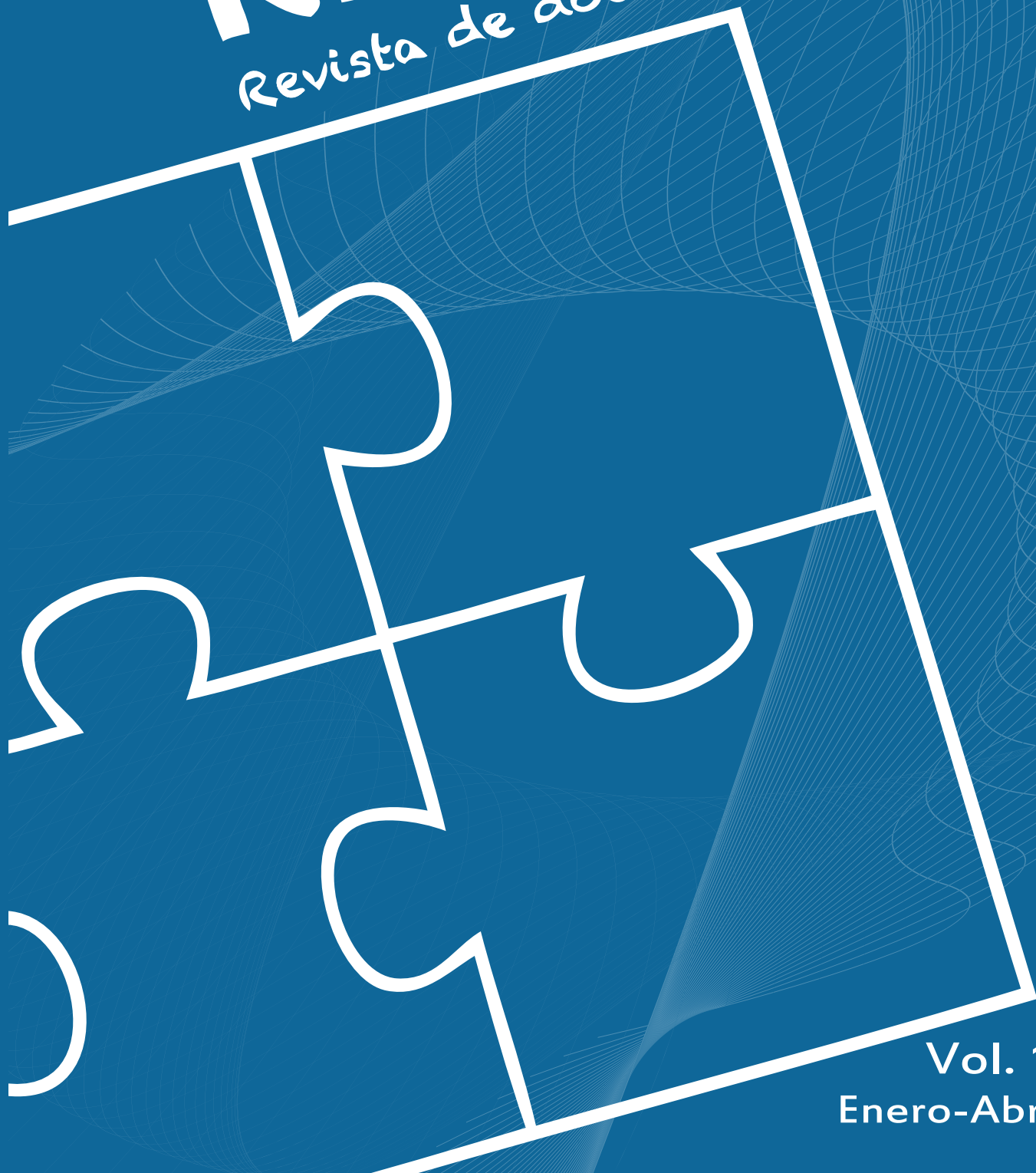


REDU

Revista de docencia Universitaria



Vol. 10 n°1
Enero-Abril 2012

Revista de la Red Estatal de
Docencia Universitaria (RED-U)

ISSN 1887-4592

REDU Revista de docencia
Universitaria

REDU

Revista de Docencia Universitaria

Vol 10 N°1
Enero - Abril, 2012

REDU

Revista de Docencia Universitaria

Vol 10 N°1

Enero - Abril, 2012

Sede editorial: Facultad de Ciencias de la Educación

Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida
15782 Santiago de Compostela

Teléfono con extensión: +34 98 156 31 00 Ext.13825

Fax: +34 98 153 04 94

Edita:

RED-U (Red Estatal de Docencia Universitaria)

<http://www.red-u.org/>



Edición on-line

<http://redaberta.usc.es/redu/>

Fecha de edición: 2012

ISSN: 1887-4592

EQUIPO EDITORIAL

Director

Miguel A. Zabalza Beraza, Profesor catedrático Univ. de Santiago de Compostela (miguel.zabalza@usc.es).

Asesores Editoriales RED-U

Joan Rué, presidente de RED-U (Universidad Autónoma de Barcelona)

Araceli Adam, secretaria de RED-U (Universidad Politécnica de Catalunya)

Secretarías de Dirección

Lina Iglesias Forneiro, Profesora Titular de la Universidad de Santiago de Compostela (lina.iglesias@usc.es)

Manuela Raposo Rivas, Profesora Titular de la Universidad de Vigo (mraposo@uvigo.es)

Secretaría técnica: Pablo César Muñoz Carril, profesor de la Universidad de Santiago de Compostela.

Asesores Técnicos:

D. José Pereira Uzal (jose@arcade.es) Arcade consultores

D. Miquel Zapata (mzapata@um.es), profesor de la Universidad de Alcalá de Henares.

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Itziar Alkorta Idiakez, Universidad del País Vasco, España

Dr. Manuel Area Moreira, Universidad de La Laguna, España

Dr. Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga, España

Dra. María Isabel de Almeida, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Ángel Díaz Barriga, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Roberto Di Napoli, Goldsmiths College, University of London, Reino Unido

Dra. Amparo Fernández March, Universidad Politécnica de Valencia, España

Dra. Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira, Universidade do Minho, Portugal

Dr. Antoni Font Ribas, Universidad de Barcelona, España

Dr. Franco Frabboni, Universidad de Bolonia, Italia

Dra. Mercedes González Sanmamed, Universidad de A Coruña, España

Dr. Günter L. Huber, Universidad de Tübingen, Alemania

Dra. María Soledad Ibarra Sáiz, Universidad de Cádiz, España

Dra. Begoña Learreta Ramos, Universidad Europea de Madrid, España

Dra. Carlinda Leite, Universidade do Porto, Portugal

Dr. Clemente Lobato, Universidad País Vasco, España

Dr. Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla, España

Dr. Miquel Martínez Martín, Universidad de Barcelona, España

Dra. María Carmen Monreal Gimeno, Universidad Pablo de Olavide, España

Dr. Carlos Moya Ureta, Instituto Latinoamericano de Estudios Sociales, Chile

Dr. Antonio Nóvoa, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. Javier Paricio Royo, Universidad de Zaragoza, España

Dra. Ángeles Parrilla Latas, Universidad de Vigo, España

Dra. Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Dr. Felipe Trillo Alonso, Universidad de Santiago de Compostela, España

Dra. Carmen Vizcarro Guarch, Universidad Autónoma de Madrid, España

Sumario

Editorial	11
------------------------	----

Monográfico

Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria

El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria Miguel Angel Zabalza Beraza	17
Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos Amparo Fernández March; José M^a Maiques March; Ana Abalós Galcerá	43
Innovation pedagogy – learning through active multidisciplinary methods Liisa Kairisto-Mertanen; Meiju Räsänen; Jouko Lehtonen; Harri Lappalainen	67
La docencia universitaria: un modelo para su análisis Alfonso Cid Sabucedo; M^a Ainoa Zabalza Cerdeiriña; M^a Isabel Doval Ruíz	87
Un ejemplo de profesor agente de buenas prácticas docentes en el ámbito de la Sociología Fermín González García; M^a Reyes Fiz Poveda; Peio Ayerdi Echeverri	105
El proyecto de aprendizaje cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil José Juan Barba Martín; Suyapa Martínez Scott; Luis Torrego Egidio	123
Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico Adolfo Pérez Abellás; José Antonio Sarmiento Campos; M^a Ainoa Zabalza Cerdeiriña	145

Buenas prácticas en la Universidad de Huelva: El conocimiento profesional en la acción del profesor de "Matemáticas y su Didáctica"	
M^a Cintia Muñoz-Catalán; José Carrillo Yáñez	177
Refuerzo y desarrollo de competencias mediante la elaboración de una campaña real de marketing: la FormulaUEM	
Verónica Baena Graciá; Vicente Padilla Valencia	199
Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente	
Cristina Canabal García; M^a Dolores García Campos	215

Miscelánea

El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del máster de educación secundaria	
Guillermo Domínguez Fernández; José Rafael Prieto García; Francisco Javier Álvarez Bonilla	239
Del nuevo siglo al nuevo grado: La titulación de Educación Infantil en Mondragon Unibertsitatea	
Laura Lodeiro Enjo; Nerea Alzola Maizte	257
Consecuencias no previstas del paso de la teoría evolutiva por las aulas	
Oscar Comas Rodríguez	279
Formación de competencias profesionales a través de un trabajo cooperativo: resultado de la experiencia	
J. Iñaki De La Peña Esteban; Ana T. Herrera Cabezón	291
Modelo de guía para grados universitarios con estructura modular	
Felisa Arbizu Bacaicoa; Josune Bilbao Zabala; Aintzane Camara Izagirre; Lola Fernández Alonso; Isabel Martínez Dominguez; Maite Monasterio Bernaola	313
Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad	
Marina Tomàs Folch; Diego Castro Ceacero; Mònica Feixas Condom	343
El Practicum en los grados en Educación Infantil y Primaria: una aproximación progresiva a la realidad profesional	
Mercè Pañellas Valls; Rosa Palau Sans	369
La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior	
José Gijón Puerta; Emilio Crisol Moya	389

Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria Carmen Álvarez Álvarez; Gonzalo Silió Sáiz; Elia Fernández Díaz	415
La web universitaria como una herramienta de información al alumnado potencial Julián Pando García; Iñaki Periañez Cañadillas; María Jesus Luengo Valderrey	431
Innovar en, desde y para el practicum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias Ana Novella Cámara; Anna Forés Miravalles; Laura Rubio Serrano; Sandra Costa Cámara; Esther Gil Pasamontes; Núria Pérez Escoda	453

Historia de vida

Internacionalización de la universidad: abrir ventanas al conocimiento y al mundo profesional Araceli Estebaranz García; Miguel Ángel Ballesteros Moscosio	477
--	-----

Recensiones

Martínez, J. B. (coord.). 2012. <i>Innovación en la Universidad, Prácticas, Políticas y Retóricas</i> Joan Rué	517
De Pablos, J., Area, M., Valverde, J., Correa, J. M. (coords.) (2010). <i>Políticas educativas y buenas prácticas con TIC</i> Héctor M. Rodríguez Caglio	521
Pérez Abellas, A. (2009). <i>La tutoría: factor de calidad en la enseñanza</i> Paula del Río Arcos	525

Popular Teachers and Great Ones

Over the last few years, some university leaders have ignited firestorms of controversy with plans to reward faculty members who teach well. Much of the controversy has stemmed from any attempt to identify those outstanding educators through student ratings. At one Texas university, for example, the critics imagined that unscrupulous professors might try to buy high marks from their students with inflated grades or free beer.

Behind those controversies lies a much older struggle over the very meaning of good teaching. If there is a difference between good instructors and popular ones, what is it? My own definition stems from the work on students' intentions as they undertake their studies. A sizeable body of research has found that different students will take quite different approaches to their studies that generally fall into one of three broad categories, surface, strategic or deep. Only students in the latter category will consistently intend to understand, to think about implications, applications and possibilities, and only those students are likely to achieve the deepest learning.

That same research has found that the predominant approach that students take and achieve can be heavily influenced by the instruction. Some teachers produce lots of students with deep intentions while others rarely produce any. Thus, great teachers are those people with considerable success in fostering deep approaches and results among their students.

Such a definition, however, raises questions about the meaning of deep learning and doesn't necessarily identify those practices that will achieve that noble end. It also doesn't necessarily take into account the kinds of students a teacher faces. Some instructors will show more success simply because they are blessed with classes full of deep learners while others struggle to move mostly surface learners slightly closer to the deep end. Do those teachers who struggle with the hard core surface learners, moving them slightly, deserve the highest praise and recognition?

In our ongoing study (see *What the Best College Teachers Do*. Harvard University Press, 2004 for the initial publication of results and *What the Best College Students Do*. Harvard University Press, 2012 for the latest) we have used primarily John Biggs's Solo Taxonomy, the Rational Judgment Model of Patricia King and Karen Kitchener, and the concept of adaptive expertise to offer some definition of deep learning. We also recognize that sometimes the goals of teaching and learning are more spiritual than rational, concerned with the development of character and moral qualities, or focused on the refinement of skills. Because we conceive of learning as the process of building, using, and changing paradigms about how the world does or should work, we define deep learning in major part as those points when students change fundamental

paradigms, or learn to question them, realizing the problems they face in believing whatever they might believe.

