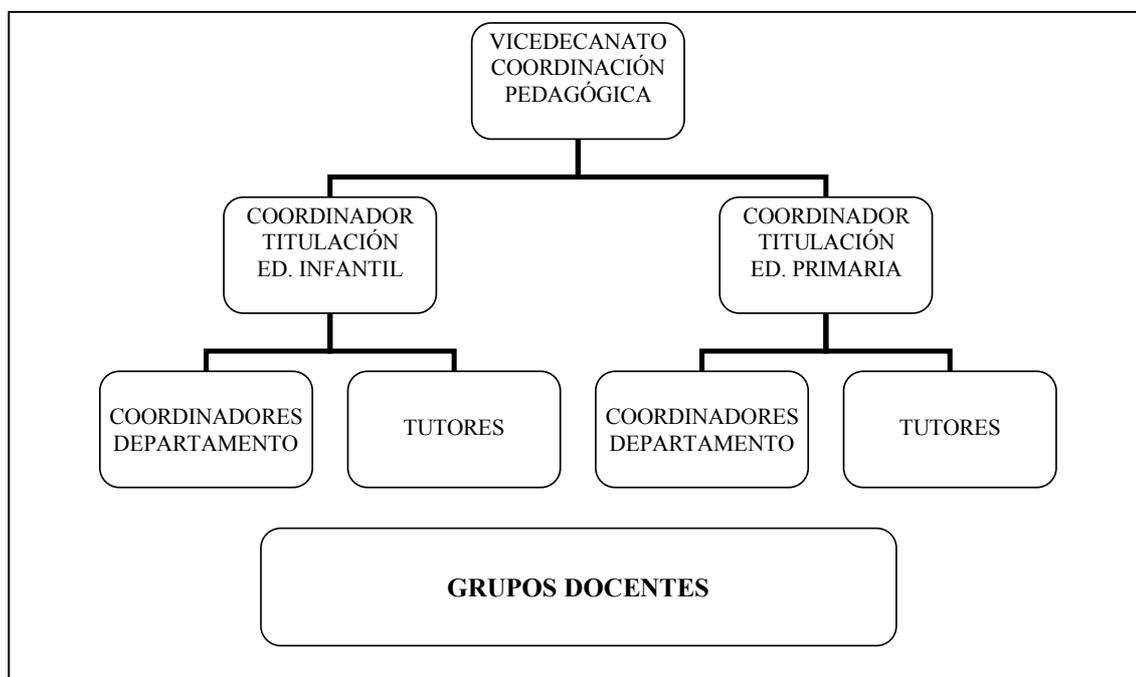
Partiendo de las experiencias adquiridas de la puesta en práctica de los proyectos anteriores, la presentación que realizamos contempla la coordinación con una doble dimensión (horizontal y vertical) para dar respuesta a la estructura de módulos planteada en los nuevos Planes de Estudio.

El diseño común de actividades nos obliga a establecer diferentes mecanismos de coordinación para garantizar que su desarrollo se ajusta a este planteamiento de colaboración entre alumnos y profesores. Una de las primeras tareas fue la de crear un grupo de trabajo interdisciplinar o comisión de seguimiento cuya misión principal ha sido coordinar la implantación de los nuevos Planes de Estudio y trabajar de forma operativa en el seguimiento y evaluación del proyecto, así como fomentar y coordinar las diferentes actividades destinadas a la mejora y consecución de una enseñanza de calidad.

Además se han diseñado otros nuevos mecanismos de coordinación docente como son:

- La coordinación docente vertical para el conjunto del título que queda en manos de la figura del Coordinador de Titulación.
- El Coordinador de Departamento en el Centro, que es el responsable de la organización y coordinación docente de las diferentes materias y asignaturas adscritas a un mismo Departamento, así como de los profesores que las imparten.

- Para cada grupo de alumnos (es decir, de cada curso de cada titulación) existe un Tutor de Grupo, cuya misión es velar por conseguir el equilibrio entre la carga de trabajo de su grupo de alumnos y los créditos fijados en el plan de estudios.
- Los profesores implicados en cada curso formarán un grupo docente.



Explicamos ahora un poco más en qué consiste la función de cada una de estas figuras que hemos relatado:

La coordinación docente vertical para el conjunto del título queda en manos de la figura del coordinador de titulación. Éstos tienen a su cargo la responsabilidad de organizar y gestionar los equipos docentes de cada curso y otras funciones específicas como diseñar los cronogramas, coordinar las reuniones, ser enlaces entre los distintos niveles (tutores y Vicedenacato), agilizar procesos diversos, elaborar memorias finales, levantar actas de las reuniones, flexibilizar los cambios necesarios solicitados por alumnos o profesores dentro de los procesos educativos fijados en los cronogramas, mantener reuniones periódicas con los alumnos para ser también un enlace entre ellos y la figura correspondiente de la entidad universitaria, etc.

También para agilizar y hacer más operativas estas funciones, se asignó a cada curso la figura de un tutor, que recayó en uno de los profesores que impartía docencia en el grupo. Realmente la figura del tutor ha resultado ser de una importancia vital. El tutor de grupo tiene como misión principal velar para conseguir el equilibrio entre la carga de trabajo de su grupo de alumnos y los créditos fijados en el plan de estudios, así como actuar como interlocutor y enlace de los alumnos con la coordinación y el equipo docente. Poco a poco, al irse implantando cada año un nuevo curso de Grado, con un aumento lógico de diferentes grupos de alumnos, irán también aumentando los profesores que serán tutores de grupos, por lo que lentamente todo el profesorado de nuestro Centro quedará vinculado, de una u otra forma, a la nueva estructura organizativa del plan

de estudios.

3.- EVALUACIÓN

El procedimiento que se ha realizado para llevar a cabo la evaluación del proceso de implantación de los nuevos títulos de Grado y de la coordinación docente, se enmarca, dentro de las directrices diseñadas en el Sistema de Garantía de Calidad que se ha configurado en la Memorias del Grado de Maestro en Educación Infantil presentado a la ANECA.

No obstante, se ha considerado muy importante mantener e impulsar el proceso de autoevaluación llevado a cabo en proyectos anteriores y actualizarlo a los objetivos planteados en el proyecto actual. Para ello, el citado proceso se ha realizado de forma continua, buscando fortalecer los puntos débiles y desarrollar propuestas de mejora. En este sentido se han utilizado, principalmente, los siguientes indicadores de control:

- Actas de reuniones: elaboración de documentos en los que se han indicado claramente los objetivos, metodologías, contextos y tareas de los grupos de trabajo.
- Sumario de indicios o evidencias de logro de las acciones: actividades previstas, actividades realizadas, no realizadas y motivos, resultados objetivos.
- Encuestas de satisfacción del alumnado y profesorado.
- Impacto de las acciones: número de personas participantes, resultados, ...
- Valoración general de las acciones: puntos fuertes y puntos débiles.
- Propuestas de mejora.

También hemos sido objeto de una evaluación externa a cargo de la UICE: Unidad de Investigación y Calidad Educativa. Dos veces, al finalizar cada uno de los cuatrimestres, el Coordinador de cada Titulación mantuvo una entrevista con el Evaluador externo para comentar las posibles incidencias y responder a un cuestionario elaborado por dicho organismo perteneciente a la UCLM. Su finalidad, entre otras, es la búsqueda de la mejora de la calidad educativa a través de múltiples y variadas intervenciones: desde impartición de cursos al profesorado novel que se incorpora a los centros, cursos de formación específica (por ejemplo, las competencias y su evaluación), ...

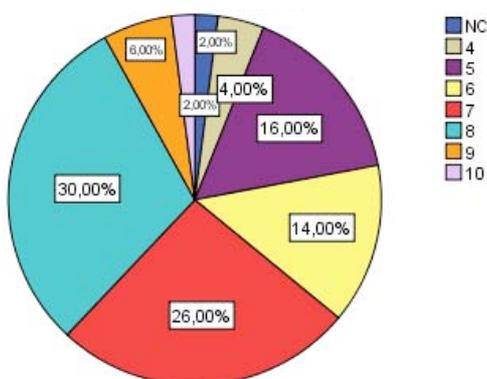
Finalmente, tras haber realizado una autoevaluación continua a lo largo de todo el curso, se celebró un seminario de autoevaluación conjunta de todos los equipos docentes en el que se presentaron los resultados obtenidos en las sucesivas evaluaciones. Su finalidad era observar si se habían conseguido los objetivos que se plantearon al principio de curso y analizar los aspectos que hubiesen podido impedir la consecución de determinadas metas.

A continuación exponemos a grandes rasgos algunos de los resultados de este proceso de autoevaluación.

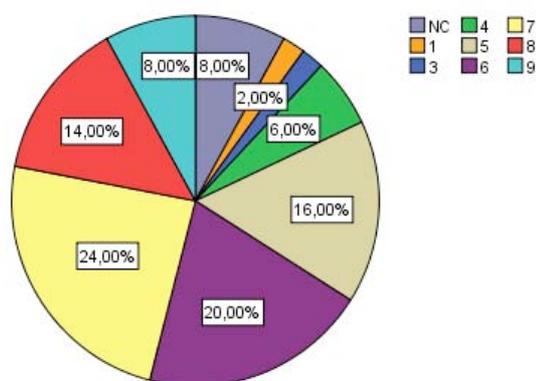
a) Encuestas de satisfacción del alumnado.