Defining the practices that cultivate that kind of learning has proved to be more difficult, but to find an answer we have focused on the creation of environments rather than on the variety of different techniques that might foster those conditions. Over the last eight years, my colleagues and I have teased out of the myriad of individual teaching practices that we have observed, fifteen conditions of what we call a Natural Critical Learning Environment, and it is those conditions that we found in the classrooms, laboratories, field work and other educational venues of teachers with enormous success in fostering deep approaches and achievements in learning.

At the risk of oversimplifying, here are those fifteen: People learn best and most deeply when they try to answer questions or solve problems they find interesting, intriguing, important, or beautiful; they can try to answer the question or solve the problems then receive feedback and try again before anyone "grades" them on their efforts; they can work collaboratively with other learners struggling with the same problems; they have lots of opportunities to speculate about possible answers or solutions even before they know much about the subject, and to receive feedback on those speculations; they face repeated challenges to their existing fundamental paradigms; they can get support (emotional, physical, and intellectual) when they need it; they care that their existing paradigms do not work; they believe that they are in control of their own learning, not manipulated; they believe that their work will be considered fairly and honestly; they believe that their work will matter, that it will have significant consequences for themselves and/or their world; they believe that intelligence and abilities are expandable, that if they work hard, they will get better at it; they believe other people have faith in their ability to learn; they believe that they can learn; they have an opportunity to "do the discipline" before they fully "know the discipline" (in other words, they have an opportunity to learn by doing and receiving feedback on their efforts); and they have an opportunity to learn inductively moving from specific example and experience to general principles, rather than from the general to the specific. Those conditions invite a variety of ways to achieve them.

We have lots of evidence that people are most likely to learn deeply when they are trying to answer their own questions or solve their own problems. Yet in a formal educational environment, learners are not usually in charge of the questions. To bridge that gap, the best teachers find ways to link their own disciplinary concerns and interests with those of the students. This special genius we saw in our best teachers was the ability to frame questions in ways that would both capture the students' imagination *and* challenge some of their most cherished paradigms. The best teachers found questions that were already on the minds of their students and helped them move to new inquiries that those students had never imagined. Through the power of the questions they raise, these outstanding teachers engage students in doing the discipline even before they know the discipline.

How then do you evaluate the quality of teaching? If we think of evaluation as the process of posing and answering questions, then our first task is to raise the appropriate questions and, second, to determine what would count as appropriate evidence to support a conclusion. In theoretical discussions in the Research Academy for University Learning at Montclair University, and now at the University of the

District of Columbia, where I serve as Provost and Vice President for Academic Affairs, we have identified four appropriate questions, each with its own requirements for good evidence. What is the quality of the learning that is suppose to take place? Do the students achieve that learning in appropriate numbers (taking into consideration where the students begin their studies on a scale from surface to deep)? Do they take their approaches because of the instruction or despite it? Does the instruction do them any major harm, such as inappropriately discourage them from further study in the field?

Can students tell the difference between “good teachers” and “popular teachers”? Probably, but only if they take deep approaches to learning and we ask them the right questions. In a particularly elegant experiment, Scottish researchers Hillary Tait and Noel Entwistle found that deep learners said they liked courses that pushed them to explore conceptual meanings and implications, whereas their surface learning classmates hated such experiences. Surface learners praised courses that valued recall while deep learners said they didn’t learn much in those environments.

Student ratings have their limitations, yet it is precisely those limitations that call for clearer notions about what we mean by good teaching. If we think of excellent teachers as those people who help and encourage their students to take deep approaches to their learning, we can begin to identify those practices and perspectives that achieve those noble ends.



Ken Bain

Provos y Vice Presidente de Asuntos Académicos
Universidad del Distrito de Columbia, EEUU.

kbain@udc.edu

REDU

Revista de Docencia
Universitaria

Vol 10 N°1

MONOGRÁFICO

Buenas prácticas docentes
en la enseñanza
Universitaria

Coordinadores: Amparo Fernández March y
José María Maiques March

Universidad Politécnica de Valencia

El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria

The study of “best teaching practices” in Higher Education

Miguel A. Zabalza Beraza

Universidad de Santiago de Compostela
España

Resumen

El estudio y visibilización de las “buenas prácticas” docentes constituye uno de los principales compromisos de la investigación educativa (Shulman, 1986). La UNESCO recogía esta idea en su objetivo estratégico para la educación de esta década: “Promouvoir l’experimentation, l’innovation ainsi que la diffusion et le partage de l’information et des meilleures pratiques, de même que le dialogue sur les principes d’action dans le domaine de l’éducation” (UNESCO 31C/4). Y en términos similares el Bureau International d’Education (BIE) señala como su misión básica para estos años: “(a) Faciliter la circulation de l’information et l’échange d’expériences a travers le monde e (b) systematiser, analyser et mettre à disposition ces informations et expériences”. En el caso de la Educación Superior estos propósitos adquieren un especial relieve.

Partiendo del sentido e importancia de las “buenas prácticas” en la enseñanza universitaria, el artículo analiza los criterios y las condiciones para llevar a cabo su identificación, selección y análisis. Se señalan, igualmente, algunos principios de procedimiento a seguir en la investigación sobre buenas prácticas en la docencia universitaria de forma que se posibilite el poder identificar sus características básicas y reforzar su potencial como recurso de mejora.

Palabras clave: Buenas prácticas; Enseñanza universitaria; Innovación docente; Práctica Docente; Evaluación calidad docente.

Abstract

To study and make visible the "best teaching practices" is one of the main commitments of educational research (Shulman, 1986). UNESCO took this idea as its strategic goal for education during the next decade: "To promote experimentation, innovation as well as dissemination and sharing of information and best practices, so as the dialogue on principles of action in the field of education" (UNESCO 31C/4). In similar terms the Bureau International d'Education (BIE) also states its basic mission for the coming years: "(a) To facilitate information flow and exchange of experiences around the world and (b) to systematize, analyze and make available such information and experiences". In the case of Higher Education these purposes acquire special importance.

Departing from the meaning and importance of "good practices" in educational research, the

article discusses the criteria and conditions for carrying out the identification, selection and analysis of them. The text points out some principles of procedure in the research on best practices in university teaching so as to identify its basic features and enhance its potential as an improvement resource.

Key words: Good practices of teaching; Higher Education; Teaching Innovation; Teaching practice; Teaching quality assessment.

Introducción: importancia y sentido de las buenas prácticas

El mundo de la Educación, en todos sus niveles y especialidades se ha convertido en un espacio de acción complejo y multifactorial: desde la heterogeneidad de los sujetos que acceden a él, hasta la inmensa desproporción de recursos para atenderlos según el contexto en que se escolaricen; desde la multiplicidad de expectativas que se proyectan sobre sus efectos hasta la ruptura de los parámetros clásicos y locales para valorar su mérito. Todos los aspectos vinculados a la educación han ido incrementando exponencialmente su nivel de entropía interna y se diría que de poco sirven ya los principios tradicionales de una educación de calidad. Ni siquiera tiene sentido la posibilidad de armar un marco de criterios universales que nos permitieran poder desarrollar estimaciones comparativas comunes que pudieran servir de código general.

Hemos dejado así el modernismo y sus principios generales, para entrar en plena fluidez postmodernista apoyada en un marco doctrinal y técnico en el que acaban cobrando protagonismo otro tipo de criterios más circunstanciales: el aprendizaje alineado, la calidad vinculada al contexto, la territorialización curricular, las buenas prácticas.

En ese contexto global, la aparición del interés por las buenas prácticas no resulta irrelevante ni azaroso. El salto de los enfoques centrados en la calidad en términos absolutos a otros basados en la identificación y visibilización de buenas prácticas ha supuesto un importante cambio de orientación en la aproximación a las estrategias de mejora de la docencia. De la definición deductiva y normativa, habituales en la Pedagogía (de naturaleza normativa, ella misma), se pasa a una perspectiva mucho más inductiva y situada. Se corre el riesgo, desde luego, de un cierto relativismo conceptual, pero esa parece ser la marca de los tiempos que corren. De la idea de análisis basados en la constatación del grado de "fidelidad" con que un programa o una actuación formativa ha seguido planteamientos o estándares prediseñados (el caso del programa español de aseguramiento de la calidad, el *Docentia*, es paradigmático, en este sentido) o los principios pedagógicos convencionales, se pasa a una idea mucho más funcionalista y pragmática: bueno es aquello que funciona bien, aquello que es valorado por sus protagonistas y beneficiarios, aquello que es reconocido como valioso por los colegas o por sus destinatarios indirectos (stakeholders).

En estos últimos años, hemos ido convenciéndonos de que diferentes contextos formativos requieren de actuaciones diversas. También, de que lo que funciona bien en una titulación o un tipo de Facultad no tiene por qué funcionar bien en otra, de que aquello que resulta convincente y práctico en su trabajo docente a un profesor, puede no convenirle a otro. Todo ello trae consigo la idea de que las actuaciones didácticas deben estar basadas, ciertamente, en algunos principios o certezas (siempre relativas)

pero deben, sobre todo, acomodarse a las particulares condiciones en las que se producen.

El enfoque de las buenas prácticas nos sitúa, por tanto, a medio camino entre los planteamientos normativos convencionales (señalar el “deber ser” de los procesos, exigir el cumplimiento de normas o estándares vigentes, plantear el hacer las cosas en base a principios o protocolos establecidos de antemano a partir de principios o teorías consolidadas) y los modos de hacer más artísticos y situacionales (la forma como profesionales competentes reinterpretan la doctrina o reconstruyen su propia experiencia tomando en consideración los condicionantes de la situación). La particular condición de rigor de los sistemas evaluativos tradicionales (para que algo esté bien ha de estarlo en todos sus componentes) se diluye y relativiza en los modelos basados en las buenas prácticas. Ninguna práctica es buena en todos sus componentes. Ningún profesor/a es un compendio de buenas prácticas. Más bien, dentro de la multitud de acciones que los profesionales llevamos a cabo, podemos identificar algunas que son merecedoras de la consideración de buenas prácticas. Como en los modelos de calidad (en algunos, al menos), dejamos un poco de lado el concepto de “calidad verdadera” para situarnos en el más asumible de “calidad sustitutiva” (Sato, 1992). Esto es, se toman en consideración aquellos rasgos o indicadores de calidad que permiten un más fácil acceso y análisis. Hablar de “calidad de vida” en términos absolutos (calidad verdadera) nos llevaría a terrenos y consideraciones abstractas y difícilmente contrastables, por eso debemos reducir esa consideración a elementos más tangibles y codificables (la calidad sustitutiva): los servicios médicos, la oferta educativa, los transportes públicos, los salarios, etc.

Como parece lógico, la primera condición para trabajar sobre buenas prácticas es que éstas existan. Si algo distingue los discursos sobre las “buenas prácticas”, de otros más abstractos o desiderativos es que, en este caso, se habla de cosas que son, que se están haciendo, que han funcionado bien. No es un discurso sobre principios sino sobre prácticas. La UNESCO recogía esta idea como uno de los objetivos estratégicos para la educación de esta década: *“Promouvoir l’experimentation, l’innovation ainsi que la diffusion et le partage de l’information et des meilleures pratiques, de même que le dialogue sur les principes d’action dans le domaine de l’éducation”* (UNESCO 31C/4). Y en términos similares lo hacía, también, el Bureau International d’Education (BIE) que señala como su misión básica para estos años: *“(a) Faciliter la circulation de l’information et l’échange d’expériences a travers le monde e (b) systematiser, analyser et mettre à disposition ces informations et expériences”*.

Un segundo propósito del enfoque basado en las buenas prácticas es la necesidad de hacerlas visibles. Con frecuencia, la acción educativa se construye bajo dos circunstancias que alteran su potencialidad transformadora: el individualismo (la acción educativa como *lonely task*) y la opacidad (la acción educativa como algo *private downed*). Pero las buenas cosas deben conocerse. De ahí que el trabajo pedagógico con “buenas prácticas” se sitúa en esa línea estratégica de identificación, análisis, representación y visibilización de buenas prácticas en los diferentes niveles del Sistema Educativo.

Una tercera consideración en relación a las buenas prácticas ha de referirse, necesariamente, a la fluidez y contextualización inevitable del término. Ninguna buena

práctica alcanza esa atribución de valor en abstracto: no hay buenas prácticas universales; no, al menos, en educación. Las buenas prácticas lo son siempre en un contexto y bajo unas condiciones. Por otra parte, nunca hay prácticas perfectas, lo que supone otra forma de asimilación de las condiciones del entorno y permite, por otra parte, convertir la mejora en el eje permanente de los procesos educativos, incluso en aquellos que han podido ser reconocidos como “buenas prácticas”. Toda buena práctica precisa, por tanto, que el planteamiento desde el que se le aborde tenga esa cualidad de interdisciplinar, multicultural e internacional. De forma que se puedan tomar en consideración los matices propios de sus circunstancias.