Cuestionario sobre competencias generales y específicas del Título

Conocimiento de las competencias generales de las distintas asignaturas (de 1 a 10):

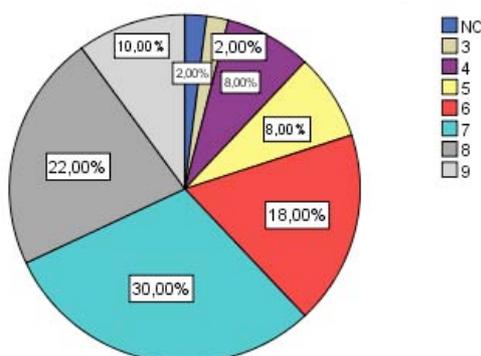


Conocimiento de las competencias específicas de las distintas asignaturas (de 1 a 10):

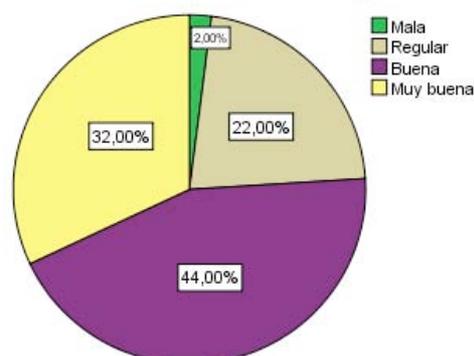


Cuestionario sobre metodologías y grado de satisfacción de la carrera.

valoración nuevas metodologías



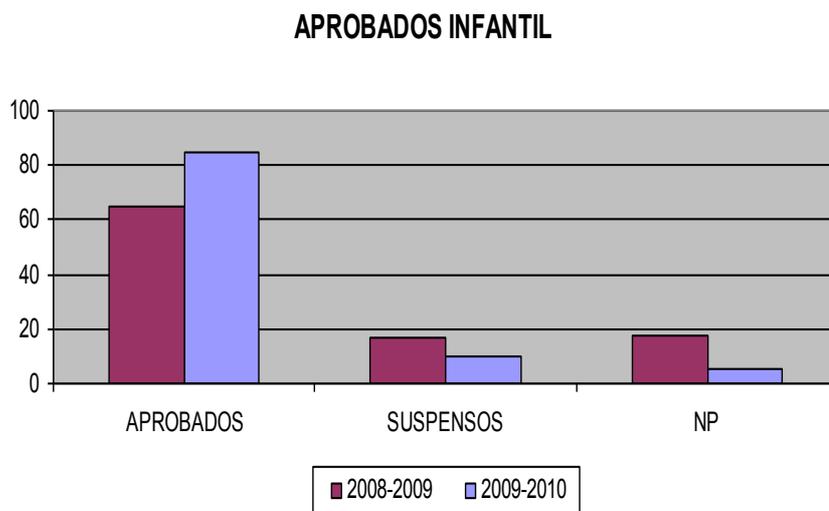
satisfacc. y cobertura expect.



En general, el grado de satisfacción del alumnado es aceptable pero se puede y se debe mejorar mucho. Sobre todo, puede ser algo preocupante los índices que reflejan “ni en acuerdo ni en desacuerdo” y que muestran un desapego, una falta de motivación e interés, incluso una cierta desidia que es necesario erradicar cuanto antes.

También es significativo su pasividad ante el sistema de ECTS o que consideren que trabajan mucho más; lo que refleja una falta de madurez impropia de un individuo mayor de edad y que se encuentra en la Universidad,

b) Resultados académicos.



Tal y como se puede apreciar en la gráfica anterior los resultados académicos han mejorado considerablemente, aumentando el número de aprobados y, fundamentalmente, disminuyendo el número de no presentados. Asimismo, estos buenos resultados también se observan en cuanto a las calificaciones, donde aumentan de manera sustancial el número de notables y sobresalientes en relación con el mismo curso del año anterior.

c) Reuniones de coordinación.

En este primer año, y en vista de la experiencia de coordinación de los proyectos de implantación ECTS en la titulación de Primaria de cursos anteriores, se estipularon dos reuniones conjuntas de todo el equipo docente compuesto por el profesorado –tanto del grupo de mañana como de tarde-, los tutores de grupo y el coordinador de titulación: una al comienzo de curso y otra al final para sacar conclusiones y aportar posibles propuestas de mejora para el próximo curso. Entre los temas que se trataron en dichas reuniones, exponemos los aspectos más relevantes:

- Las encuestas realizadas a los alumnos nos han proporcionado unos datos estadísticos fiables que nos permiten sacar unas conclusiones lo más cercanas a la realidad junto con los porcentajes de los resultados académicos de todo el Grado. De este modo, podemos reflexionar sobre ellos y mejorar en el curso próximo reforzando los puntos débiles y potenciando los positivos. Se deja como reflexión personal si los resultados académicos obedecen a si el uso de las nuevas metodologías han influido en la obtención de mejores resultados o si se han bajado los niveles académicos.

- Más coordinación: se deben respetar al máximo los cronogramas establecidos. En este tema ha podido influir negativamente el que no se hayan realizado más reuniones entre los profesores del Grado. Los cronogramas deben mantenerse sin cambios, pues en ellos se refleja el turno consensuado previamente para la entrega de trabajos, realización de exámenes, exposición de unidades

didácticas,... Si en alguna ocasión, por un motivo de fuerza mayor, se tuviera que hacer algún cambio, éste se debe notificar tanto al tutor como al coordinador para arbitrar las posibles soluciones. Punto negativo: quejas de los alumnos ante los muchos trabajos que se les mandan, ya que consideran que tienen una carga de trabajo excesiva, además de los desajustes causados con cierta frecuencia en los cronogramas.

- La figura del Tutor: se considera que es importantísima y básica, ya que es el punto de unión entre el alumnado y el resto de profesores y la propia Institución ante cualquier problema, situación compleja, dudas de todo tipo, orientación profesional,... El tutor, reforzado por la figura del Coordinador, es el punto de referencia del alumno, sobre todo, en sus primeros pasos en la Universidad.

Se realizan las siguientes propuestas de mejora:

Referentes al Profesorado:

- Reforzar la motivación del alumnado
- Mejora del tratamiento de las competencias, buscando una coordinación interdisciplinar del profesorado en reuniones conjuntas o bien en trabajo individual conociendo todos el cronograma y la programación general del curso
- Mejorar en la coordinación de los exámenes, trabajos y tareas reflejados en los cronogramas y que deben realizar los alumnos, para que no haya una acumulación excesiva de los mismos en unas determinadas fechas.
- Ayudar a los alumnos en la organización de su tiempo de estudio para que no puedan alegar que les falta por no haber sabido distribuirlo correctamente entre la elaboración de trabajos, exposiciones y pruebas escritas o exámenes.
- Potenciar el tratamiento de las competencias, buscando la máxima coordinación interdisciplinar posible. Se podrían distribuir el seguimiento y evaluación de las competencias generales a algunos profesores para que no todo el equipo docente tenga que estar pendiente de este tema y así poder aligerar un poco el trabajo del profesorado. En lo referente a las competencias específicas, lógicamente cada profesor deberá encargarse de las suyas.
- Explicar mejor e insistir a los alumnos en la Jornada de Orientación al inicio del curso académico ciertos temas básicos, como :
 - Adquirir una cultura universitaria (leer más...)
 - Usar correctamente las plataformas virtuales (menos fotocopias)
 - Educarles en la cultura del esfuerzo (tienen que cumplir un horario “laboral” de 8 horas diarias).

Referentes a la coordinación:

- Aumentar la frecuencia de las reuniones con los alumnos, los tutores junto con la coordinadora.
- Pasar de las dos reuniones mantenidas con los profesores este año, a tres para el curso que viene: una inicial donde se reflejen las impresiones y la primera

toma de contacto, otra a mediados de cuatrimestre para comentar incidencias, y otra a finales del mismo para ver los resultados finales y extraer conclusiones.

Como conclusión final, podemos decir que si bien es cierto que ha habido puntos débiles, aspectos a mejorar, lagunas,... tras acabar el curso, y tener un periodo de reflexión, una de las conclusiones a las que hemos llegado es que no podemos llevar a cabo, en el primer año, todos los objetivos generales ni lograr alcanzar todas las competencias, ya que esto es un trabajo que requiere su tiempo y es cuestión de ir gradualmente incorporando diversos elementos poco a poco, curso a curso, diversificando el trabajo entre los diferentes profesores y los equipos docentes.

Pero todo esto no podrá ser evaluable hasta que transcurran otros tres cursos y finalice la primera promoción de Grado, pudiéndose entonces hacer un primer balance serio, objetivo y real. Y habrá que esperar seis años hasta que la ANECA haga una evaluación plena y total de todo el proceso, de realidad en la práctica de las diferentes menciones, para poder emitir un informe que esperamos sea positivo. Lo realmente importante es que el profesorado está haciendo todo lo posible por “ser competentes”, por alcanzar todos los objetivos propuestos y, aún más, por conseguir innovaciones. En eso radican nuestras esperanzas futuras.

BIBLIOGRAFÍA

Cózar, R. y Roblizo, M. (2007): Percepciones y valoraciones del alumnado de la Escuela de Magisterio de Albacete ante el sistema ECTS. En Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación (IV Foro). Granada.

Losa, P., López, R. y Cózar, R. (2007): La experiencia de la adaptación de la Titulación de Maestro de Educación Primaria de la E. U. de Magisterio de Albacete al EEES. En III - Encuentro INTERCAMPUS'07 de intercambio de experiencias de innovación docente. Ciudad Real.

Losa, P., López, R. y Cózar, R. (2006): El proceso de implantación del ECTS en la Titulación de Educación Primaria de la E.U. de Magisterio de Albacete. En II - Encuentro INTERCAMPUS de intercambio de experiencias de innovación docente. Ciudad Real.

NECESIDADES SOCIALES Y EXPECTATIVAS EN LA ETAPA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL. VINCULACIÓN CON LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES

M^a del Pilar Martínez Agut

Universidad de Valencia

RESUMEN

La etapa de la educación infantil, requiere una atención especial por parte de todos los implicados en la educación, profesionales, padres, empresarios, políticos... Se unen diversos factores: la situación social del trabajo tan intenso por parte de los cuidadores directos, los padres, que han de buscar apoyo en la familia, sobre todo los abuelos y en instituciones de educación formal y no formal (escuela infantil, colegio, ludotecas, granjas escuela...) y la importancia de esta etapa como base de la personalidad y configuración de los aprendizajes básicos. Todas estas demandas crean enormes expectativas en esta etapa educativa, los profesionales han de estar formados para estas tareas.