Trabajar en la perspectiva de las “buenas prácticas” incluye, por tanto tres procesos clave: (1) *Justificar el sentido* que tiene hablar de buenas prácticas y marcar las diferencias con respecto a otras modalidades de estudio de las prácticas reales en educación; (2) *Identificar y analizar* (tanto en su fundamentación como en su desarrollo efectivo) aquellas actuaciones que, por sus características y virtualidades, puedan categorizarse como “buenas prácticas”; y (3) *Representar y visibilizar* esas prácticas, de manera que puedan ser conocidas y transferidas a otras situaciones y actuar como puntos de referencia y/o contraste para quienes deseen avanzar en la mejora de la Educación Superior.

En el cuadro que figura a continuación se establecen las coordenadas desde las que pretendemos afrontar el tema de las “buenas prácticas” en este artículo.



Fuente: Elaboración propia.

Cuadro n.1. La estructura del enfoque basado en las buenas prácticas.

Como puede observarse en el cuadro, el análisis de las “buenas prácticas” comienza por el establecimiento de su fundamentación y su sentido en el panorama actual de las políticas educativas y de los planteamientos pedagógicos. Pese a su vaguedad conceptual y su multiplicidad de acepciones, la idea de las buenas prácticas

precisa de una teoría de fondo que le dé soporte y evite que cualquier cosa pueda ser entendida, según intereses circunstanciales e injustificados, como una buena práctica.

Por otro lado, las buenas prácticas pueden darse en cualquiera de los niveles educativos y estar configuradas de formas muy variadas en función de las personas que participen en ellas, los ámbitos a los que afecte o las características que posean. Puede haber buenas prácticas institucionales en las que toda la institución se encuentra implicada porque se trata de actuaciones que pertenecen al modelo educativo de la institución, a su distribución de recursos, a sus modalidades de coordinación, a sus planes de innovación o de aseguramiento de la calidad. Otras buenas prácticas pueden ser más reducidas y afectar a sectores concretos de la actividad institucional, a profesores individuales o a grupos de profesores. La capacidad de impacto de unas y otras buenas prácticas resulta muy desigual.

En tercer lugar, las buenas prácticas cumplirán su misión transformadora únicamente en la medida en que respondan a acciones conscientes e intencionales y, además, sean visibles. Nunca han faltado buenas prácticas en la Educación Superior. El problema ha sido que, con frecuencia, tales prácticas formaban parte de las acciones cotidianas indiferenciables (como parte de las rutinas habituales a las que les presta escasa atención) y, por otro lado, permanecían en el ámbito de lo privado y, por ello, resultaban invisibles, sin poder desarrollar su poder de transferencia y emulación. Hablar ahora de buenas prácticas no significa tanto tratar de iniciar procesos nuevos (que también) como tratar de recuperar y visibilizar, con las debidas salvaguardias, experiencias ya existentes, de calidad contrastada pero con escaso reconocimiento y visibilidad.

Finalmente, las buenas prácticas constituyen nichos valiosos de actividades a investigar. El estudio de las buenas prácticas nos permitirá identificar sus componentes básicos, los patterns y redundancias que se producen en ellas, las condiciones que marcan su mejor o peor pronóstico. Y vinculado a ese esfuerzo analítico y compartido aparecerá, a su vez, la posibilidad de crear una comunidad internacional de profesionales e investigadores capaces de generar dinámicas de colaboración e intercambio de buenas prácticas en diversos contextos académicos internacionales.

El concepto de buena práctica

Las buenas prácticas han estado vinculadas, con frecuencia, a otros referentes clásicos de la actividad educativa: *innovación, actualización de recursos, calidad, evaluación positiva*, etc. Esto es, la idea de “buena práctica” actúa como un cliché genérico aplicable a cualquier tipo de actuación poniendo más énfasis en el componente adjetivo (“buena”) que en el sustantivo (“tipo de práctica”). Probablemente, porque la idea de *buena práctica*, forma parte del repertorio de conceptos fluidos y flexibles con que los enfoques posmodernos se han enfrentado a las políticas sociales y educativas. Superada la idea de que pueda existir un modelo universal o una mejor forma de hacer que sea efectiva y transferible a cualquier situación, se ha buscado en la identificación de “buenas prácticas” aquellas modalidades diversas de responder con eficacia y satisfacción de los participantes a las diferentes demandas (en este caso educativas) del contexto (Benavente, 2007). En ese sentido, el concepto de buenas prácticas es

aplicable a cualquier ámbito de la actividad humana, desde las políticas hasta las acciones específicas de sujetos individuales.

La literatura anglosajona no se limita a considerar la idea de "buenas prácticas" sino que eleva la consideración y el nivel de exigencia hasta la idea de las "mejores prácticas" (*the best practices*), aquello que mejor funciona en un contexto determinado. Pese a que pudiera entenderse también en sentido contrario, como la búsqueda de lo mejor e inmejorable (lo que en español desdibuja, por pretencioso, el sentido de este concepto), la idea de referirse a las <mejores prácticas> tiene, a su vez, una cualidad relativizadora. No se trata de un superlativo absoluto y general (lo mejor que se puede hacer, lo inmejorable) sino de algo relativo y contextualizado (lo mejor que se hace en el contexto al que nos referimos, lo mejor que se puede hacer en un determinado marco de condiciones, las mejores prácticas de las existentes, lo que pudiera significar, incluso, las menos malas).

Sato (1992) planteaba una primera distinción funcional, genérica por tanto, entre buenas y malas prácticas vinculando esa cualidad a dos axiomas. (1) "*Buena calidad significa buena función...*" o, lo que es lo mismo, podemos decir que algo es de calidad (una buena práctica) cuando está cumpliendo su función, cuando funciona bien. Por eso decimos que "buen reloj" es aquel que da bien la hora, que funciona bien. Es bien cierto que definir cuál es la función de una cosa es más fácil (aunque no siempre, un reloj también puede ser utilizado para demostrar poder, riqueza o elegancia) que hacerlo con respecto a un proceso tan complejo como es la educación y/o el aprendizaje, pero resulta obvio que si la práctica cuya calidad queremos contrastar no cumple su función última, no estamos ante una buena práctica. (2) "*Buena función significa buen trabajo...*", esto es, solo se consigue que los procesos funcionen bien cuando todas las partes hacen bien su trabajo. Los buenos resultados en procesos que implican la intervención de diversos agentes requieren una acción positiva y combinada de todos ellos que lleve a la realización del plan previsto. Cada parte del sistema y de los subsistemas implicados han de estar cumpliendo adecuadamente su parte de la tarea conjunta. En caso contrario, todo el sistema se resiente. De ahí, aquel principio general de la teoría de sistemas: el conjunto de una cadena nunca es más fuerte que el más débil de sus eslabones. Esto es también aplicable a las secuencias de actuaciones que componen cualquier proceso educativo.

Algunas características fundamentales, de orden epistemológico, son de destacar cuando se afronta el estudio de la acción educativa bajo el paraguas semántico de las «buenas prácticas»:

- La práctica como *acción condicionada*. Ninguna actividad humana es "*context free*". Tampoco lo son las acciones profesionales. Todas surgen en un contexto que las condiciona. Los mismos sujetos, en contextos diferentes, actuarían probablemente de forma distinta. En el caso de las prácticas educativas, éstas vienen condicionadas por el nivel educativo, la institución y su dinámica, el currículo, los estudiantes, etc.
- La *bidimensionalidad* del concepto de práctica. Las *teorías de la acción* planteadas en los años 50 por el grupo de Harvard (Parsons, Tolman, Allport, Sears, etc.) remarcaron la idea de que toda acción es una realidad bidimensional, objetiva y subjetiva a la vez. Es conducta y pensamiento, algo

que se hace y algo que tiene un sentido; es un acto personal y una realidad cultural. Este planteamiento se reforzó aún más con la teoría de la *acción razonada* (Hale, Householder y Greene, 2003), desarrollada por Fishbein y Azjen (1975, 1980) y ha sido reconducido a los ámbitos de la acción contextualizada y biográfica por Baudouin y Friedrich (2000)ⁱ. No se trata solo de ver y analizar lo que se hace sino de penetrar en su sentido, deconstruir los motivos; establecer, si las hubiera, las contradicciones entre pensamiento y conducta.

- Las buenas prácticas aluden más al *paradigma proceso - producto* que al *paradigma input - output*. Es cierto que los procesos educativos evolucionan de forma dependiente a ciertas variables que han condicionado su inicio (condiciones biológicas, sociales y culturales de los sujetos) en la medida en que dichas condiciones predefinen, al menos en parte, las particulares disposiciones y capacidades de sujetos o grupos. Pero, justamente, lo importante de la educación, en todos los niveles del sistema, es que trata de fortalecer a los individuos a base de reforzar sus disposiciones positivas y neutralizar o complementar las negativas. Lo interesante del concepto de “buenas prácticas” no es el hecho en sí de que lo que se haga sea bueno o no lo sea en sí mismo, sino que lo es en relación a los sujetos a los que se aplica. Se trata, por tanto, de un conjunto de acciones y estrategias que permiten optimizar los procesos a través de los cuales los sujetos, sean cuales sean sus condiciones de partida, mejoran su aprendizaje. En ello radica la potencialidad operativa de las “buenas prácticas”, en que sitúa esa atribución de calidad no en las condiciones de partida ni en los resultados alcanzados, sino en el “buen hacer” en la práctica, en la acción desarrollada, en el proceso. No es impensable que buenos resultados dependan más de características derivadas de la naturaleza inicial de los procesos (variables *input*) que del proceso seguido. Pero en tales supuestos, cuando solo se toman en consideración los resultados (algo frecuente en las políticas de evaluación al uso), no cabría hablar de “buenas prácticas”. Buenos resultados no son asimilables a buenas prácticas.
- La idea de “buena práctica” se enriquece aún más en aquellas formulaciones en las que la práctica se transforma en *praxis*. El concepto de *praxis* incluye componentes éticos y orienta la práctica a la mejora de las situaciones en las que se analiza. *Praxis* es, decía Freire (1970), *reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo*. Una buena práctica no lo es solamente porque quepa describirla así técnicamente o en función de sus resultados materiales, sino porque mejora el *statu quo* de las cosas y de las personas. La *praxis* tiene por objetivo transformar la realidad y mejorarla.

Las “Buenasprácticas” en el contexto de la buena enseñanza

Como se recogía en la introducción, Instituciones internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), el BID (*Bureau International d'Education*), la OSCE (*Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe*), el BIDDH (*Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme*) o el Consejo de Europa han insistido en la importancia de recoger buenas

prácticas en el ámbito educativo que sirvan como referente para el desarrollo de las políticas educativas.

El concepto de *buenas prácticas*, aunque de una semántica borrosa ha estado presente en el núcleo fundamental de la investigación educativa del último medio siglo. E incluso antes, pues como señala Van Haecht (1998) esa idea de ir a buscar referentes de buenas prácticas e instituciones modélicas al extranjero figuraba ya en escritos de inicios del S.XIX (*L'Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, de Jullien, 1816).

Obviamente, las “buenas prácticas” de algo nunca se plantean al margen de cómo se entienda ese algo. En el campo de la enseñanza, la idea de buenas prácticas docentes ha estado necesariamente contaminada del *core concept* con que, en cada momento histórico, se ha definido a la enseñanza. Como ha sucedido en otros muchos campos semánticos, el espacio conceptual de la enseñanza ha ido enriqueciéndose y haciéndose más complejo a medida que se han ido sustituyendo los diversos enfoques por otros nuevos y más matizados. Ya desde antiguo se plantearon diversas versiones de esta evolución (véase, por ejemplo, Mello Carvalho, 1974). Vista esa evolución desde el momento actual podríamos identificar, 5 grandes momentos en el desarrollo de la enseñanza. Aunque la teoría ha ido avanzando de uno a otro, todos ellos siguen presentes en la práctica docente real. Obviamente, cada uno de ellos obligará a dar un sentido diferente al constructo “buenas prácticas”. Esos 5 grandes enfoques de la enseñanza podrían sintetizarse en lo siguiente:

- Una primera acepción minimalista y restrictiva que identifica el enseñar con el transmitir información o conocimientos. Ha sido la visión convencional de la enseñanza que aún persiste en la mentalidad de muchos docentes e instituciones.
- Una visión más ampliada de la enseñanza como creación de nuevas conductas y hábitos. Incluye un componente más formativo y también más vinculado a la mejora de las habilidades y conductas (en línea con lo que hoy se plantea con las competencias generales y específicas, por ejemplo). En su origen tuvo que ver con la aparición de los modelos conductistas (habilidades) pero se fue enriqueciendo posteriormente con los aportes del cognitivismo (procedimientos), de las neurociencias (capacidades básicas) y del personalismo (inteligencia emocional, inteligencias múltiples).
- Una ruptura de la división de roles y funciones en la diada estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje. La idea de que la tarea del docente es enseñar y la del estudiante aprender, deja paso a un espacio de acciones combinadas e interrelacionadas en que ambas funciones se funden, al menos en parte. La enseñanza se concibe como dirección del aprendizaje, como gestión de las situaciones didácticas. La Pedagogía clásica (Briggs, 1981, Chadwick, 1975; Gagne, 1979; Kauffman, 1977, Von Cube, 1981) insistía en esta visión de la enseñanza. Lo siguen haciendo los modelos más actuales de la enseñanza como aquellos centrados en la figura del docente como mediador (Good y Bruphy, 1980; Prieto, 1996) o como diseñador de coreografías didácticas (Oser y Baeriswyl, 2001). Desde esta perspectiva, los diversos tipos de acciones-decisiones de la enseñanza se condicionan a la consecución del

aprendizaje previsto: el objetivo de la enseñanza no es mostrar o explicar, sino que los estudiantes aprendan. La configuración de ambientes de aprendizaje ricos en estímulos y en recursos constituyen el marco principal de la actuación docente.