Palabras clave: educación de la primera infancia; educación formal; educación no formal, docente

SOCIAL NEEDS AND EXPECTATIONS AT THE STAGE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION. LINKING WITH THE TRAINING OF PROFESSIONALS

ABSTRACT

The stage of early childhood education, requires special attention by all those involved in education, professionals, parents, businessmen, politicians... They join several factors: the social situation of intense work by the direct caregivers, parents, which must find support in the family, especially grandparents and in institutions of formal and non formal education (kindergarten, school, playgrounds, farms, school...) and the importance of this stage as the basis of personality and configuration basic learning. All these demands create huge expectations for this stage of education, professionals must be trained for these tasks.

Key words: early childhood education; formal education; non formal education; teacher

1.- INTRODUCCIÓN

La educación en el ámbito educativo español, y dentro de ella la educación infantil, está en un proceso de reforma desde las directrices europeas y la aprobación de la LOE (Ley Orgánica de Educación) en mayo de 2006, a la par, que también se modifica desde esta ley, la formación de los profesionales que van a dedicarse a esta etapa educativa:

- el Técnico Superior en Educación Infantil, que atiende en el ámbito formal a los niños de 0-3 años y en el no formal a los de 0-6 años, titulación de 1995 dentro del ámbito legal de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990) y que se modificó en 2007 en el marco de la LOE (Real Decreto 1394/2007) y este curso 2009-2010 se ha implantado en los institutos y centros formativos.

- el Maestro de Educación Infantil, que atiende a los niños de 0-6 años, tanto en el ámbito formal como no formal, diplomatura universitaria que con el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, en este curso 2009-2010 se está generalizando su conversión en el Grado en Maestro en Educación Infantil en las Universidades españolas.

Dos nuevos títulos que comienzan este curso, nuestro propósito es realizar un seguimiento de la implantación de estas titulaciones y comprobar si se adaptan a las crecientes necesidades de esta etapa.

2.- LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA LOE

La Educación infantil constituye una etapa educativa única con identidad propia y está organizada en dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa, y que obliga a los centros a contar desde el primer ciclo con una propuesta pedagógica específica. En el segundo ciclo se fomentará una primera aproximación a la lecto-escritura, a la iniciación en habilidades lógico-matemáticas, a una lengua extranjera, al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y al conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos.

En esta etapa, más que en cualquier otra, desarrollo y aprendizaje son procesos dinámicos que tienen lugar como consecuencia de la interacción con el entorno (Trilla, 2001: 76). Cada niño tiene su ritmo y su estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje, por ello, su afectividad, sus características personales, sus necesidades, intereses y estilo cognitivo, deberán ser también elementos que condicionen la práctica educativa en esta etapa. En este proceso adquiere una relevancia especial la participación y colaboración con las familias (artículos 12-15 de la LOE).

3.- LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, dispone en el artículo 39.6 que el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las titulaciones correspondientes a los estudios de formación profesional, así como los

aspectos básicos del currículo de cada una de ellas.

Otras normativas relacionadas son:

- la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, por la que los títulos y los certificados de profesionalidad, han de estar referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales;

- el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, de la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, definiendo en el artículo 6 la estructura de los títulos de formación profesional y en el artículo 7 el perfil profesional.

Este marco normativo ha hecho que el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establezca el Título de Técnico en Educación Infantil (Real Decreto 1394/2007) formando parte del Catálogo de títulos de la formación profesional del sistema educativo, fijando sus enseñanzas mínimas y aquellos otros aspectos de la ordenación académica que, han de concretar las Comunidades Autónomas en los currículos.

El título de Técnico Superior en Educación Infantil queda identificado por los siguientes elementos (art. 2): Denominación: Educación Infantil. Nivel: Formación Profesional de Grado Superior. Duración: 2000 horas (dos cursos escolares). Familia Profesional: Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Referente europeo: CINE -5b (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación).

La competencia general de este Técnico Superior consiste en diseñar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos de atención a la infancia en el primer ciclo de educación infantil en el ámbito formal, de acuerdo con la propuesta pedagógica elaborada por un Maestro con la especialización en educación infantil o título de grado equivalente, y en toda la etapa en el ámbito no formal, generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias.

4.- LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Con la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, se sientan las bases precisas para realizar una profunda modernización de la Universidad española (Título VI), que se desarrolla con Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, por el que se establece la estructura y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.

La profesión de maestro en educación infantil corresponde en el ámbito educativo español con una profesión regulada, por lo que se establecen pautas para todas las Universidades que quieran impartir esta titulación. Es por ello que en la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil (BOE 21 de diciembre de 07) y en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE 29 de diciembre 2007).

Esta titulación habilita a estos profesionales tanto en el ámbito formal como en el ámbito no formal de 0 a 6 años. Tiene una duración de 240 créditos europeos que se cursará en cuatro cursos escolares, las competencias que los titulados han de adquirir hacen referencia al conocimiento de los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil; a promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva; diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos; fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos; reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás; promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia; conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución; abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües; expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión; conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia; conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles; conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia; conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.

También en la formación se ha de lograr que el futuro maestro ha de asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida; actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias; reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente; comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales y conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos (anexo apartado 3)

Al finalizar el grado, los estudiantes deberían haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana, y cuando proceda, en la otra lengua oficial de la comunidad; además, deberían saber expresarse en alguna lengua extranjera según al nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

5.- CONSIDERACIONES FINALES

Es muy importante la formación de los profesionales que van a educar a los niños de 0- 6 años (Goldsschmied, 2002: 76). Es básico que al mismo tiempo se produzca la reforma de los títulos de los dos profesionales que directamente van a intervenir en esta etapa tanto en el ámbito formal como no formal, los Técnicos Superiores en educación Infantil y los Graduados en Maestro de Educación Infantil.

Los dos profesionales inciden en la educación global y personalizada (Vaca, y Varela, 2009: 34), todas las áreas (Berdonneau, 2008: 54), (Akoschky, Alsina, Díaz, 2008: 89) y en todos los ámbitos de la personalidad (Diez Navarro, 2002, 45); la atención a la diversidad y la socialización (Pomar, 2001: 56); la educación emocional (Del Barrio, 2002: 121), las tecnologías de la información y comunicación y la formación en el castellano, la lengua propia de la Comunidad Autónoma de residencia del niño y en un idioma extranjero (Bigas, y Correig, 2001: 56), la incidencia con la familia, el trabajo en equipo con otros profesionales (Antón, 2007: 45) y la función social de la educación infantil.

Esta escuela infantil ha de estar preparada para asumir la realidad de los niños y las familias de 0 a 6 años, con la problemática de la conciliación de la vida familiar y laboral, las nuevas estructuras familiares, la crisis, la falta de respaldo de la administración en la etapa 0-3, la situación del ocio 0-6, el consumismo frente a las demandas de cariño y atención a los padres por parte de los niños, el papel de los abuelos... es decir, las necesidades y expectativas sociales de la etapa 0-6.

BIBLIOGRAFÍA

Akoschky, Judith; Alsina, Pep y Díaz, Maravillas. *La música en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó. 2008.

Antón, Montserrat. *Planificar la etapa 0-6*. Barcelona: Graó. 2007.

Berdonneau, Catherine. *Matemáticas activas (2 a 6 años)*. Barcelona: Graó. 2008.

Bigas, M. y Correig, M. *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid: Síntesis, 2001.

Del Barrio, M. V. *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide. 2002.

Diez Navarro, Carmen. *El piso de debajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó. 2002.

Goldsschmied, E. *Educación en la escuela infantil*. Barcelona: Octaedro. 2002.

Pomar, M. *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Octaedro – EUB. 2001.

Trilla, Jaume. (coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó. 2001.

Vaca, Marcelino Juan y Varela, María Soledad. *Motricidad y aprendizaje*. Barcelona: Graó. 2009.

Referencias legislativas

- Sobre la LOE

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE 4 de mayo de 2006)

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE 4 – 1- 2007)

- Ciclo Superior de Educación Infantil

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación

Profesional (BOE 20-6-2002)

Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE 3-1-2007)

Real Decreto 1368/2007, de 19 de octubre, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de seis cualificaciones profesionales de la familia profesional servicios socioculturales y a la comunidad (BOE 25-10-2007)

Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE 24 de nov de 2007)

Orden de 29 de julio de 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se establece para la Comunitat Valenciana el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil (DOCV 2/9/2009),

- Título de Grado en Maestro de educación infantil

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (derogado por el RD 1393/2007)

Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil (BOE 21 DIC 07)

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. (BOE 29 de diciembre de 2007).

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PRÁCTICA EDUCATIVA: EL CASO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

M^a Teresa Díaz Mohedo

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada

RESUMEN

En esta comunicación queremos presentar la investigación desarrollada en el curso académico 2008/2009 por un grupo de cinco profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Esta investigación ha contado con la financiación del Vicerrectorado de Calidad de la Universidad de Granada, como parte de un Proyecto de Innovación Docente, y en ella se ha elaborado un DVD que contiene entrevistas hechas con profesores de música de Educación Primaria que cursaron sus estudios de Educación Musical en la Universidad de Granada.

Palabras clave: investigación cualitativa; formación del profesorado.

UNIVERSITY TEACHER TRAINING AND TEACHING PRACTICE: THE EXAMPLE OF MUSIC EDUCATION

ABSTRACT

In this paper we wish to present the research carried out over the academic year 2008/2009 by a group of five lecturers from the Faculty of Education Sciences of the University of Granada in Spain. This research was carried out thanks to the financial help provided by the Vicerectorate for Quality Assurance of the University of Granada, as part of a Teaching Innovation Project, in which a DVD was recorded containing interviews made with Primary School Music Teachers who studied their Education degree specializing in Music Education at the University of Granada.

Key words: qualitative research; teacher training.

1.- CONSIDERACIONES PRELIMINARES: RETOS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN EL SIGLO XXI

Reflexionar sobre la enseñanza universitaria es reflexionar antes de nada sobre la universidad. Necesitamos primero de todo una reflexión común acerca de qué universidad tenemos, qué y cómo hacemos para que su cometido sea producto de la responsabilidad colectiva y, en la línea argumentativa de Ronald Barnett, *necesitamos comprender los desafíos que acosan a las instituciones agrupadas bajo el título de "universidad"* (2002: 16). Del contexto social mundial en el que nos encontramos, evocado a través de términos como "globalización", "poder de los mass-media" o "revolución de la tecnología de la información", así habremos de prepararnos y preparar la universidad para nuestro alumnado, pues es en este y no en otro mundo en el que deseamos vivir y para el que debemos tener estrategias de comprensión, de cambio y de participación. Las cuestiones serían entonces estas: ¿Está la universidad preparada para afrontar los problemas actuales? ¿No tendría primero de todo que observarse y ver dónde se sitúa en medio de un cambiante y complejo contexto mundial?

Generalmente las universidades suelen confiar mucho en sus resultados más inmediatos e impactantes como factores indicativos de su éxito, aunque esto no significa que sea el camino más acertado para una reflexión responsable pedagógica y cívica; en tal caso sería un camino más, pero no el único. La oportunidad, muchas veces mostrada a través de resultados esporádicos exitosos, se convierte en oportunismo si nuestro objetivo se dirige a medir la capacidad de las academias en transformar o dar solución a los problemas sociales; partir del reconocimiento de que estos existen, de lo que son, y aprendiendo a que vivir con ellos es un grado de realismo y madurez imprescindible en el ejercicio formativo y, una vez más, responsable de las universidades. El esfuerzo entiendo que debe ser mayor, a más amplia escala, es decir, colectivo y reflexivo.

Canalizar las medidas oportunas que favorezcan eso tan perseguido que es el progreso humano y social no se consigue tampoco únicamente con el reconocimiento de cuáles son los problemas a nuestro alrededor. Generalmente solemos delegar en la educación las posibilidades de cambio como panacea sin igual, confiando excesivamente en sus posibilidades taumatúrgicas y sobrecargándola de posibilidades. Salvar esta situación, o al menos iniciar su proceso de salvación, implica para Gimeno (2002: 11-21) descubrir las coordenadas básicas de los proyectos de política educativa, de los planes del profesorado o de los centros educativos, observando sus finalidades, revisando en qué conforman los intereses de los grupos sociales, que no tienen que ser idénticos, y en qué medida llegan entre sí tales políticas y planes a amalgamarse o contradecirse. La universidad y demás centros educativos, a través de la educación, deben cuestionar qué sujeto quieren y cómo abordarán su construcción, en medio de qué cultura, en colectividad y como ser individual, independiente y autónomo. Este es un reto fundamental, eje esencial de la educación. Si somos capaces entre todos y todas de reconocer nuestra propia cultura y de dotarnos de instrumentos suficientes para entenderla, podremos abordarla y, en lo que fuera necesario, cambiarla. La prioridad para conseguirlo debe seguir siendo un proyecto común, global en la medida en que compromete a unos mínimos la educación para todo el mundo, y en esto la universidad tiene mucho que decir.

Gimeno (2002: 24-27) ha señalado varios de los problemas con que se encuentran

hoy los centros educativos y, en general, el mundo de la educación. La evaluación de tales problemas le llega desde la perspectiva que da la introducción del *giro cultural* en los estudios sociales, en los que la cultura ha adquirido tal lugar preeminente en las preocupaciones de los colectivos implicados, que ha acabado por traspasar en el ámbito específico de la educación –en tanto que expresión cultural- transmitiéndole un sentido de culpabilidad por no saber abordar las especificidades culturales de las diferentes comunidades, desde la trampa que ha sido el *relativismo* del mundo cultural.

He querido hacer estas consideraciones previas para encajar mejor una actividad, la enseñanza, que considero que es una forma, entre otras, de facilitar el contacto con una parcela específica del conocimiento y de la cultura y que, por tanto, es en sí misma una actividad social de carácter intencional, por varias razones: porque parte de la consciencia y de la conciencia de quien la desarrolla; porque se organiza en torno a criterios democráticos, autónomamente asumidos que han de ser organizados para su puesta en funcionamiento. En la medida en que concibamos que la enseñanza tiene repercusión en las personas sobre las que incide, es una actividad moral, y por tanto ha de ser organizada, pensada y planificada coherentemente, -de nuevo insisto-, con responsabilidad. La toma de decisiones en torno a qué modelo de enseñanza defenderemos en nuestras aulas –o en cualquier ámbito pedagógico y educativo- debe partir de la reflexión general sobre qué es la educación, qué problemas vive en el siglo XXI en el que nos hallamos, y qué podemos hacer desde nuestros propios establecimientos, cuáles son sus fines sociales y culturales, en suma, con el currículo que estamos defendiendo o el que deseamos proponer.

Desde luego, aunque la enseñanza universitaria tenga su propia idiosincrasia, en lo general, se trata de la misma actividad que se desarrolla en otros niveles educativos, por lo que muchas de las reflexiones que se hagan en relación a esta cuestión tienen que ver con la actividad en sí misma, se desarrolle donde se desarrolle.

En lo que atañe a la enseñanza, ¿de qué sentido queremos dotarla? ¿Cuáles son los retos que pretendemos plantear con ella? La enseñanza universitaria tiene como uno de sus retos comprometerse con la comprensión de los problemas educativos y también con los sociales. La educación no es sino una parte de algo más complejo que es la sociedad y sus formas de expresión, su cultura en definitiva, por lo que depende e interacciona con ella. Los conocimientos que con ella se transmitan han de ser utilizados para interpretar la realidad educativa, para comprenderla y poder actuar en y sobre ella. Ello puede conllevar un tipo de dificultades, al exigir del o de la docente un compromiso teórico con los problemas actuales que luego ha de saber transmitir en la práctica.

En consonancia con todo esto, la enseñanza universitaria en el siglo XXI debe apoyarse en valores educativos que faciliten al alumnado un sentido crítico de la realidad social y educativa y que les sea útil en su futuro ejercicio profesional, porque serán muchos de ellos y ellas docentes en sus aulas, y por tanto deberán poner en juego una práctica desde el sentido común crítico inherente a ella.

2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los principios básicos expuestos hasta aquí, se concretan en las siguientes intenciones que en nuestra opinión deben orientar la formación del profesorado de educación musical:

- Propiciar procesos de reflexión a través de los cuales los alumnos tomen conciencia sobre qué concepciones tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, qué ideologías sustentan los discursos educativos y qué valores subyacen en ellos, ya que estos aspectos son esenciales para interpretar sus vivencias como alumnos, y serán determinantes en sus formas de entender y vivir las prácticas que tienen lugar en los centros educativos.
- Proporcionar los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para la reflexión y comprensión de las acciones didácticas realizadas, de manera que cada alumno vaya diseñando el “arte de enseñar” del que nos habla Stenhouse (1985) en el contexto de una sociedad postmoderna en la que la música juega un papel esencial por su capacidad de favorecer el desarrollo personal, de expresión y comunicación del pensamiento, experiencias y sentimientos de la persona.
- Tratar de contribuir a la formación de profesionales que desde una sólida base de conocimientos, sean capaz de reflexionar sobre sus decisiones y tomar conciencia de cuáles son los aspectos a tener en cuenta con vistas a la mejora de su práctica docente en particular, y de la calidad de la enseñanza en general. Para ello nos parece fundamental intentar encontrar la unión de las perspectivas técnica, práctica y reflexiva del currículo en aras a la formación de docentes autónomos, dispuestos a trabajar de forma colaborativa y que se cuestionen continuamente sus conocimientos teóricos así como el día a día de su práctica docente.

Así, los objetivos que perseguíamos con esta investigación eran:

1. Vincular la práctica docente a la formación inicial del profesorado especialista en educación musical.
2. Presentar al maestro o maestra en formación la realidad educativa con la que se va a encontrar a fin de que demande una preparación más específica en aquellos aspectos que se manifiesten más débiles en las aulas universitarias.

3.- DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación que nos planteamos son las siguientes:

- ¿Cómo es la formación que recibe el alumnado de la titulación de Maestro. Especialidad: Educación Musical? ¿Se adecua a las necesidades que demanda de los maestros de música la escuela de primaria en la sociedad actual, o está centrada en la transmisión de conocimientos independientemente de su futura aplicación laboral?
- ¿En qué grado cualifica la titulación a los futuros maestros de música? ¿Se ajusta a las expectativas que el alumnado tenía cuando comenzó los estudios de cara a un

futuro trabajo?

- ¿Cómo es la visión que tienen ahora los maestros de música en ejercicio sobre la formación que se les ofreció en la carrera? ¿Qué fortalezas y debilidades encuentran al plan de estudios?

Para responder a estas cuestiones contactamos con al menos veinticinco maestros de música de primaria en ejercicio. Con la intención de conocer diferentes perfiles personales y profesionales que contrastaran entre sí, y de este modo recabar una información tan diversa como la realidad que queríamos estudiar, a la hora de seleccionar a las personas a entrevistar se tuvieron en cuenta las siguientes premisas, partiendo de la idea no de buscar la representatividad de las personas entrevistadas, sino su diversidad:

1. Alumnos egresados en diferentes promociones⁶⁴.
2. Maestros con diferente experiencia profesional (tiempo de ejercicio).
3. Alumnos con plaza definitiva (funcionarios) y maestros sin plaza definitiva (interinos).
4. Igualdad de género: 5 Maestros – 5 Maestras.
5. Maestros que compaginan la docencia con el ejercicio de un cargo directivo.
6. Maestros con experiencia en centros específicos (centro de sordos, centro bilingüe, centro de profesores, escuela unitaria, etc.).
7. Maestros que trabajan en centros públicos y privados.

Finalmente, y dada la limitación económica que nos suponía la asignación económica concedida por la Universidad, escogimos a diez voluntarios a los que, después de informar a cerca de la finalidad y contenido de la investigación, entrevistamos y grabamos con la colaboración de un equipo de grabación profesional.