- La enseñanza como orientación del desarrollo personal, de la construcción de un proyecto de vida (personal, social, profesional, cultural). La enseñanza aparece como el arte y la técnica de optimizar las condiciones del desarrollo integral de los sujetos. No solamente se está pendiente de alcanzar resultados parciales (conocimientos, habilidades, etc.) sino un desarrollo más global. Eso lleva a que la enseñanza atienda de manera muy cuidadosa la calidad de la relación intersubjetiva y sujeto-realidad, los "estilos" de enseñanza, etc. Los modelos genéticos expresivos (Eisner, 1978; Stenhouse, 1984), humanistas (Rogers, 1976; Neill, 1963) y comunicacionales (Hargreaves, 1979; Schroder, 1979) de enseñanza, cada uno dentro de sus propios parámetros teóricos, enfatizan sobre todo este aspecto. También van en esta dirección los actuales modelos basados en competencias, al menos los que hacen planteamientos más amplios y formativos de las competencias. La creación de situaciones experienciales intensas, y el establecimiento de condiciones estimulantes para el desarrollo personal y la integración social constituyen el eje didáctico desde el que se construye esta configuración de enseñanza.
- Finalmente, merece especial atención una visión de la enseñanza que sitúa su foco en la articulación de la experiencia extra e intraescolar. Esto es, una enseñanza que desborda el propio aula, que conecta escuela y territorio, dinámica social y dinámica instructiva. Los modelos ecológicos (Doyle, 1977) y territoriales (Tassinari, 1979; Cives, 1981; Frabboni et alii; Zabalza, 1985), los modelos experienciales (Kolb, 1984) los modelos que buscan el compromiso social y la vinculación entre aprendizaje y servicio (Freire, 1996; Puig et alii, 2007) incorporan y operativizan este tipo de planteamiento. El propio medio ambiente no solo aporta contenidos de instrucción sino que se convierte en marco permanente de referencia con respecto al cual todas las actividades, aprendizajes y experiencias adquieren sentido.

Parece claro que el concepto de enseñanza se ha ido enriqueciendo en cada nuevo salto. Ha ido incorporando nuevos campos de actuación y, sobre todo, nuevas estructuras de "sentido". La ordenación anterior responde, por supuesto, a mi propio criterio de valor. Entiendo que desde otras perspectivas la ordenación podría haber establecido escalones distintos y/o dar relevancia superior a planteamientos distintos a los que aquí se la han dado. Pero este esquemarefleja bien la multiplicidad de sentidos de una visión moderna de enseñanza.

Visto desde esta perspectiva, lo que entendamos por "buenas prácticas" va a variar mucho de un enfoque a otro de la enseñanza. Aún sin querer entrar en posicionamientos axiológicos (que otorgarían un mayor valor moral a unos enfoques que a otros), y aceptando que en cada uno de esos enfoques caben buenas y malas prácticas, lo que corresponde es ser coherentes con el modelo de base desde el que se está actuando. Las "buenas prácticas" de una enseñanza transmisora tendrán que ver con las condiciones, recursos y contextos en que la exposición docente se lleva a cabo

(y, ciertamente, hay docentes que desarrollan con excelencia esta función); distinto será considerar las buenas prácticas desde la perspectiva de una enseñanza más centrada en el aprendizaje y otro tanto sucede si el foco lo centramos en la formación personal de los sujetos, en su compromiso social o en las vinculaciones entre escuela y territorio.

Identificación de “buenas prácticas”

Con todo, los principales problemas que plantea el concepto de buena práctica como punto de partida para la investigación pertenecen a tres órdenes de decisiones: (a) La forma, directa o indirecta, de acceso a las prácticas; (b) la determinación de los ámbitos sobre los que se desea analizar buenas prácticas (exige deconstruir la realidad a la que se quiera aplicar el concepto, en sus dimensiones y factores esenciales) y (c) la identificación de los criterios que permitirían identificar una acción como “buena práctica” con suficiente rigor y fiabilidad.

En lo que se refiere a la primera condición, podemos acceder a las prácticas docentes por tres vías (Larose et alii, 2011): el discurso sobre las prácticas (lo que los docentes cuentan sobre lo que hacen); la respuesta a la exposición de distintos tipos de indicadores o descripciones (lo que los docentes contestan a través de cuestionarios o pruebas); la observación directa o indirecta (a través de grabaciones) de las prácticas. Cada una de estas vías de acceso nos ofrece datos de diferente naturaleza y validez. En los dos primeros casos se trata de *prácticas declaradas* (Cook, 2002) con todo lo que de positivo (posibilidad de acceso no sólo a las acciones sino también al pensamiento de quienes actúan) y de negativo (reinterpretación personal de los eventos, búsqueda de la buena imagen personal, perspectiva parcial, etc.). La observación suele nutrirse de modalidades etnográficas con uso frecuente de grabaciones. Lo costoso del procedimiento hace que acabe resistiéndose la representatividad de los eventos observados.

En lo que se refiere al segundo aspecto a tomar en consideración (la necesidad de definir los ámbitos en cuyo seno se pretende identificar buenas prácticas), parece lógico pensar que cuando la idea de “buenas prácticas” se aplica a campos vastos de la actividad humana, la multidimensionalidad de éstos hace inviable su uso. Hablar de buenas prácticas médicas o de buenas prácticas en las políticas sociales, resulta confuso, por inconcreto. Cualquiera de ambos espacios de referencia requeriría de mayor limitación del campo para que pudiera accederse a él a la búsqueda de “buenas prácticas”. En el primer caso, las buenas prácticas médicas pueden darse en la organización hospitalaria, en el uso de los medicamentos, en las políticas preventivas, en la atención a los pacientes, en los tratamientos médicos, en el uso eficaz de los recursos disponibles, en los planes de formación del personal, etc. No es probable que nos encontremos con buenas prácticas en todo el espectro de dimensiones de una actividad tan multidimensional y heterogénea. Las buenas prácticas son parciales, referidas a ámbitos de actuación específicos, a componentes de la realidad situados en un contexto espacial y temporal concreto. Algo similar ha sucedido con los sistemas de aseguramiento de la calidad. No se puede hablar de calidad en términos absolutos o de instituciones o actuaciones complejas: la calidad acaba predicándose de espacios de actuación más o menos homogéneos y definibles (la gestión administrativa; los planes

de formación; el cumplimiento de la normativa aplicable, los resultados, etc.). En el tema de las buenas prácticas, la situación es bastante similar. Nadie, ni persona ni institución, es bueno en todo lo que hace; por eso es preciso buscar aquello que tiene de bueno, aquel aspecto de la acción en el que destaca o que resulta relevante en función de los criterios aplicables.

En lo que se refiere a la tercera condición de las señaladas (identificación de los criterios para identificar buenas prácticas), la disyuntiva a resolver es si resulta preferible centrarse en las *invariantes* que caracterizan las buenas prácticas sea cual sea el ámbito en que se produzcan (a esa orientación pertenece la abundante literatura dedicada a identificar los rasgos de la buena enseñanza, del buen profesor y de las buenas escuelas: Scheerens, 1992; Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993; Chickering y Gamson, 1987; O'Neill, 1988), o bien hacerlo en las estrategias de adaptación al contexto concreto en el que las prácticas se desarrollan (sujetos, situaciones, disciplinas, modalidades formativas, etc.). Esta segunda opción parece más aceptable en nuestro caso, aunque otros investigadores (por ejemplo, el ya citado trabajo de Larose et alii, 2011) han optado por moverse siempre en el marco de las invariantes.

De ahí que resulte importante, también en el campo educativo, buscar una estructura de dimensiones de la acción que permitan centrar el foco de atención en aquellos aspectos sobre los cuales merece la pena proyectar el sentido analítico del enfoque de las “buenas prácticas”. Se trataría de responder a la pregunta: ¿dónde vamos a buscar las buenas prácticas? En la propuesta del BIDDH (*Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme*) el análisis de buenas prácticas se organizaba en torno a 5 dominios: (a) leyes, normas y recomendaciones, (b) enfoques y prácticas para mejorar los ambientes de aprendizaje, (c) instrumentos pedagógicos para la clase, (d) perfeccionamiento profesional de los educadores y otros adultos, (e) metodologías de evaluación. Una línea similar nos hemos propuesto seguir nosotros en un próximo trabajo sobre “buenas prácticas” en Educación Infantil.

En definitiva, una forma pragmática de abordar el estudio de las “buenas prácticas” en educación puede plantearse sobre 5 ejes de búsqueda:

1. La **normativa aplicable** (sea de carácter prescriptivo o planteada en términos de recomendaciones, estándares, propósitos oficiales, objetivos políticos, etc.). En definitiva, entender las “buenas prácticas” como el *deber ser* oficial: se reconocen como buenas prácticas aquellas que responden adecuadamente a las normas establecidas para ese espacio de actuación. Las preguntas que deberemos hacernos tienen que ver con ello: ¿qué se trasluce de la normativa vigente como referente de buenas prácticas en este ámbito educativo, qué metas se proponen, qué condiciones se señalan, qué recursos se destinan a ello? En función del esquema de rasgos resultantes podríamos analizar procesos y actuaciones para constatar en qué medida los cumplen y merecen la consideración de “buenas prácticas” (lo son si cumplen adecuadamente la normativa aplicable).
2. La **naturaleza y organización de las instituciones y de los dispositivos** puestos al servicio de la educación (modelos de atención, edificios, espacios, recursos, personal, organización del trabajo, etc.). Buenas prácticas son aquellas

- situaciones y actuaciones en las que se cuentan con recursos adecuados (en cantidad, calidad y eficiencia) a las necesidades y que funcionan bien.
3. El **diseño curricular** y los **ambientes de aprendizaje** que se crean para propiciar el desarrollo, aprendizaje y socialización de los estudiantes en los distintos ámbitos curriculares que la educación de esa etapa educativa propone (qué prioridades se han establecido, cómo se organiza el trabajo en las diversas áreas curriculares y ámbitos del desarrollo, que actividades se realizan, qué productos se obtienen, que resultados se alcanzan). Buenas prácticas son aquellas en las que la oferta formativa se adecúa a las demandas que la sociedad y los estudiantes realizan al sistema. La variedad y riqueza, la actualización, la coherencia, la progresividad, etc. son condiciones que, habitualmente, se toman en consideración como indicadores de buena práctica.
 4. La **formación y capacitación de los profesionales** que ejercen las tareas formativas, incluyendo en este apartado tanto los aspectos estructurales (factores demográficos, titulación, experiencia, adecuación, etc.) como los dinámicos (formación permanente, innovación, cultura de colaboración, proyectos a medio plazo, etc.).
 5. La **inserción en el contexto** y los **vínculos de cooperación en la formación establecidos con otras instituciones y/o agentes sociales**. La forma en que esta apertura al entorno se establezca dependerá mucho del tipo de actuación educativa de que se trate y del tipo de sujetos a los que vaya dirigida. Con niños y niñas pequeños resultarán fundamentales las estrategias de colaboración con las familias; en el caso de los niveles superiores, incluida la universidad, adquieren especial relevancia las vinculaciones con el entorno social y cultural, las modalidades de participación de los agentes sociales; los convenios con instituciones y empresas para la realización de intercambios y prácticas, la internacionalización, etc.

Selección de “buenas prácticas”

Problema diferente es el que plantea la **selección**, en cada uno de esos ámbitos, de las buenas prácticas. Ya hemos reiterado que el principal punto de debate en el enfoque de trabajo sobre “buenas prácticas” se esconde en la dificultad para determinar qué se va a entender por “buena práctica”. Ése es el auténtico talón de Aquiles del modelo. Por eso resulta tan importante clarificar suficientemente los criterios desde los que se tomará la decisión de atribuir o no a una acción educativa determinada la categoría de buena práctica. El dilema, en este caso, reside en que tanto si el marco de criterios es muy rígido y formal como si, por el contrario, es demasiado abierto y escasamente fiable, el proceso de identificación de las buenas prácticas a analizar resultará erróneo. Por una parte (*restricted code of attribution*) porque se pierde el sentido cualitativo y dinámico de las acciones educativas y la selección queda restringida a sus aspectos más burocráticos o administrativos). Por la otra (*open source attribution*) porque cualquier práctica puede convertirse en buena práctica en base a criterios o circunstancias ocasionales, azarosas o producto de intereses parciales. En cualquier caso, resulta obvio que no puede establecerse un listado de criterios comunes y

generalizables a cualquier contexto o situación o propósito. Aunque pudieran señalarse algunos criterios básicos, tales criterios precisarán ser reinterpretados en cada situación para adecuarlos a su propio contexto, al tipo de experiencia que se pretende analizar y a las condiciones de viabilidad del propio estudio. Dicho eso, algunos criterios básicos a considerar (tomados individualmente o como combinación de unos y otros) son los siguientes:

- *Innovación*: actuaciones originales en relación a los modelos convencionales de actuación en ese contexto.
- *Mejora*: actuaciones que incluyan algún tipo de plusvalía y mejora (en recursos, espacios, horarios, formas de trabajo, modos de relación, etc.).
- *Fundamentación científica*: actuaciones con una fuerte base científica bien de tipo psicológico, neurológico, pedagógico o de cualquier otra ciencia o arte relacionado con el aprendizaje y el desarrollo de los sujetos con los que se trabaja.
- *Procesos reconocidos*: actuaciones que se basen en sistemas de acción o estrategias operativas reconocidas y cuya eficacia haya sido demostrada: por ejemplo, ciertas metodologías didácticas, ciertas secuencias de aprendizaje bien estudiadas en la literatura especializada.
- *Evaluación*: instituciones o iniciativas que hayan sido evaluadas positivamente bien sea por los resultados obtenidos bien por alguna condición o característica propia.
- *Satisfacción*: instituciones o iniciativas que resulten satisfactorias para los responsables educativos, los profesionales, los padres/madres y/u otros agentes implicados.
- *Impacto social*: aunque resulta en criterio externo a la propia actividad tiene mucho que ver con el compromiso global de las acciones educativas.