Para la realización de estas diez entrevistas se elaboró previamente un guión que permitiera dar estructura a las mismas. Por lo tanto, lo que se recoge en el DVD final, son entrevistas semiestructuradas que permitieron indagar los mismos temas y cuestiones en todas las personas entrevistadas, pero alterando el orden o introduciendo temas nuevos en función de sus reacciones y de la información aportada, favoreciendo además una actitud más natural y receptiva por parte del entrevistador y una mayor flexibilidad en la recogida de datos.

En las entrevistas realizadas a los maestros se trabajó en base a tres bloques de preguntas; el primero giraba en torno a las circunstancias particulares de cada persona entrevistada y su situación profesional; en segundo lugar, se contemplaba un bloque de preguntas destinado a indagar sobre su actividad profesional en la escuela de primaria y en qué medida sus experiencias personales afectan al desempeño de su trabajo, y en último lugar, y a partir de las respuestas de este

⁶⁴ La primera promoción de Maestros de Música de la Universidad de Granada terminó sus estudios en 1997 (1994-1997).

segundo apartado, el bloque central de la entrevista giraba en torno a sus percepciones y opiniones sobre el plan de estudios de la especialidad de Maestro: Educación Musical, y cómo éste les ha formado para el ejercicio de la docencia.

Algunas de las cuestiones por las que se les ha preguntado en cuanto a su actividad profesional son:

- Sus experiencias profesionales durante la práctica diaria.
- ¿Qué papel tiene la música dentro de la vida de esa escuela? ¿Está en coherencia con lo que dice el currículo oficial?
- ¿Se siente marginado o integrado el maestro especialista de música dentro del claustro de docentes del centro?
- ¿Qué opinión le merece la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.)? ¿Y el papel que le da a la música? ¿Qué haría falta para mejorarla?
- ¿Cómo incide el sexo, la clase social, la etnia, la edad, y cualquier otro factor sociocultural en la clase de música?
- ¿Hay diferencias con otras materias del currículo?
- ¿Se hace algo desde la clase de música para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades?
- Si ejercen algún cargo directivo y si su condición de especialistas supone alguna ventaja o inconveniente para asumir ese cargo.
- Las tutorías con padres y madres.

En lo referente a sus experiencias personales que afectan al trabajo docente, pretendíamos recabar información sobre aspectos como:

- Si estudian otra titulación en estos momentos.
- Si hacen cursos de formación permanente.
- Cómo es la vida de un maestro interino.
- Si están preparando oposiciones y cómo lo compaginan con su actividad docente.

En cuanto, al plan de estudios de Maestro, especialista en Educación Musical, se han abordado los siguientes temas:

- Para qué les sirvieron sus estudios en la Universidad y qué tuvieron que aprender por su cuenta en la práctica diaria en la escuela.
- Qué valoración hacen del plan de estudios: puntos fuertes y puntos débiles.
- Si se sintieron capacitados o no para ejercer la docencia inmediatamente después de terminar su carrera.
- Cómo aprendieron eso para lo que no estaban preparados del todo.
- Qué les parece que podría hacerse para mejorar el plan de estudios.

- Cómo aplican los diferentes recursos y métodos aprendidos (desde cómo elaborar una didáctica al uso que hacen de, por ejemplo, la rítmica dalcroziana, pasando por el uso de las nuevas tecnologías de la información, etcétera).
- Si perciben que su formación y las necesidades del día a día en el aula de música están relacionadas o no.
- Cuál les parece que es el modelo de maestro que se promociona y cuál creen que debiera promoverse desde esta titulación.

El resultado de la investigación se recoge en un DVD en el que organizadas por temáticas, pueden consultarse las principales opiniones vertidas por los entrevistados en relación a los centros de interés contemplados en el guión de las entrevistas semiestructuradas que previamente habíamos elaborado.

Las categorías en las que se agrupa dicha información son las siguientes:

1. LA MÚSICA EN E. PRIMARIA	2. EL PLAN DE ESTUDIOS
I. Maestro generalista vs. Maestro especialista ➤ Relación con padres y madres	I. Puntos débiles ➤ Relación estudios / trabajo docente ➤ Programación ➤ Asignaturas ➤ Profesorado universitario
II. La música en el currículo oficial	II. Puntos fuertes
III. El trabajo de aula	III. Propuestas de mejora
IV. Diversidad social	
V. Particularidades ➤ Cargos directivos ➤ Centros especiales, etc.	

4.- PRINCIPALES RESULTADOS

La selección de los fragmentos que aparecen en el DVD, hecha a partir de las diez entrevistas, saca a la luz, entre otras, las siguientes conclusiones:

1. La titulación prepara al alumnado para el ejercicio de la docencia como especialistas de música, pero las necesidades reales de la escuela primaria, obligan a la mayoría de ellos a trabajar como maestros generalistas, demanda para la que mayoritariamente no se sienten inicialmente preparados.
2. El hecho de no existir una prueba de acceso a la especialidad, determina que a lo largo de la carrera convivan alumnos con diferentes aptitudes y conocimientos musicales, y condiciona, en opinión de la mayoría de los entrevistados, el nivel de exigencia y los contenidos trabajados en muchas de las asignaturas de la titulación.
3. En general, se detecta poca adecuación de los contenidos trabajados en clase con las necesidades reales del alumnado de primaria: se cuestiona de forma tajante si el profesorado universitario realmente conoce el aula de primaria para la que teóricamente está preparando.
4. Las asignaturas generales como *Didáctica general* o *Psicología* se perciben como totalmente ajenas y desconectadas de las específicas, y trabajadas desde un punto

de vista tan teórico, que los maestros no se sienten capacitados para poner en práctica dichos conocimientos.

5. La asignatura *Practicum*, que simula una práctica real de aula durante un cuatrimestre, con el asesoramiento de un maestro en ejercicio y en un aula real de primaria, tampoco contribuye a imbricar los conocimientos teóricos trabajados a lo largo de la carrera con la práctica docente, porque generalmente no se les otorga la suficiente autonomía ni libertad para hacerse cargo de las clases de música, y habitualmente se relega al alumnado en prácticas a la posición de “observadores” del maestro que les acoge en su aula.

6. El actual plan de estudios no les forma adecuadamente para realizar tareas de carácter más organizativo como puedan ser la elaboración de programaciones y unidades didácticas, con los inconvenientes que esto les genera, no sólo en el desempeño de su trabajo en un centro docente, sino también como exigencia previa para superar un proceso público de oposición, pruebas en las que este tipo de conocimientos se considera esencial. Asimismo, aquellos que ejercen un cargo directivo, reconocen no haberse sentido inicialmente preparados para ello, siendo el ejercicio del cargo en sí, y la ayuda de otros compañeros del centro así como en algunos casos de la inspección educativa, la que les ha ido orientando sobre dicha función.

7. En general, y pese a las dificultades encontradas como especialistas de música y a las carencias que encuentran en su formación universitaria, la mayoría de los entrevistados se reconoce orgulloso del ejercicio de su especialidad y satisfecho con su trabajo como maestros de música.

BIBLIOGRAFÍA

Barnett, R. (2002). Claves para entender la Universidad en una era de supercomplejidad. Barcelona: Pomares.

Gimeno, J. (2002). Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1985). “El profesor como tema de investigación y desarrollo”. *Revista de Educación*: 277. pp. 43-53.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE, DEL PROFESORADO Y DE LOS PROGRAMAS FORMATIVOS MEDIANTE EL PORTAFOLIO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Marta Fuentes Agustí

María Eugenia Suárez-Ojeda

Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

¿Aprenden nuestros estudiantes? ¿Seguimos una metodología docente coherente con nuestra filosofía? ¿O con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior? ¿Nuestros programas dan respuesta a las necesidades profesionales de la sociedad actual? ¿Nuestra práctica docente representa un punto de inflexión entre la calidad educativa y la innovación esperada? ¿Evaluamos y compartimos nuestras acciones como profesores?

El Portafolio Docente (PD) facilita la formación permanente del profesorado así como la evaluación de su docencia, en la medida que exige compartir y reflexionar entorno a la propia filosofía y práctica docente, en mostrar y repensar la diversidad de formas y estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Así, pues permite establecer nuevas líneas directrices de futuro de acuerdo con la mejora de la calidad docente y la incorporación de metodologías docentes innovadoras.

Como miembros del *Grupo de interés (Gi) en Portafolios Docentes (Gi-PD)* de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) formado por profesores e investigadores de diversas facultades y departamentos de dicha Universidad, pretendemos hacer hincapié en la posible incidencia del Portafolio Docente en la formación permanente del profesorado universitario y la evaluación de la calidad de su docencia.

Palabras clave: portafolio docente; formación del profesorado; educación superior; grupo de interés.

EVALUATION OF THE LEARNING PROCESS, THE PROFESSORS AND THE EDUCATION PROGRAMS BY USING THE TEACHING PORTFOLIO IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

Do our students learn? Do we follow an educational methodology consistent with our teaching philosophy or with the guidelines of the European Space of Higher Education? Do our programs give response to the professional needs today's society? Is our teaching practice a point of inflexion between the educational quality and the required innovation? Do we evaluate and share our actions as professors?

The Teaching Portfolio eases continuous improving of the teaching practise, because allows you to record your achievements as teacher, allows you to reflect about how you are as teacher and also, allows you to show and to rethink in the diversity of forms and strategies in the learning-education process and its evaluation. Therefore, allows establishing new guidelines for the future, in agreement with the improvement of the teaching quality and in order to incorporate educational innovative teaching methodologies.

As members of the *Group of interest (Gi) in Teaching Portfolios (Gi-PD)* of the Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) formed by teachers and researchers of various faculties and departments of the University, we want to emphasize the possible impact of the Teaching Portfolio in the permanent training and evaluation of university professors and in the quality evaluation of their teaching practise.

Key words: teaching portfolio; permanent training of professors; higher education; group of interest.