Sobre la base de estos criterios, o de otros similares, se pueden identificar diversas actuaciones (institucionales o individuales) a las que podríamos categorizar como buenas prácticas:

- Pueden ser experiencias de buenas prácticas educativas bien valoradas por los responsables políticos, técnicos o profesionales de la zona.
- O modalidades de actuación que resulten simultáneamente novedosas y efectivas, esto es, estrategias o dispositivos que den respuestas originales (al menos en el contexto local) a necesidades educativas de los sujetos o del contexto.
- Puede tratarse de instituciones que tengan características particulares en cuanto a su organización, su inserción en el entorno, su forma de trabajo con los estudiantes, su estilo de documentar las actividades, sus vínculos con otras instituciones, si internacionalización, sus sistemas de evaluación y acreditación, su seguimiento de posgraduados, etc.
- Instituciones inclusivas con prácticas destacables en la atención a sujetos con necesidades educativas especiales, a personas provenientes de otras culturas, etc.

- Instituciones que hayan asumido modelos o metodologías experimentadas con éxito en contextos similares (por ejemplo: la metodología de proyectos, el aprendizaje experiencial, etc.), que hayan creado materiales innovadores o generado ambientes de aprendizaje con características especiales.
- Actividades individuales o grupales que supongan una innovación o una forma diferente y original de trabajar con estudiantes. En algunos casos pueden estar participando en redes de innovación o en programas especiales.
- Iniciativas de profesores que se hayan destacado por sus ideas, sus escritos, sus intervenciones públicas, etc. (ideas que, obviamente, intentan aplicar a su práctica docente).
- Iniciativas de aprendizaje en ámbitos menos presentes en el currículo tradicional o que suponen un esfuerzo adicional por fortalecer ciertos ámbitos de la formación: arte, idiomas, multiculturalidad, competencias transversales, TIC, humanidades en carreras técnicas, ciencias en carreras de letras.
- Iniciativas de implicación en el contexto social a través de modalidades de aprendizaje – servicio; participación en ONGs; prácticas o trabajos complementarios en contextos conflictivos, depauperados, multiculturales, afectados por migraciones o desastres naturales, etc.

Como podemos constatar, las buenas prácticas pueden nacer y desarrollarse en niveles muy diferentes de las actuaciones formativas, implicar a agentes muy diversos y estar orientadas a propósitos variados. Las buenas prácticas incluyen, necesariamente, el objetivo de buenos aprendizajes (en cantidad y calidad) pero trascienden esa zona restrictiva de lo instructivo para proponerse mejoras tanto en los ambientes de aprendizaje como en el valor y sentido de las cosas que se aprenden y la forma en que se aprende.

La identificación de “Buenas Prácticas” y su selección tiene que hacerse, por tanto, en función de un *pool* de criterios establecidos previamente y que permitan consideraciones diferenciadas y precisas. El esquema señalado puede servir para identificar esos ámbitos, aunque igualmente podría valer otro esquema que se pudieran establecer en función del campo educativo al que se desee aplicar el enfoque de las “buenas prácticas”.

Analizar e Investigar las “Buenas prácticas”

El de “buenas prácticas”, al menos con esa denominación, no ha sido un enfoque excesivamente presente en la agenda de los investigadores en educación. Quizás algo más en el ámbito de las políticas educacionales. Son los organismos internacionales, a los que ya nos hemos referido, los que han abierto esa vía de estudio que sirva para dar más cuerpo científico a las innovaciones, para incorporar las evaluaciones a procesos de mejora y, sobre todo, para abrir el campo de la educación a un contexto de visibilidad y transferencia de conocimiento que permita un mayor intercambio de experiencias educativas bien fundamentadas. Abdoulaye (2003) ha abordado directamente (bajo el patrocinio del BIE) el tema de las Buenas Prácticas en Educación.

Pero, también la literatura pedagógica especializada ha entendido desde siempre que las buenas prácticas forman parte del elenco de situaciones y fenómenos que debe afrontar la investigación educativa. Shulman (1986) ya decía que la investigación en educación debe aportar 5 tipos de conocimiento: (1) *proposiciones empíricas*, esto es, generalizaciones que se derivan directamente de los hallazgos empíricos; (2) *proposiciones morales*, es decir, generalizaciones normativas que se derivan de posiciones de valor, análisis éticos o compromisos ideológicos; (3) *invención, clarificación y crítica de conceptos*, es decir desarrollos conceptuales que pueden derivarse de los datos empíricos pero que los desbordan ampliamente, incluyendo estimaciones provenientes de otras fuentes; (4) *ejemplos de buenas y malas prácticas*, generalmente a través de estudios de casos o análisis de diversos modelos de procedimiento; y (5) *tecnologías y protocolos de procedimiento*, esto es, modelos sistemáticos de instrucción en los que se señalan los componentes y secuencias más eficaces o deseables. A un planteamiento de ese tipo sobre buenas prácticas pertenece nuestras investigaciones sobre “buenas prácticas” en la docencia universitaria (Cid, Abellás y Zabalza 2009). También se refirió a las buenas prácticas Ken Bain (2005) al estudiar “lo que hacen los mejores profesores universitarios”. En otro contexto, también Lewin-Benham (2011) aborda el análisis de buenas prácticas, en su caso, centrándose en la experiencia de las escuelas infantiles de Reggio Emilia y retomando de ella 12 dimensiones que satisfacen, en su opinión, los criterios de buenas prácticas.

En realidad, el enfoque basado en el análisis de las *buenas prácticas* en el contexto pedagógico viene a responder a la necesidad de dar espacio a modalidades de investigación más centradas en los ambientes de aprendizaje y en la forma en que las diversas coreografías didácticas propician procesos de desarrollo y aprendizajes de calidad. Cuanto mejor conozcamos esos procesos, en mejores condiciones estaremos para mejorarlos. Es en este punto donde aparece la necesidad de identificar, analizar y hacer visibles las «buenas prácticas» como fórmula para rescatar y reconocer aquellas experiencias exitosas que los profesionales de la educación han sido capaces de desarrollar (Benavente, 2007). Y ése es, a su vez, el principal objetivo de la investigación sobre buenas prácticas: *seleccionar, analizar y visibilizar Buenas Prácticas que permitan conocer más profundamente las condiciones del buen trabajo educativo y colaborar en el enriquecimiento de referentes y en la mejora de la calidad de ese tramo educativo.*

Por otra parte, en los últimos años, aparecieron nuevos discursos en el ámbito de la investigación educativa introduciendo consideraciones de tipo ético. A ese orden de criterios pertenecen las ideas vinculadas a “democracia” y “participación” en la investigación, a la orientación de los procesos de investigación a la mejora de la práctica, a la vinculación entre investigación y desarrollo profesional de los docentes o educadores implicados en el estudio, a la adaptación de las categorías y análisis a las circunstancias propias de cada situación (contextualización de los modelos). También en este marco, el enfoque basado en «Buenas prácticas» tiene un sentido especial.

Tres aspectos principales interesa clarificar en este apartado: (1) las hipótesis o puntos de partida que sirven de base y guía al estudio de las buenas prácticas; (2) las “unidades de análisis” aplicables en el marco de un constructo tan amplio y

multidimensional como el de “buena práctica” y (3) los “aspectos” a analizar en una buena práctica.

Las hipótesis de partida y los principios de procedimiento a seguir.

Como en todo proceso de investigación, el trabajo sobre las “buenas prácticas” parte de una serie de hipótesis genéricas que sirven para orientar los estudios. Entre esas hipótesis podrían citar las siguientes:

- a) Hay diferencias significativas de calidad entre unos contextos educativos y otros, entre los procesos que se desarrollan en unos y otros.

Bien entendido que, en este caso, no se trata tanto de analizar la calidad de las infraestructuras o recursos disponibles (salvo que las buenas prácticas se refieran a “políticas educativas” en las que resulta indefectible tener que abordar los equipamientos y la gestión de recursos), cuanto de contrastar el sentido, la coherencia y la efectividad educativa de las acciones desarrolladas.

- b) La práctica educativa está condicionada y regida por las ideas y creencias que sobre la enseñanza y el aprendizaje (y sobre la educación en general) posean los agentes que participan en ella.

Esto es, interesa considerar no solamente lo que las personas hacen, sino el por qué lo hacen, sobre qué estructura de creencias, conocimientos o experiencias previas se soporta su plan de acción. La investigación señala que la relación entre ideas y prácticas no siempre es lineal y con consistencia lógica, pero ello no disminuye la importancia de las primeras como factor condicionante de las segundas.

- c) Los agentes (institucionales o individuales) con buenas prácticas educativas poseen un repertorio de creencias e ideas sobre la enseñanza más elaborado y ajustado a la realidad que aquellos otros con prácticas deficientes.

Si una condición básica de las buenas prácticas es su vinculación al contexto en que se produce, su extrapolación al mundo de las ideas y repertorios de alternativas de los docentes requiere que éstos/as posean recursos y alternativas de acción (competencias) que les permitan adecuarse a situaciones y demandas diferentes. Desde esa misma perspectiva, las “buenas prácticas” casan mal con la rigidez, la falta de alternativas o los minimalismos didácticos.

- d) El pensamiento educativo de quienes llevan a cabo acciones educativas puede ser representado a través de mapas conceptuales e ideogramas en soporte informático que permitirán relacionar las creencias entre sí y las creencias con las prácticas.

Dado que uno de los propósitos básicos del estudio de “buenas prácticas” es el de hacerlas visibles y transferibles, la condición para que tal propósito se cumpla es disponer de un sistema de representación de los enfoques y perspectivas desde los que los docentes llevan a cabo las “buenas prácticas”. La mera narrativa de la práctica resulta insuficiente para llegar al sentido de ésta y poder propiciar su transferencia a otras situaciones.

- e) Las buenas prácticas educativas se refuerzan mutuamente y tienden a producirse en forma de racimos en contextos culturales e institucionales que las promueven, financian y reconocen.

Lo que quiere decir que donde aparezca una “buena práctica” es más probable que encontremos otras “buenas prácticas”. Sucede eso porque las buenas prácticas pueden ser, excepcionalmente, acciones individuales y aisladas que dependen de la iniciativa y capacidad

de docentes singulares. Lo habitual es que las “buenas prácticas” surjan en contextos institucionales y en culturas educativas y profesionales que constituyan ecosistemas facilitadores de las mismas.

- f) Las buenas prácticas educativas en contextos institucionales tienden a mejorar la cultura educativa de todos aquellos agentes y contextos vinculados a esa institución.

Las buenas prácticas educativas tienden a establecer vínculos reforzados con el contexto social y cultural de la institución. A su vez, la particular cultura educativa existente en el contexto social potencia o dificulta, según sea rica o pobre, la aparición de buenas prácticas que, por lo general, se producen en ambientes sociales que otorgan una gran importancia a la buena educación.

La relación entre pensamiento y acción no es una relación lineal como lo han demostrado numerosos estudios sobre el «teacher thinking» (Clark, 1988) y sobre la distancia entre las *spoused beliefs* y las *theories in action* (Bru, 2002), aunque la interacción entre las creencias y la práctica docente está fuertemente documentada (Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999; Murray y McDonald, 1997). También en nuestros trabajos con diarios ha ido apareciendo esa relación inestable entre ideas, creencias, teorías de acción y prácticas (Zabalza, 1988, 2009).