1.- INTRODUCTION

The concept of quality is one of the pillars on which rests the process of European Convergence in order to establish the European Space of Higher Education (ESHE). However, although on many occasions the importance of quality is continuously reiterated, it is rarely defined in the context of teaching performance (Buela-Casal, 2007). Lemaitre (2003) identifies three possible perceptions on its definition: quality as the process to meet the stated purposes, quality as continuous excellence and quality as response to environmental requirements. But whatever the point of view is, there is no doubt that when it comes to talk about quality in a university context, the main actors are to be the teachers, both in relation to teaching and research skills and abilities.

A problem related to the use of the quality concept in a university context is that, in many cases, it is given an enthusiastic promotion and it is intended to be encouraged, but it is not clearly identify, as there is no operational and unbiased criteria defined nor which kind of standards must be met. Buela-Casal and Sierra (2007) proposed some criteria, indicators and standards for the quality assessment of university teacher; the results showed that those indicators can be grouped into three main dimensions: teaching, research and management.

However, in Spain the only way nowadays to evaluate the quality of a university teacher is the so called “accreditation” at national or at autonomic level. The problem with those processes is that they are mainly based on enumerating research merits and on describing a research profile and the evolution of a person as researcher, but not in showing how the person is as teacher. What are the personal abilities and qualities of that person as teacher? What is the students’ perception of that person as teacher?, those are questions without answer in the “accreditation” processes in Spain i.e. nothing is able to demonstrate how is the performance and quality of that person as teacher (Buela-Casal y Sierra,2007) and it is well known that a excellent researcher is not necessarily a good teacher.

An effective quality evaluation must encourage self-evaluation, reflection and willingness to change if needed, in the person that will be hired as a future university professor. Teaching Portfolio (by its acronym in Spanish PD) can serve as aid for self-regulation, lifelong learning, self assessment and planning of future work (Fuentes, 2009).

This communication is intended to demonstrate, through a case study, how the creation of a PD has played a determinant role in how a course has been redesigned, which has contributed mainly to the better students’ willingness to learn and, therefore, to improve the final results obtained.

2.- WHAT IS A TEACHING PORTFOLIO?

The Teaching Portfolio (PD) is the result of personal reflection about one’s own teaching practice, being the reflection properly evidenced and discussed. In the PD, teachers think about their personal experiences of their own teaching trajectory, by documenting and evaluating their own process to become a teacher and their progress over the time. The PD is use by the teacher to put together and to showcase, in the best possible way, its teaching awards and recognitions, its daily practice and personal style of teaching (teaching philosophy), its teaching experience (responsibilities) and a relevant selection of its course planning artefacts (sample course syllabus, lesson plans, assignments, exams) and evidences of teaching effectiveness (student feedback, department evaluations) and professional development (Shulman, 1998).

3.- BACKGROUND: THE TEACHER

The teacher is a lecturer who initiated its academic career in 2006. On 2007, the teacher took full responsibilities as professor, and therefore the teacher decided to take the FDES program promoted by the Unit for Teaching Innovation in Higher Education (IDES) at Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Among many formative courses and actions, the PD is developed following a mentoring scheme (Fig. 1).

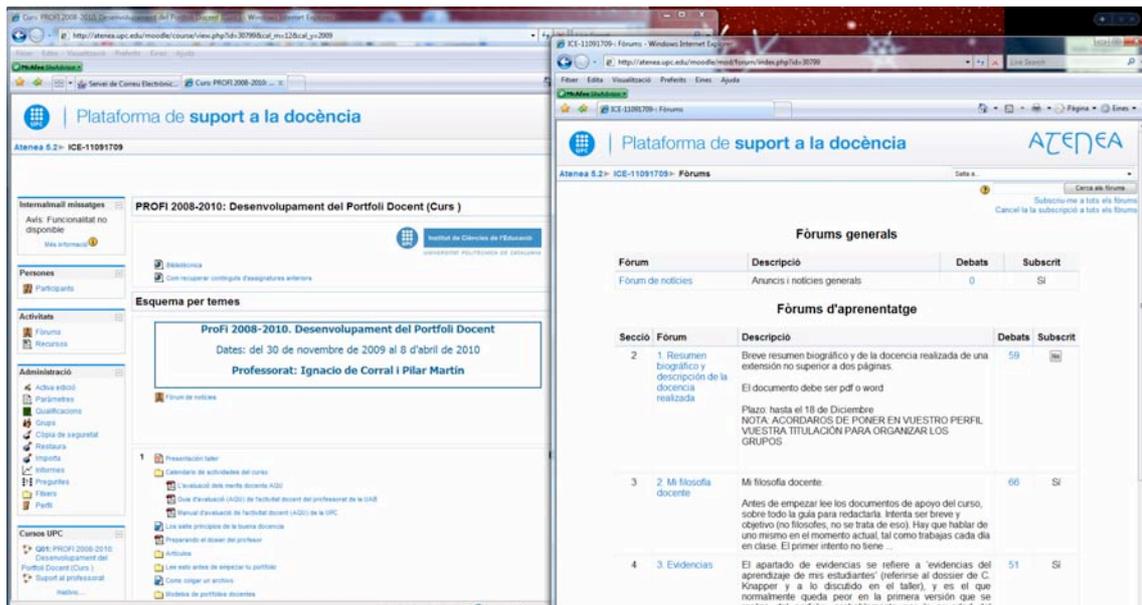


Figure 1. Web page showing the inter-university (UAB-Universidad de Barcelona-Universidad de Girona) course for Developing a Teaching Portofolio in 2008-2009. Organised by IDEs-UAB using the virtual learning environment Profí de la UB.

Another motivation for the teacher, was the fact that in Spain, both teachers and students are immersed in a context of change at university level, because the introduction of the ESHE. In this context, the student must be the subject who experiment autonomous learning (learning to learn), based on a curricula organized by skills and focused on formative and continuous assessment and evaluation. Therefore, the PD encourages the change of teaching paradigms, by promoting teacher's self analysis, reflection and assessment about its own teaching quality (Villa Sánchez, 2008).

According to IDEs (Sabaté, 2009), more than 120 professors and researchers (including junior and senior professors) from several knowledge areas have developed their PD between 2004 and 2009, and the number of participants is increasing each year. A large part of them have been encouraged by the FDES program organised by IDEs-UAB each year. The objectives pursued by the participants could be summarised as follow: A) to analyse and to improve their teaching practise and B) to be officially recognised by the FDES program.

In this context, the PD writing process make the teacher of this case study to think with honesty about its daily activity, to discover its own educational philosophy, to evaluate its own progress as teacher and also, to start the search for the most effective educational and innovative strategies that not only will benefit students, but also, will serve to train itself better.

Some excerpts from the teacher's educational philosophy are presented in the following paragraphs:

"The human beings have one preferential way of learning how to make the things. I identified myself as a learner who likes the real facts, the data and the experiments, that is, to touch the things (sensitive learner), to see and to feel the images, the diagrams, the videos, the demonstrations (visual learner), one who likes to infer

principles from particular experiences (inductive learner), to do experiments demonstrating things (active learner) and to think globally, that is, I identify myself as the typical student who asks: "and all these equations are useful for anything"?

Ohh, surprise! The typical expository lecture class, that is, the one limited to a series of blackboards or slides, with almost no interaction with the student and no activities opposes totally to my learning style...

...my educational philosophy can be summarized with the motto: "the practice makes the master". This is my fundamental premise when I plan my subjects; however, I also learned from Professor Richard Felder that a good teacher has to address to all the students and to take into account all learning styles of all the students who can coexist in a class...

...I believe that the university student is the director of its own learning and the teacher is some kind of guide, a monitor who serves as support on this continuous journey that is the learning process. I will make another comparison: The teacher is the owner and the chef of a restaurant where a set of specialties from a type of cuisine are served. But, the teacher is also the maître, which depending on the menu previously elaborated and on the comments or the knowledge gathered from the guests (the students), guide its selection through dishes, but always respecting it, converting therefore the experience into a one pleasant and profitable."

The experience shared and accumulated in our interest group Gi-PD at the UAB shows us that once initiated the process of creating a PD, there is no possible way to reverse it. The virtues of a PD turn it into an alive and constantly changing tool, which evolves with the teacher and accompanies and helps him/her in the process of professional growth (Fuentes et al. 2007).

4.- BACKGROUND: THE SUBJECT

The subject is Environmental Impact Assessment and Audits (EIAA) from the degree in Industrial Engineering at UAB. It has a huge component of legislation and administrative procedure, which in words of an engineering student can be translated in "boring and cumbersome".

The 2007 course, the so called "traditional methodology" was applied and consisted of 100% expositive face-to-face classes and evaluation through a final work (40%) and a final examination (60%).

On the other hand, from 2008 and onwards, the entire course has been developed using cooperative and project-based learning and role playing following the student's portfolio (SP) as evaluation tool. The students have to become "Junior Environmental Auditors" and the teacher the "Senior Environmental Auditor" in order to design and to apply the procedure of an environmental audit to a real organisation, being this activity performed outside the classroom. Also, Junior Environmental Auditors have to design a methodology for environmental impacts identification and quantification, in order to complete a study of environmental impact assessment for a specific case study. Peers and self-evaluation are performed in each activity. The size of the course is around 20-30 students each semester.

5.- IMPACT OVER STUDENTS' PERFORMANCE.

Figure 2 shows the final marks obtained by students in 2006-2007 course (traditional methodology) and in 2007-2008, 2008-2009 and 2009-2010 course (re-designed courses). In the 2006-2007 course, the so called "traditional methodology" was applied. In the 2007-2008, 2008-2009 and 2009-2010 course, the SP and active methodologies had been implemented, and therefore, 60% of the expositive/ traditional face-to-face classes have been substituted by activities performed inside and outside the classroom environment. These activities include case studies, project and problem-based learning and role playing. The evaluation was changed to continuous evaluation following the SP (without final examination).

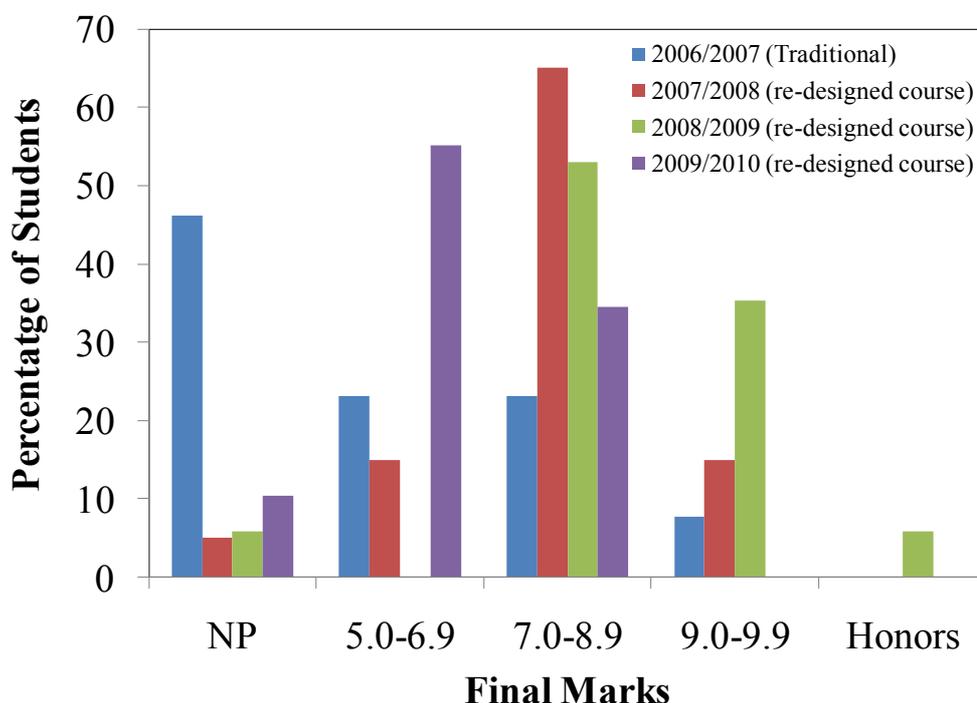


Fig. 2. Final marks of EIAA students in several academic courses

Following the traditional methodology, in the academic course 2006-2007 the level of non-attendance (NP) was 46% (Fig.1), whereas in 2007-2008 course, for example, where the SP was implemented, this level was reduced to only 1 student (5%). Moreover, the students with a final mark between 7.0 and 8.9 were increased from 23% in 2006-2007 (3 students) to 65% in 2007-2008 (13 students). Apparently, students are more motivated with this methodology, being their academic performance better.

6.- CONCLUSIONS

We believe that continuous improvement of the teaching performance is based on three fundamental pillars: educational innovation, continuous updating of the contents and knowledge developed in the subject and systematization in the

collection of evidences and reflection of the own development as a teacher.

Under this context we consider that the process of doing a PD is of paramount importance as a tool for promoting self- reflection and an overall improvement of the teaching quality. Moreover, we do believe that its making process is enriched as the PD becomes a living part of the life-long learning process of a professor. Another advantage is the fact that a PD can be created in an individual and autonomous way or, still better, as a team work between peers, which is the case of our Gi-PD at UAB.

REFERENCES

Buela-Casal, G. (2007). Reflexiones sobre el sistema de acreditación del profesorado funcionario de Universidad en España. *Psicotherma*, 19 (3), 473-482.

Buela-Casal, G. & Sierra, J.C. (2007). Criterios, indicadores y estándares para la acreditación de profesores titulares y catedráticos de Universidad. *Psicotherma*, 19 (4), 537-551.

Fuentes, M., Segura, D. & Taboada, M. (2007). De la teoria a la pràctica: el portafoli docent. Universitat Autònoma de Barcelona: *Actes IV Jornades d'Innovació Docent*, 43-44.

Fuentes, M., Suárez-Ojeda ME & Baeza, M. (2009). El Portafolio Docente en la auto y co-evaluación del profesorado universitario: Hacia una nueva estrategia de evaluación institucional. *XXI Revista de Educación*, 11, 137-154

Lemaitre, M.J. (2003). Estrategias y prácticas conjuntas en Europa y América Latina para el aseguramiento de la calidad de la educación superior. En *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Evaluación de la Calidad y Acreditación*, 63-70, Madrid: ANECA.

Sabaté, S. (2009). Personal communication, Unit for Teaching Innovation in Higher Education (IDES) at Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Shulman, L. (1998). *Teacher portfolios: A theoretical activity*. In Lyons, N. (Ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press, 23-37.

Villa Sánchez, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 177-212.

¿AÚN QUEDA ESPACIO PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA? EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y SUS POSIBILIDADES EN EL MARCO DEL EEES

Juan García Gutiérrez¹

A. del Pozo Armentia²

¹Universidad Nacional de Educación a Distancia

²Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

El presente trabajo sobre el Aprendizaje Servicio (APS) tiene un doble objetivo. Por un lado proponer una vía novedosa de innovación educativa en el marco del EEES, que siguiendo los principios del “*learning by doing*” y pudiendo emplear las TICs, constituye una auténtica revolución en el aula porque, justamente, revoluciona también lo que aparece fuera del aula, la comunidad en la que se sitúa la escuela. Por otra parte, este trabajo trata de sistematizar y clarificar, en una serie de puntos esenciales, lo que ya comienza a ser una abundante bibliografía sobre esta novedosa metodología de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: teoría de la educación; aprendizaje servicio; innovación educativa; EEES.

IS THERE STILL SPACE FOR INNOVATION IN EDUCATION? SERVICE-LEARNING AND ITS POSSIBILITIES IN THE FRAMEWORK OF THE EHEA

ABSTRACT

The present work on Learning Service (APS) has a twofold purpose. On the one hand to propose a new route of educational innovation in the frame of the EHEA, that following the beginning of the “*learning by doing*” and being able to use the ICTs, constitutes a certification revolution in the classroom because, exactly, it revolutionizes also what appears out of the classroom, the community where the school is located. On the other hand, this work tries to systematize and clarify, in a series of essential points, which already begins to be an abundant bibliography on this new methodology of teaching – learning.

Key words: Theory of the education; learning service; educational innovation; EEES.

1.- UNA ALTERNATIVA FORMATIVA ANTE LAS NUEVAS DEMANDAS SOCIALES

Muchos profesores podrían preguntarse si es aún posible la innovación educativa. Si tras el giro copernicano de la escuela nueva, los movimientos de renovación pedagógica de los '70 y la irrupción más reciente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la enseñanza queda espacio para seguir innovando en educación.

El presente trabajo sobre el Aprendizaje Servicio (ApS) tiene un doble objetivo. Por un lado, proponer a los docentes una vía novedosa de innovación educativa en el marco del EEES; por otro, trata de sistematizar, si quiera brevemente, el marco teórico de lo que ya es una abundante bibliografía sobre esta novedosa metodología de aprendizaje. El ApS constituye una auténtica revolución en el aula porque, justamente, revoluciona también lo que aparece fuera del aula, la comunidad en la que se sitúa la escuela.

Entendemos que ésta novedosa metodología se afianza cada vez más como una auténtica filosofía o teoría educativa. Esto es, como una forma global y a la vez particular de entender el fenómeno educativo. Más allá de las cuestiones metodológicas, el ApS se presenta como una forma actual para comprender y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica una reconsideración de los agentes educativos en relación a la comunidad de pertenencia, y que supone también, un replanteamiento de los propios escenarios educativos tradicionales. Se trata, en suma, de una metodología que ayuda a reflexionar sobre el fenómeno educativo, rompiendo así las fronteras del aprendizaje y abriéndolo a 180 grados.

El ApS ha sido desarrollado en los más diversos y dispares espacios curriculares, manteniendo siempre una serie de "invariantes pedagógicas" que lo dotan de sentido y coherencia. Así, no es raro que esta metodología haya sido propuesta tanto en el ámbito de la medicina como de la educación cívica⁶⁵, y tanto en espacios formales como no formales.

El aprendizaje servicio, en ocasiones, también se caracteriza con el calificativo "solidario" por el impacto que tiene en las comunidades. Actualmente, podemos destacar como esta novedosa metodología cuenta con una amplia red de centros consolidados tanto a nivel nacional como internacional que impulsan desde diversas perspectivas este tipo de metodologías. Concretamente en España podemos citar el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña (Centre Promotor d'Aprenentatge Servei) o la Fundación Zerbikas (Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi⁶⁶).

2.- ELABORACIÓN DE UN MARCO CONCEPTUAL PARA DEFINIR EL APS

Uno de los problemas que encontramos al tratar de conceptualizar el ApS es la ausencia de una definición estandarizada y comúnmente aceptada del mismo. Al

⁶⁵ Vid. "At the New York Harbor School, Growing Oysters for Credit", *New York Times* (June 29, 2010); "Alumnos investigarán el problema de la basura", *Clarín* (13 de junio de 2010);

⁶⁶ Vid. <http://www.aprenentatgeservei.cat>; <http://www.zerbikas.es>

contrario, más bien sucede que las definiciones están muy vinculadas a las realizaciones y experiencias concretas que se realizan, que son muy numerosas y variadas. Este hecho resulta significativo por dos razones. Por un lado, nos habla de cómo esta metodología genera una *experiencia abierta* (no se reduce a un solo ámbito, ni a unos agentes concretos, etc.); por otro, viene a reforzar la *contextualización* con que surgen (en función de las necesidades sociales de una determinada comunidad).

A continuación, vamos a exponer algunas de las definiciones que se han venido empleando para precisar este tipo de metodología, a la vez que trataremos de señalar algunos de sus rasgos más significativos.