En cualquier caso, el estudio de las buenas prácticas exige ir más allá de la “mitad de la historia” que los educadores cuentan (Kane et alii, 2002). Sean cuales sean las hipótesis o las preguntas de investigación que los estudios se planteen y partiendo de las consideraciones que hemos ido haciendo en los apartados anteriores, los estudios de buenas prácticas deberían orientarse a la búsqueda de los siguientes objetivos mínimos:

1. Consensuar criterios flexibles y objetivos (u objetivables) que permitan identificar “buenas prácticas” en el ámbito educativo que se pretenda estudiar. Criterios fundamentados en una triple base: la normativa y directrices oficiales aplicables, los resultados de la investigación y la literatura internacional.
2. Identificar a través de dichos criterios un cierto número de «buenas prácticas» nacionales y/o internacionales, en distintos contextos sociales y culturales y que cubran tanto la perspectiva institucional (centros que funcionan muy bien), como la curricular (buenas prácticas en las diversas áreas curriculares) y la comunitaria (casos modélicos de integración entre institución y comunidad local o internacional)
3. Documentar y analizar en profundidad las características de cada una de dichas buenas prácticas tanto en sus componentes intelectuales (su fundamentación) como operativos (su planificación y desarrollo).
4. Representar a través de mapas conceptuales y diagramas, de forma clara y fácil de entender y relacionar entre sí, los componentes conceptuales y operativos de las buenas prácticas analizadas
5. Visibilizar las buenas prácticas analizadas y ponerlas a disposición de profesionales e investigadores interesados en la educación de calidad a través de dispositivos informáticos y multimedia.

6. Generar una comunidad de aprendizaje e intercambio de experiencias, internacional e interdisciplinar, abierta a investigadores, profesionales e interesados en la educación.

Para avanzar en esa dirección, la investigación de las buenas prácticas debe realizar un largo recorrido de acumulación de evidencias, siempre bajo la perspectiva de la mencionada doble dimensión de las acciones educativas. Se precisa identificar, analizar y explicitar tanto el pensamiento pedagógico como las conductas de responsables y profesionales de las diversas modalidades de provisión de procesos formativos. En los trabajos que nosotros hemos llevado a cabo, esta búsqueda constaba de 6 fases:

- *Revisión documental* de normativas y directivas, así como de investigaciones y estudios referidos a las condiciones y estándares que debe reunir una Educación de Calidad en el nivel educativo que se pretenda estudiar. Servirá para establecer los criterios que servirán para identificar las buenas prácticas
- *Selección de ejemplos* de «buenas prácticas» en diversas modalidades formativas, en diversos contextos sociales y culturales y en diferentes áreas curriculares y del aprendizaje a lo largo de la vida. Negociación con las instituciones y los agentes de las prácticas seleccionadas.
- *Entrevistas* a los responsables y agentes de las «buenas prácticas» identificadas. Esas entrevistas serán tanto previas como posteriores al análisis de sus prácticas educativas. Se seguirá un guión de entrevista que nos permita identificar tanto los fundamentos que soportan la acción como las diversas fases de su desarrollo así como las variaciones que haya podido sufrir durante el proceso y las dificultades que haya tenido que superar.
- Documentación de la experiencia a través de *evidencias objetivas* sobre la acción desarrollada. Se harán *grabaciones* de la experiencia, de sesiones de trabajo, de los productos, etc.
- *Triangulación* posterior con las instituciones y/o educadores participantes para que maten el análisis realizado por los investigadores y enriquezcan el sentido de las evidencias recogidas en el proceso, así como su relación con las ideas previamente expuestas (punto 2).
- *Entrevistas* a las personas o instancias afectadas por las consideradas buenas prácticas (por ejemplo, tutores de prácticas, empleadores, egresados, etc.)
- Identificación de las características básicas (contextuales, conceptuales, operativas, actitudinales) de cada una de las experiencias estudiadas y de las cualidades que la convierten en una «buena práctica».
- *Representación a través de mapas conceptuales, diagramas o esquemas* de las aportaciones de las personas entrevistadas y de la relación entre las *spoused beliefs* y las *prácticas analizadas*, entre contexto y acción; entre fundamentación y puesta en práctica.
- *Visualizar* los núcleos sustantivos de las ideas de los educadores y responsables entrevistados con secuencias específicas de sus prácticas docentes, así como los

vínculos, relaciones y condiciones que se establecen entre ideas y prácticas, entre contextos y prácticas.

- *Establecer las commonalities* entre las diversas buenas prácticas analizadas de forma que se puedan definir, si cabe hacerse, patrones de generalización o marcos de condiciones que hacen más probable que las “buenas prácticas” surjan y se consoliden.

De esta manera, el trabajo sobre “buenas prácticas” adquiere un sentido más pleno desde el punto de vista de la investigación pedagógica, tratando de cubrir su doble propósito: conocer mejor la realidad que se estudia para poder mejorarla (e, indirectamente, poder mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes). En síntesis, cualquier proyecto de trabajo sobre “buenas prácticas” pretende avanzar en el conocimiento profundo y documentado de *acciones educativas relevantes* para, a partir de ese estudio, buscar el establecimiento de las coordenadas básicas que caracterizan una *buena práctica educativa*. No se trata de una mera descripción o presentación de la práctica sino una representación analizada y razonada desde los parámetros aplicables en función del propósito formativo de la etapa o contexto que se esté estudiando. Y al hacer visibles esas prácticas, las ponemos a disposición de responsables y profesionales del ámbito de la educación y/o de la formación. También, y de manera muy destacada, a disposición de quienes nos dedicamos a la formación de los/las futuras profesionales de cualquiera de los niveles educativos.

Las unidades de análisis

El análisis de las “buenas prácticas” suele plantear un dilema previo de clarificación en relación a la unidad de análisis: ¿qué es lo que se está intentando estudiar, buenas prácticas o, simplemente, prácticas de buenos profesores? La cuestión no es sencilla y puede llevarnos a callejones sin salida en los que nosotros mismos nos hemos visto situados en trabajos anteriores: resultaba que, dado que los criterios de selección se referían más a los profesores (los más reconocidos, los mejor valorados por sus estudiantes, etc.), cuando llegábamos a sus prácticas, éstas no eran tan buenas o tan innovadoras como cabía esperar. Es decir, lo que habíamos estudiado eran prácticas, unas buenas y otras no tanto, de buenos profesores. No exactamente, buenas prácticas.

Con todo, es verdad que resulta más fácil, como criterio de discriminación, seguir el camino de los “buenos” profesores y profesoras que el de las “buenas” prácticas. Ése es el camino que han seguido algunos de nuestros colegas. En cualquier caso, sea uno o sea otro el proceso seguido, la unidad de análisis no son los profesores ni los estudiantes sino las “buenas prácticas”. Eso significa que las personas implicadas se tomarán en consideración pero solo como contexto y fondo de la práctica a estudiar. La unidad de estudio será cada experiencia o iniciativa seleccionada, a cuya comprensión se proyectarán convergentemente las informaciones recogidas en las diversas dimensiones mencionadas.

De esta manera, el análisis de las buenas prácticas, salvo que se trate de un estudio de caso con unidades de buenas prácticas muy seleccionadas, debería

realizarse a un triple nivel de forma que las conclusiones del estudio permitan algún nivel de transferencia:

- Análisis individual (análisis intra-práctica, siguiendo los diversos apartados mencionados más arriba: contexto, fundamentación, evolución, etc.).
- Análisis por grupo o *cluster* de modalidad o área curricular (análisis intra-grupo).
- Análisis como conjunto de buenas prácticas (análisis inter-prácticas).

El objetivo fundamental del análisis es poder llegar a identificar y representar dinámicamente la estructura de características, principios y condiciones que caracteriza una buena práctica educativa en el contexto concreto en que dicha práctica se realiza.

Los aspectos a analizar en las “buenas prácticas”

Las buenas prácticas como realidad social y cultural que son, poseen su propia naturaleza, estructura y contenido (lo que nos permitirá analizarlas en tanto que evento o realidad con sentido en sí misma), pero poseen, igualmente, una cualidad que las trasciende y que tiene que ver con su historicidad y propósitos. Al final son eventos que suceden en un determinado contexto (que les dota de sentido), son acciones que poseen una biografía puesto que nacen (son propuestas), se desarrollan (se ponen en práctica, van evolucionando, deben superar obstáculos y adaptarse en función de las interacciones con los elementos que las circundan) y finalmente se consolidan o mueren según haya sido su particular itinerario. Es decir son lo que son (la propuesta objetiva) pero son, también sus circunstancias (tanto objetivas como subjetivas, es decir, en tanto que significados). Todo ello supone que las buenas prácticas deben ser consideradas en esa multiplicidad de niveles en los que se van desarrollando:

- **Contexto** en el que se produce la experiencia estudiada (social, cultural, económico, institucional, etc.),
- **Fundamentación** de la propuesta y, de ser necesarios, forma en que la acción se justifica en los documentos que la legitiman (cómo se razona su interés en los documentos institucionales o en los proyectos previos).
- **Evolución** de la experiencia: inicio y primeros pasos (incluyendo las dinámicas que le sirvieron de soporte y las dificultades que hubo de superar). Desarrollo de la experiencia hasta llegar a la actualidad, fases por las que pasó, cambios y mejoras que se produjeron, personas o colectivos que participaron o se opusieron, recursos con los que contaron, etc.
- **Situación actual** de la iniciativa. Actividades que se desarrollan. Materiales creados. Comparación entre los inicios y la situación actual.
- **Impacto** de la iniciativa y **resultados** mencionables: qué cosas han mejorado, en qué, con qué evidencias se cuenta. DAFO actual de la buena práctica.

- **Valoración** de la situación por parte de los implicados: qué destacan de la experiencia, en qué sitúan la diferencia de otras prácticas habituales, cuáles son sus principales aportaciones,
- **Transferibilidad:** qué sería transferible de esta buena práctica a otras situaciones.

A modo de conclusión. A dónde nos deberían llevar los estudios sobre buenas prácticas

Ya he señalado que, en mi opinión, el estudio de las buenas prácticas debe responder, como toda la investigación en el ámbito educativo, a un doble propósito: descriptivo (analítico) y transformador (vinculado a la mejora del objeto de estudio). A veces, los investigadores cometemos el error de quedarnos en un nivel meramente descriptivo. Se transcriben las narraciones o los datos compilados desde una posición neutra y externa. Sin embargo, la narración – descripción de las buenas prácticas precisa de un triple complemento: análisis en profundidad, síntesis y/o comentarios de resignificación por parte del investigador, sistemas de representación que permitan visibilizar y hacer transferible la buena práctica estudiada (en todo o en alguna parte de la misma).

En ese sentido, los estudios sobre buenas prácticas deberían ser capaces de:

- Identificar las características propias de la buena práctica estudiada destacando en ella aquello que pudiera servir de modelo de actuación en el ámbito educativo al que pertenezca.
- Hacer visibles los patrones de análisis y los enfoques que los responsables educativos y el profesorado (u otros agentes implicados) utilizan a la hora de definir y describir su actuación y dar sentido a su propia práctica
- Mejorar los dispositivos metodológicos y técnicos para el análisis de prácticas educativas
- Mejorar los dispositivos narrativos y gráficos para visibilizar mediante esquemas conceptuales y ejes de identificación los núcleos sustanciales (conceptuales y operativos) en torno a los cuales, el profesorado y los responsables describen y valoran sus propuestas educativas.
- Ofrecer un valioso bagaje de conocimientos y experiencias, profundo pero manejable, capaz de suscitar el debate dentro de la comunidad científica y profesional vinculada a ese nivel educativo en torno a las estrategias más adecuadas para mejorar la calidad de las propuestas que se hagan para responder a las demandas de los diferentes contextos culturales y sociales.

Bibliografía

- Abdoulaye, A. (2003). *Conceptualisation et Dissemination des « BonnesPratiques » en Éducation: Essai d'une Approche Internationale à Partir d'enseignements Tirés d'un Projet.* Geneve: Bureau International d'Education.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior.* EnglewoodCliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad.* Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia
- Baudouin, J.-M. & Friedrich J. (Ed.). (2001). *Théories de l'action et éducation.* Bruxelles: DeBoeck.
- Ben Peretz, M., Bromme, R. & Halkes, R. (Eds).(1986). *Advances of Research on Teacher Thinking. ISATT Publication.* Lisse/Berwyn: Swets and Zeitlinger Inc.
- Benavente, A. (2007). *Good Practice: an example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps.* Informe presentado al 5º Seminario Internacional del BIE/UNESCO sobre "Innovations curriculaires et lutte contre la pauvreté: les rôles cruciaux des écoles, des enseignants et des communautés pur la mise en oeuvre du curriculum". Junio 2007. Extraído el 13 de marzo de 2012.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/Seminaires/5eSeminare_Maurice_juin07/5eSeminare_Maurice_juin07_Annexe6_EN.pdf
- BIDDH, OSCE, HCDH, UNESCO (2011). *Education aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord. Recueil des bonnes pratiques.* Varsovie: Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'OSCE. Extraído el 13 de marzo, 2012 de <http://www.osce.org/odihr>
- Braslavsky, C., Abdoulaye, A. & Patiño, M.I. (2003). *Développement Curriculaire et «Bonne Pratique» en Éducation.* Genève: Bureau International d'Education. UNESCO.
- Briggs, L. J. (1981). The Teacher as Designer, en L. J. Briggs (Ed.), *Instructional Desing: principles and applications.* Englewood Cliffs: Educational Technology Public.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Carlgren, I., Handal, G. & Vaage, S. (Eds). (1994). *Teachers' Minds and Actions. Research on Teachers Thinking and Practice.* London: FalmerPress.
- Chadwick, C. (1975). *Tecnología Educacional para Docentes.* Buenos Aires: Paidós.
- Chickering, A. V. & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association of Higher Education Bulletin*, 3-7.
- Cid Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. & ZabalzaBeraza, M.A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de "los mejores profesores" de la Univ. de Vigo. *Relieve (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa)*, 15 (2), 1-29.