Siguiendo a Trilla (2009: 34 y ss.) podemos diferenciar dos vías en el desarrollo del ApS. Por un lado, lo que él denomina *vía del aprendizaje* y, por otro, la *vía del servicio*. Así, desde la vía del aprendizaje, la evolución y diversas concreciones del lema anglosajón "*learning by doing*" sería la forma en que se ha llegado a definir el tipo de aprendizaje característico de los programas de ApS. Concretamente, podemos establecer tres características fundamentales en este tipo de aprendizajes: planificado, sistemático, consciente y según el ámbito educativo en el que se desarrollen podría añadirse el estar vinculados a contenidos curriculares (L. Rubio Serrano, 2009: 92). Desde nuestro punto de vista, aquellas que mejor lo configuran son las que lo describen como un aprendizaje activo y globalizado.

Por otro lado, señala Trilla, "la voluntad de contribuir directamente a la mejora de la sociedad mediante la realización desinteresada de alguna tarea concreta de utilidad social es el inicio de la vía del servicio (p. 40)". En efecto, en las últimas décadas hemos asistido a un desarrollo de movimientos de voluntariado que no hacen sino expresar la conciencia colectiva sobre la interdependencia humana y la necesaria solidaridad de unos con otros, de unos pueblos con otros, de unas generaciones para con otras. Sin embargo, el ApS no es una mera formación de voluntarios. En este sentido, algunos de los rasgos que adquiere esta metodología educativa en el ApS son: la realización de un trabajo; conciencia libre y decisión; gratuidad; reconocimiento y significación (R. Batlle, 2009: 80).

Desde esta doble vertiente, una de las definiciones que se ha empleado para delimitar este tipo de prácticas, y en la que coinciden la mayor parte de los expertos, es la siguiente: "actividades o programas de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes (N. Tapia, 2008:43)".

Por su parte, la *National Service-Learning Clearinghouse* en EEUU, define el ApS como "una estrategia de enseñanza y aprendizaje que integra servicios útiles a la comunidad con la instrucción y la reflexión para enriquecer las experiencias de aprendizaje, educar en la responsabilidad cívica y fortalecer las comunidades⁶⁷".

⁶⁷ National Service-Learning Clearinghouse. service-learning media guide [consultado el 9.7.2010]: <http://www.servicelearning.org/>

Sin embargo, más que una noción que lo defina, en este caso lo interesante reside en los rasgos más significativos que, según los expertos, delimitan esta metodología. Concretamente, y siguiendo a Tapia (2009) nos centraremos en tres:

- a) El protagonismo de los estudiantes en el planteamiento, desarrollo y evaluación del proyecto. En efecto, el ApS es una propuesta de aprendizaje activo, y por lo tanto son los estudiantes, más que los docentes, quienes deben protagonizar y hacer propias las actividades;
- b) El desarrollo de actividades de servicio solidario orientadas a colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas. En este sentido, Tapia (2009) indica una precisión importante:

“a diferencia del inglés *service*, que puede referirse a actividades individuales y puramente asistencialistas, *solidaridad* implica un *hacer colectivo* y un *hacer con*, más que *hacer para*, mucho más cercano al significado más profundo de la pedagogía del aprendizaje servicio (p. 42)”.

- c) La vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el curriculum.

3.- ESCENARIOS DE INNOVACIÓN: EL DESARROLLO DE LAS POSIBILIDADES FORMATIVAS DEL APS EN LOS CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

¿En qué ámbitos podemos desarrollar principalmente el ApS? Por definición, siempre se desarrollará en escenarios educativos, ya se refieran al ámbito formal o no formal. En este punto, nos vamos a centrar en el desarrollo de las posibilidades formativas en la universidad por dos razones. Una, porque las universidades son también “espacios educativos”, esto es, son espacios donde no sólo se apunta al desarrollo de contenidos más o menos teóricos o académicos, sino también (y sobre todo con la implantación de los grados) otras dimensiones que se recogen de manera sistemática en la expresión “desarrollo de competencias”. Desde nuestro punto de vista, entendemos que el ApS es una forma adecuada para pensar y concretar el desarrollo de competencias⁶⁸.

En segundo lugar, y por su vinculación a la comunidad, pensamos que el ApS puede ayudar a la universidad (profesores y estudiantes) a reflexionar sobre la misión social de las mismas. Se trata de una oportunidad para que en este contexto de cambios y transformaciones de los espacios universitarios también pueda reflexionarse sobre algunos temas que van desde la formación cívico-moral de los universitarios a la propia responsabilidad social de las universidades.

⁶⁸ Vid. L. Rubio (2009: 96 y ss.), especialmente la parte dedicada al desarrollo de competencias genéricas.

La revolución educativa que ha supuesto para la universidad y sus profesores el proceso de Bolonia lleva ahora a muchos de ellos ante un “vacío metodológico”. Muchos de docentes se encuentran con los mismos alumnos que antes tenían, en las mismas dependencias, obligados a realizar “cosas distintas”. Muchos de ellos tienen la sensación de que acercarse a la innovación docente se parece a un acantilado en el que a la mínima puedes despeñarte. Muchos profesores han visto invertida su concepción educativa sin explicaciones, y sin la formación suficiente para ser capaces de reestructurar su propia concepción de la práctica docente (que en muchos casos y por inercia, era la misma que habían aprendido o heredado de sus maestros).

El ApS es una metodología que siguiendo los principios del aprendizaje establecidos en el marco de Bolonia no es ajena al profesor y le envuelve también a él en el proyecto. No se sitúa como un actor externo, sino que actúa como verdadero orientador del proceso de aprendizaje desde el interior de la propia situación de aprendizaje. El ApS es una metodología que en el contexto de los créditos ECTS, por ejemplo, ayuda al profesor a reflexionar sobre su propia docencia. Desde el diseño de las guías de las asignaturas, a los métodos de enseñanza y evaluación, las actividades a desarrollar, las competencias de la materia, etc. En este contexto consideramos que el ApS constituye una metodología válida con la que el docente puede encarar de forma exitosa los retos que supone la adecuación metodológica al EEES.

Uno de los efectos que tienen las acciones de ApS es que producen un aprendizaje con sentido. En efecto, Puede afirmarse que el aprendizaje relevante de los seres humanos tiene lugar en una compleja red de intercambios, en la que se implican todas las dimensiones de su personalidad. Los seres humanos aprenden de forma relevante cuando adquieren significados que consideran útiles para sus propósitos vitales. El concepto de utilidad se relaciona estrechamente con el concepto de sentido. Es útil aquello que tiene sentido para clarificar y afrontar los problemas básicos de la vida de los individuos, para ampliar sus horizontes de conocimientos, sensibilidades y afectos⁶⁹.

Desde este horizonte, los centros de formación del profesorado constituyen unos espacios privilegiados para el desarrollo de este tipo de metodologías. Sin lugar a dudas se trata, en estos casos, de una apuesta de futuro ya que muchos de los alumnos universitarios terminarán desarrollando labores docentes y la participación en este tipo de experiencias puede llevar a su vez aparejado que otros muchos puedan beneficiarse de ellas. Por otro lado, la participación de alumnos de educación (en la diversidad de grados y master) nos parece un complemento importante para su formación por cuando ayuda a reflexionar sobre sus propias concepciones educativas, convirtiéndose estas prácticas en un estímulo intelectual para pensar la educación más allá de los parámetros tradicionales.

⁶⁹ Vid. VVAA (2009). *La Universidad del aprendizaje: Orientaciones para el estudiante*. Akal, Junta de Andalucía y Universidad de Cádiz. (Consultado el 9.7.2010), disponible en: http://www.uca.es/web/estudios/eees/documentos/Plan_Bolonia0.pdf

4.- CONSIDERACIONES FINALES

A pesar de lo positivo que en general nos parece la propuesta educativa del ApS consideramos oportuno poner el acento en uno de los aspectos, a nuestro juicio, más controvertido. Se trata de aquella esfera que afecta a la libertad del educando. Tanto desde su dimensión de servicio (respuesta a las necesidades sociales), como por la índole educativa las actividades que se promueven, se trata de acciones imbuidas en contextos axiológicos densos. No sólo apuntan a una adquisición de contenidos determinados sino que también tratan de movilizar los recursos cívicos, morales y éticos de los educandos.

En este sentido, las preguntas sobre las bases teóricas desde las que se analizan las problemáticas sociales; los criterios que sirven para definir las necesidades sociales a las que se dará respuesta; o la propia obligatoriedad de las acciones constituyen aspectos a tener en cuenta. Pensamos que este tipo de cuestiones deben quedar resueltas y clarificadas a priori para que evitar el riesgo de la manipulación en este tipo de propuestas pedagógicas. En efecto, cuanto más potentes y profundas son las experiencias de aprendizaje; esto es, cuanto más afectan a la propia configuración de la personalidad moral del educando, tanto más en cuenta debe cuidarse su libertad y autonomía.

Sin embargo, en este sentido, nos gustaría concluir con una reflexión al respecto expresada por N. Tapia en el contexto de un seminario Internacional sobre Aprendizaje Servicio y Calidad educativa:

“ayer alguien que dirige un programa de voluntarios me decía, ‘si la solidaridad es obligatoria no vale’. Yo no sé si no vale, me parece que es muy meritorio ofrecer a los jóvenes la posibilidad de dar gratuitamente, de dar voluntariamente, pero también necesitamos recordar que para las instituciones educativas no es optativo formar personas capaces de aportar al bien común, profesionales capaces de aportar al desarrollo de su país⁷⁰”.

BIBLIOGRAFÍA

Battle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.) *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 71-90). Barcelona: Grao.

Rubio Serrano, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.) *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Barcelona: Grao.

⁷⁰ Vid. Tapia, N. (2008) Excelencia académica y aprendizaje-servicio en la escuela y la Educación Superior. En Actas del 11º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario" (Buenos Aires, 30 y 31 de agosto de 2008). En Red Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado Universitario, (consultado el 9.7.2010) <http://www.redivu.org/docs/articulos/Aprendizaje-servicio%20y%20calidad%20educativa.pdf>

Tapia, N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.

Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. En J. M. Puig (Coord.) *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 107-126). Barcelona: Grao.