- Cives, G. (1981). *Scuola, Insegnante, Ambiente*. Téramo: Lisciani e Giunti.
- Clark, Ch. M. (1988). Asking the Right Questions About Teacher Preparation: contributions of research on Teacher Thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Cook, T.D. (2002). Randomized experiments in educational policy research: a critical examination of the reasons the educational evaluation community has offered for not doing them. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (3), 175-199.
- Cooke, N.J. (1994). Varieties of Knowledge Elicitation Techniques. *Internatinal Journal of Human-Computer Studies*, 41, 801-849.
- Day, C., Calderhead, J. & Denicolo, P. (Eds.). (1993). *Reserach on Teacher Thinking: towards understanding professional development*. London: Falmer Press.
- Doyle, W. (1977). The Uses of Non-Verbal Behavior: Toward an ecological model of classrooms. *Merril Palmer Quartely*, 23, 179-192.
- Eisner, E.W. (1978). Instructional and expresive educational objectives: their formulation and use in curriculum. En Orlosky, D.E. (Ed.). *Curriculum Development: issues and insights*. Chicago: Rand McNally.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Frabboni, F.; Berdagué, R.; Galleti, A.; Savorelli, C. (1980). *El primer abecedario el ambiente*. Barcelona: Fontanella.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: S.XXI
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Gagne, R. (1979). *Las Condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies of qualitative research*. London: Wiedenfeld and Nicholson.
- González, F. & Ibáñez, F. (2000). *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales*. Pamplona: UPNA.
- Good, TH. Y Brophy, J. (1980). Influencia de las actitudes y de las expectativas del profesorado en la conducta en el aula. En R.H. Coop & K. White (Eds.). *Aportaciones de la psicología a la educación*. Madrid: Anaya.
- Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of Teaching and Their Relationship to Student Learning. *British Journal or Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Hale, J.L., Householder, B.J. & Greene, K.L. (2003). The theory of reasoned action. En J.P. Dillard & M. Pfau (Eds.). *The persuasion handbook: Developments in theory and practice* (pp. 259–286). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hargreaves, D.H. (1979). A phenomenological approach to classroom decision-making, en J. Eglestton (Ed.). *Teacher Decision-Making in the Classroom*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Herr, K. (1988). Exploring excellence in teaching: it can be done! *The Journal of Staff, Program and Organization Development*, 6 (1), 17-20.

- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, Ch. (2002). Telling Half the Story: a Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72, 177-228
- Kaufman, R.A. (1977). *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Larose, F., Grenon, V., Bourque, J. & Bedard, J. (2011). Análisis de la práctica docente y construcción de referente de competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 81-100.
- Lewin Benham, A. (2011). *Twelve Best Practices for Early Childhood Education*. N.York, DC: Teachers College Press.
- Mello Carvalho, I. (1974). *El Proceso Didáctico*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Murray, K. & McDonald, R. (1997): The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33, 331-349.
- Neill, A.S. (1963). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Novak, J.D. (1998): *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- O'Neill, P. (1988). Teaching Effectiveness: a review of research. *Canadian Journal of Education*, 13(1), 162-185.
- Oser, F.K. & Baeriswyl, F.J. (2001): "Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching", en V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (4ª Ed.). (pp. 1031-1065). Washington: AERA.
- Parsons, T. et al. (1968). *Hacia una teoría general de la acción*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Prieto Sánchez, M. D. (1996). Variables del profesor como mediador del proceso instruccional, en J. Beltrán Llera & C. Genovar. *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. (pp. 194, 216). Madrid: Síntesis.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. & Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Reynolds, D., Hopkins, D. & Stoll, L. (1993). Linking School effectiveness knowledge and school improvement practices: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, (4), 34-58.
- Rogers, K. (1976). *Libertad y creatividad en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Sato, K. (1992). *La calidad de la buena administración*. Montevideo: Ministerio de Industria, Energía y Minería.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling. Research, Theory and Practice*, Londres: Cassell.
- Schroder, H. (1979). *Comunicazione, Informazione, Istruzione*. Roma: Armando.

- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective, en M.C. Wittrock (Dir.), *Handbook of Research on Teaching*, (3ª ed.) (pp. 3-36), N. York: McMillan.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tassinari, G. (1979). *Formazione, Scuola, e Territorio*. Florencia: Le Monier.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Changing Approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' approaches to Teaching and Students' approaches to Learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Van Haecht, A. (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? En *Education et sociétés*, 1, 21-46.
- Von Cube, F. (1981). *La Ciencia de la Educación*. Madrid: CEAC.
- Zabalza, M.A. (1985). En torno a la territorialización de la enseñanza. *Materiais Pedagogicos*, 1, 104-116.
- Zabalza, M.A. (1988). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. *Enseñanza*, 4(5), 109-138
- Zabalza, M.A. (2009). *Diarios de Clase*. Madrid: Narcea.

Cita del artículo:

Zabalza Beraza, M.A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 17-42. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca del autor



Miguel Angel Zabalza Beraza

Universidad de Santiago

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Mail: zabalza@usc.es

Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela y profesor visitante de universidades de Europa e Iberoamérica. Director del grupo de investigación GIE (GI-1444), especializado en temas de docencia universitaria. Presidente de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU). Ha publicado, individualmente o en colaboración, más de 100 libros de diversas problemáticas educativas.

Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos

The good teaching practice of university professors: case study

Amparo Fernández March

Universitat Politècnica de Valencia/ Universitat de Valencia

José M^a Maiques March

Ana Ábalos Galcerá

Universitat Politècnica de Valencia
España

Resumen

En este trabajo se muestra un modelo de conocimiento construido sobre buenas prácticas docentes de dos profesores universitarios de áreas de conocimiento relacionadas con la Ingeniería y, seleccionados como “docentes excelentes” por sus estudiantes y por su contribución a la innovación en la Universidad. El modelo fue realizado en el marco de una investigación que se ha llevado a cabo por 6 universidades españolas. El trabajo identifica, analiza, explicita y representa el conocimiento de expertos, en este caso de profesores universitarios definidos como “buenos docentes” con la ayuda del programa informático CMap Tools. El pensamiento pedagógico y la práctica docente de estos profesores caracterizados por su buena práctica, constituye un excelente ejemplo que puede orientar tanto al profesor novel como a profesores experimentados que quieran mejorar la calidad de la docencia que imparten.

Palabras clave: Buenas prácticas docentes, mapas conceptuales, conocimiento experto, modelo de conocimiento, CMap Tools software, profesor universitario.

Abstract

This paper presents a knowledge model of the good teaching practice of a university lecturer in “Social Organization and Human Development” a subject taught in the first semester in Sociology: The model was developed as a part of a research project conducted by 6 Spanish universities. The paper identifies, analyzes, explicates and, with the aid of the CMap Tools software package, maps the pedagogical thinking and teaching practice of a university lecturer with a reputation for good teaching practice. The

knowledge model for the good practice of this lecturer, which is readily accessible via the Internet, provides an excellent example for the guidance of both novice and experienced lecturers who wish to improve the quality of their teaching.

Key words: Good teaching practice, concept maps, expert knowledge, knowledge model, CMap Tools software, University lecturer, Social Organization and Human Development, Sociology.

Introducción

El artículo se enmarca en el contexto de una investigación más amplia, desarrollada en 6 universidades españolas sobre “Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de “buenas prácticas docentes”: ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia universitaria en el marco del proceso de convergencia europeo” correspondiente al Plan nacional de investigación científica, desarrollo e innovación tecnológica 2004-2007.

Este Proyecto de Investigación se ha centrado en dos aspectos fundamentales:

- ¿Qué piensan los docentes universitarios que desarrollan “buenas prácticas” sobre la enseñanza?; ¿sobre qué ideas, creencias, percepciones fundamentan su “buen hacer docente”?; ¿cómo reconstruyen lo que han ido aprendiendo a través de su experiencia profesional?;
- ¿En qué forma y bajo qué modalidades de representación podrían expresarse toda su experiencia y conocimientos de forma tal que pudiera servir como ejemplificación y marco de referencia para la mejora de la calidad de la docencia universitaria dentro del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior que afrontan en la actualidad las universidades españolas?

La investigación incluye el establecimiento de ciertos criterios de identificación de lo que son “buenas prácticas” en la enseñanza universitaria. En función de dichos criterios se seleccionaron una muestra de profesores de distintas áreas y especialidades. A través de entrevistas de “elicitación del conocimiento” se recogieron sus ideas y percepciones sobre la enseñanza y sobre sus propias prácticas. Esa información se representó con posterioridad en mapas conceptuales. También incluye la realización de grabaciones con el fin de documentar secuencias significativas de las prácticas docentes de dichos profesores/as. En una entrevista posterior se recoge el significado personal que cada docente atribuye a las prácticas grabadas.

El proyecto incluye la representación de las ideas básicas del profesorado participante en un mapa conceptual informatizado (en la línea de las modernas técnicas de ingeniería del conocimiento) lo que permite tener su visión de conjunto y el establecimiento de la relación existente entre elementos de las creencias y las prácticas. Utilizamos, con este propósito el CmapTools (Cañas et al, 2004).

Una de las Universidades participantes ha sido la Universidad Politécnica de Valencia y, en este artículo se presentan dos casos de dicha universidad seleccionados con los criterios generales aplicados en la investigación y con el objetivo de mostrar a

través de sus narraciones modelos de “buenas prácticas” docentes que puedan servir de ejemplificación para la mejora de la calidad de la docencia en la Educación Superior.

Las concepciones docentes del profesorado

La mejora de la docencia universitaria está vinculada a un mejor conocimiento de lo que hacen y lo que piensan los docentes excelentes. Su experiencia, la forma en que fundamentan y desarrollan su conocimiento, puede servir como marco de referencia de “buenas prácticas”. Cualquier iniciativa de formación y/o mejora de la docencia ha de basarse en dichas concepciones porque en ellas se integran los elementos generales de los conocimientos y creencias de la enseñanza y también los componentes más biográficos (sexo, experiencia, motivación personal) y situacionales, incluidos los que se refieren al contenido de las materia que se imparte y al contexto institucional en que desarrolla su tarea.

La estructura poliédrica de las creencias de los docentes universitarios ha sido bien documentada por Singer (1996), Kember (2001) y Samuelowicz y Bain (2001). Según los resultados de estos estudios las concepciones docentes de los profesores se pueden agrupar en cinco niveles, que mantienen un cierto orden y una jerarquía. Concepciones de bajo nivel y concepciones de más alto nivel o lo que es lo mismo centrado en el profesor o centrado en el alumno: 1. La enseñanza como soporte del aprendizaje del alumno. 2. La enseñanza como una actividad que tiene por objeto el cambio en las concepciones y modo de comprender el mundo que tienen los alumnos. 3. La enseñanza como facilitación de la comprensión. 4. La enseñanza como transmisión de conocimientos y actitudes en el contexto de una disciplina académica. 5. La enseñanza como impartición o transmisión de información. Estas cinco concepciones se enriquecen con las cinco dimensiones siguientes: 1. Contenidos, controlados por el profesor o por el alumno. 2. Direccionalidad del enseñar: unidireccional o bidireccional. 3. Toma en consideración de la existencia en el alumno de concepciones previas o no. 4. Limitación del contenido a la asignatura o se dirige a la interpretación de la realidad. 5. Resultados de aprendizaje esperados: conocer más (cuantitativos) o conocer diferentemente (cualitativos). Con estas concepciones y dimensiones los autores pretenden enriquecer la simplificación clásica en la literatura al dividir las concepciones en centradas en el profesor y centradas en el alumno. Las diez dimensiones que usan para especificar las concepciones son: 1. Rol de profesor y alumno. 2. Comunicación unidireccional vs. Interacción. 3. Tipos de comprensión. 4. Relación entre teoría y práctica. 5. Teorías de aprendizaje/ resultados de aprendizaje esperados. 6. Comprensión actual vs. Concepciones previas de los estudiantes. 7. Posesión del conocimiento. 8. Contenido de la disciplina vs. Cambio de las concepciones, destrezas y actitudes. 9. Conocimiento de la disciplina vs conocimiento de la realidad. 10. Control del contenido por el profesor vs. por el alumno.

Algunas ideas-síntesis entresacadas en estos estudios los resumimos a continuación:

- Los profesores pueden tener distintas concepciones del enseñar según los niveles donde enseñen porque las concepciones son dependientes del contexto, académico e institucional.
- Los profesores pueden tener dos concepciones, la ideal y la en práctica. Por ejemplo en la definición de los fines de la enseñanza dan respuestas ideales mientras que si analizas lo que hacen su concepción es de más bajo nivel. No siempre hay coherencia entre teoría profesada y teoría en uso.
- Los profesores pueden tener más de una concepción.
- Las concepciones se ordenan en un continuo con avances, retrocesos e indecisiones. Las concepciones sobre el enseñar influyen en los enfoques y prácticas docentes. (Con algunas excepciones, como señala Kember, 1997 y Murray y MacDonald, 1997).
- Las concepciones tienen efectos en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
- Las concepciones tienen implicaciones en el control y garantía de la calidad docente.
- Es posible el cambio guiado de las concepciones en cursos de formación y desarrollo profesional de larga duración.

La identificación y representación del pensamiento y prácticas de los “docentes excelentes”

Una de las dificultades básicas para la mejora de la docencia en la universidad tiene que ver con su carácter de actividad solitaria (*lonely task*). Se sabe poco de cómo actúa el profesorado universitario en el ámbito de su actuación docente real. Así como la investigación se desarrolla necesariamente en un espacio abierto y se nutre de interacciones y cruces de influencias, la docencia permanece en un territorio privado y discrecional.

Con esa expectativa de mejora, las décadas de los 80 y 90 fueron realmente fértiles en investigaciones sobre el pensamiento de los profesores (*teacher thinking movement*). Aunque mayoritariamente los trabajos se centraron en el profesorado de los niveles básicos de la enseñanza (Marcelo, 1987; Zabalza, 1988), no faltaron tampoco trabajos relevantes, sobre todo en el contexto internacional, que entraron a analizar el “pensamiento de los profesores universitarios” y la forma en que sus ideas sobre la enseñanza, el contenidos de sus materias, el aprendizaje de los estudiantes, etc. afectan a su forma de dar clase (Fox, 1983; Gow y Kember, 1993; Samuelowicz, 1999). Pasado aquellos años de especial dinamismo, el apogeo de esa orientación de la investigación pareció declinar, al menos en España, debido, sobre todo, a que se abordó desde una perspectiva excesivamente descriptiva y sin apenas compromisos con la mejora y el desarrollo.

En la actualidad, la aparición de nuevos recursos técnicos vinculados a la ingeniería del conocimiento, ha vuelto a revitalizar este planteamiento bajo nuevos enfoques y con mayores compromisos con la calidad. Situados como estamos en la sociedad del conocimiento, se trata, básicamente, de recuperar (y que no se pierda, que pueda ser utilizado por otros) el caudal de experiencia y competencias alcanzado

por profesionales excelentes. De esta manera, las técnicas de *knowledge elicitation* y *knowledge capturing* están siendo empleadas por los Institutos de Investigación del conocimiento para preservar el conocimiento "teórico práctico" alcanzado por los grandes profesionales de la medicina, la investigación espacial, la acción social, la dirección de empresas, la política, etc. (Cooke, 1994). Bain (2006) afirma que la enseñanza es uno de esos entornos humanos que no se beneficia de su pasado. Los mejores profesores pasan por la vida de los estudiantes y muy pocos consiguen dejar su huella en el arte de la enseñanza, lo que condena a las generaciones posteriores a redescubrir la sabiduría práctica que estos profesores ya habían descubierto.

Las investigaciones actuales sobre elicitación y captura del conocimiento la ha acabado acuñando el término genérico de teorías o creencias asumidas (*espoused beliefs*) como espacio conceptual amplio que incluiría tanto la visión que el profesor/a tiene del conocimiento propio de su asignatura (dimensión epistemológica de la creencia), como sus ideas en relación a cómo enseñarla (dimensión didáctica de la creencia) y su disposición personal para comprometerse en ello (dimensión actitudinal de la creencia). Las creencias poseen, por tanto, una estructura compleja (epistemológica, didáctica y actitudinal) y se presentan en redes autoinclusivas (racimos) en las que unas creencias son más dominantes que otras (Sigel, 1985; Kember, 2001; Quinlan, 2002).

En trabajos anteriores hemos estudiado (Gargallo, Fernández y otros, 2005) la influencia de los modos de enseñanza los profesores en el aprendizaje de los estudiantes. En una línea similar se enmarca el trabajo realizado en torno a los portafolios y el pensamiento del profesor expresado través de sus "narraciones reflexivas" (Fernández, 2002).

Por otra parte, la técnica de los mapas conceptuales está siendo utilizada en numerosos ámbitos como expresión a la vez sintética y analítica (permite simultáneamente explicitar interactivamente categorías en un conjunto unitario) del contenido a analizar. Numerosos equipos de investigación nacionales e internacionales están empleando esta herramienta para identificar errores conceptuales (González, 2000), para establecer los procesos seguidos por los alumnos en el aprendizaje de las diversas disciplinas. Ha sido empleado, también en planteamientos similares a los nuestros, para reflejar los resultados del análisis de contenido de entrevistas (Stark, S. et alii, 2002 de la Univ. de Washington: programa de terapia ocupacional).

Metodología

En esta investigación se ha utilizado una metodología mixta basada en tres elementos fundamentales: visión personal- prácticas-relación entre ambas. El apartado básico ha pretendido identificar, analizar y explicitar el pensamiento pedagógico y las prácticas de docentes universitarios de diversas especialidades caracterizados por sus "buenas prácticas". Para llevar a cabo el trabajo de campo se han realizado entrevistas personales, grabaciones de alguna clase y estudio de los diferentes recursos didácticos de la muestra de profesores identificados como agentes de "buenas prácticas".

El apartado más aplicado se ha centrado en el desarrollo de un dispositivo informático (en colaboración con los profesores Novak y Cañas del IHMC) que permita

visualizar y relacionar los núcleos sustantivos del enfoque didáctico de los profesores relacionando sus ideas con secuencias específicas de sus prácticas docentes.

La metodología ha implicado las siguientes acciones: entrevista inicial con estructura semiabierta, grabación de varias horas de clase, elaboración de los mapas conceptuales, entrevista para conocer la opinión del propio profesor sobre la estructura elaborada en los mapas a partir de la entrevista inicial y selección de los fragmentos de video más ilustrativos de su planteamiento docente que se han incluido en sus mapas.

En definitiva se trata de un enfoque metodológico cualitativo tal y como afirman Denzin y Lincoln (1994), en el sentido de que es multimetódico en el enfoque e implica un visión interpretativa, naturalista hacia el objeto de estudio. Esto significa que hemos estudiado la realidad en su contexto natural tal y como sucede, intentado sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Dentro del enfoque cualitativo, se trabaja, fundamentalmente, "el método biográfico", ya que se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en el que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir, en un retrato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas en profundidad, análisis de documentos que utilizan los profesores para su enseñanza, grabaciones de sus clases, etc. (Dye; Schatz y otros, 2000).

Como todos los métodos cualitativos existe una fuerte implicación entre el investigador y la investigación y, se necesita la participación activa de los propios sujetos de investigación, ya que se convierten en los primeros destinatarios de los resultados de la misma, requiriendo su vinculación con el Proyecto, por lo que se pueden considerar parte integrante del equipo (Rodríguez y otros, 1996).

Como ya se ha mencionado en la introducción de este trabajo en esta investigación han participado seis universidades españolas de diversas características: Santiago de Compostela, Vigo, Coruña, Politécnica de Valencia, Tarragona y Pública de Navarra.

Cada una de dichas universidades ha desarrollado un trabajo simétrico y complementario de la investigación. La selección de "buenas prácticas" en cada universidad se ha llevado a cabo de forma conjunta para evitar solapamientos y tratar de cubrir el mayor espacio docente y científico posible.

Para la selección de la muestra se han tenido en cuenta los siguientes criterios: Profesores/as muy bien evaluados de forma reiterada por los estudiantes. Profesores implicados, durante al menos dos años, en procesos de innovación (experiencias de interdisciplinaridad o de trabajo en grupo de profesores, incorporación original de TIC a la enseñanza, métodos didácticos diferentes a la lección magistral, formación vinculada estrechamente a las empresas y/ o centros de servicios, experiencias de formación integral, etc.). Profesores que se hayan destacado por sus ideas, sus escritos, sus intervenciones públicas, etc. relacionados con la necesidad de transformar la enseñanza universitaria. Profesores implicados en experiencias de aplicación de los nuevos enfoques derivados de la Declaración de Bolonia y de los

diversos decretos que regulan su aplicación en España: incorporación de los créditos europeos, docencia orientada al aprendizaje, trabajo basado en competencias, potenciación de trabajo autónomo de los estudiantes, formación compartida entre varias instituciones, etc.

El estudio de casos fue definido por Denny (1978) como “un examen completo e intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo”. Como método de investigación el estudio de casos se caracteriza por su interés en el caso individual, cuya única exigencia es que éste posea algún límite que le confiera entidad. Como método de investigación permite dar respuesta a muchos de los interrogantes que se han planteado en la investigación en la que se enmarca esta contribución.

En el entorno educativo un profesor puede constituir potencialmente un caso. Las características esenciales se resumen en: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. El producto final siempre será, como en nuestro caso, una descripción lo más rica posible del objeto de estudio (en este estudio las concepciones y buenas prácticas docentes), en la que se utilizan técnicas narrativas para describir, producir imágenes (en nuestro trabajo la utilización de los mapas conceptuales) y analizar las situaciones (en nuestro estudio los comentarios del investigador) (Bolívar, 2002).

En este trabajo se han utilizado tres fuentes para construir la historia narrativa que se presenta: la transcripción de la entrevista, los mapas conceptuales elaborados de la misma, la extracción de textos literales de dicha entrevista y los comentarios del investigador al hilo de la interpretación de la narración que realiza el profesor entrevistado.

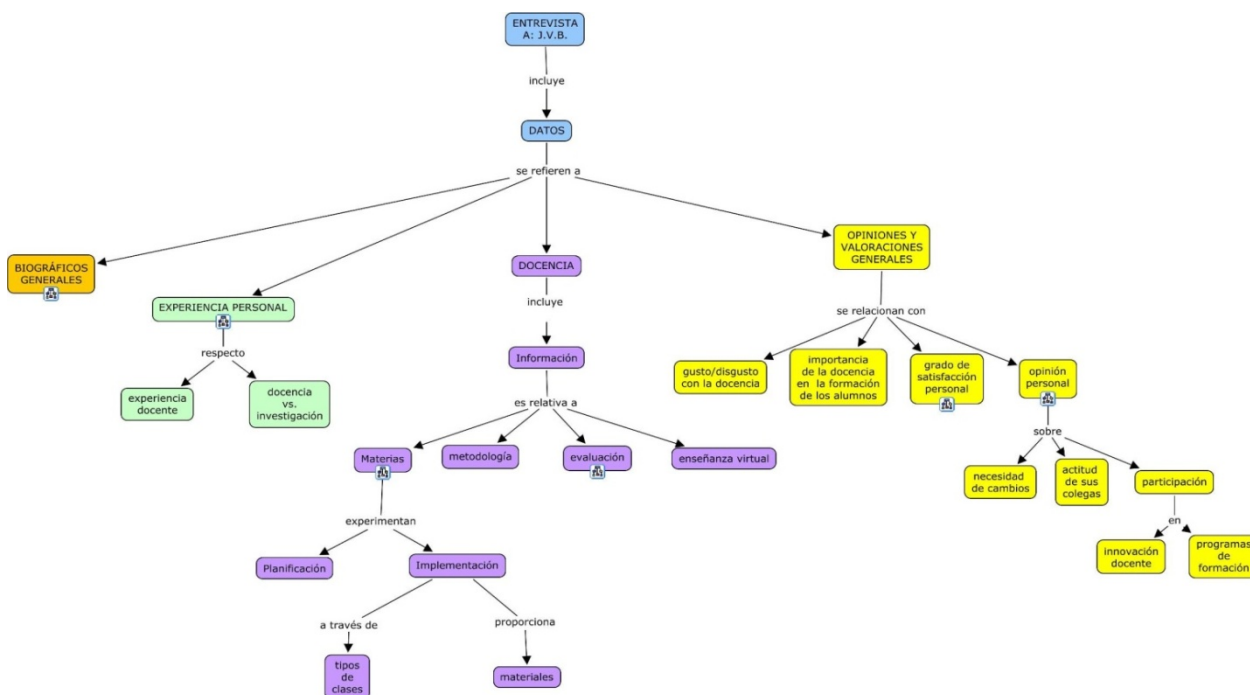
Sin embargo, aunque son muchos los matices, resulta imposible resumirlas en un solo texto, por lo que se ha optado por resumir los elementos más destacados de la misma, intentando ser fieles a la estructura narrativa de cada entrevistado. Esto ha implicado, de hecho, el que no se hayan establecido epígrafes o categorías de respuesta, si bien se puede afirmar que los aspectos que surgen a lo largo de estudio de casos se estructuran en torno a los ejes siguientes:

- Experiencia y perfil docente.
- Estrategias didácticas utilizadas (planificación, coordinación, metodologías, relación profesor alumno, evaluación, motivación, etc.).
- Coreografías didácticas (estructura visible y estructura no visible/profunda).
- Concepciones sobre la docencia universitaria desde dos perspectivas: la personal y la institucional

Análisis de los datos

El caso de Juan

Juan es un profesor de Física que imparte docencia en la titulación de Informática. Tiene 43 años y 20 años de experiencia como profesor de universidad.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.1. Modelo de entrevista.

La entrevista realizada con este profesor ha resultado rica en matices y anécdotas que ilustran su estilo docente. La estructura de los mapas es clara y muestra de modo sencillo y estructurado sus ideas y concepciones, así como sus prácticas.

Las ideas subyacentes de este profesor vocacional se pueden ver representadas en el siguiente mapa conceptual

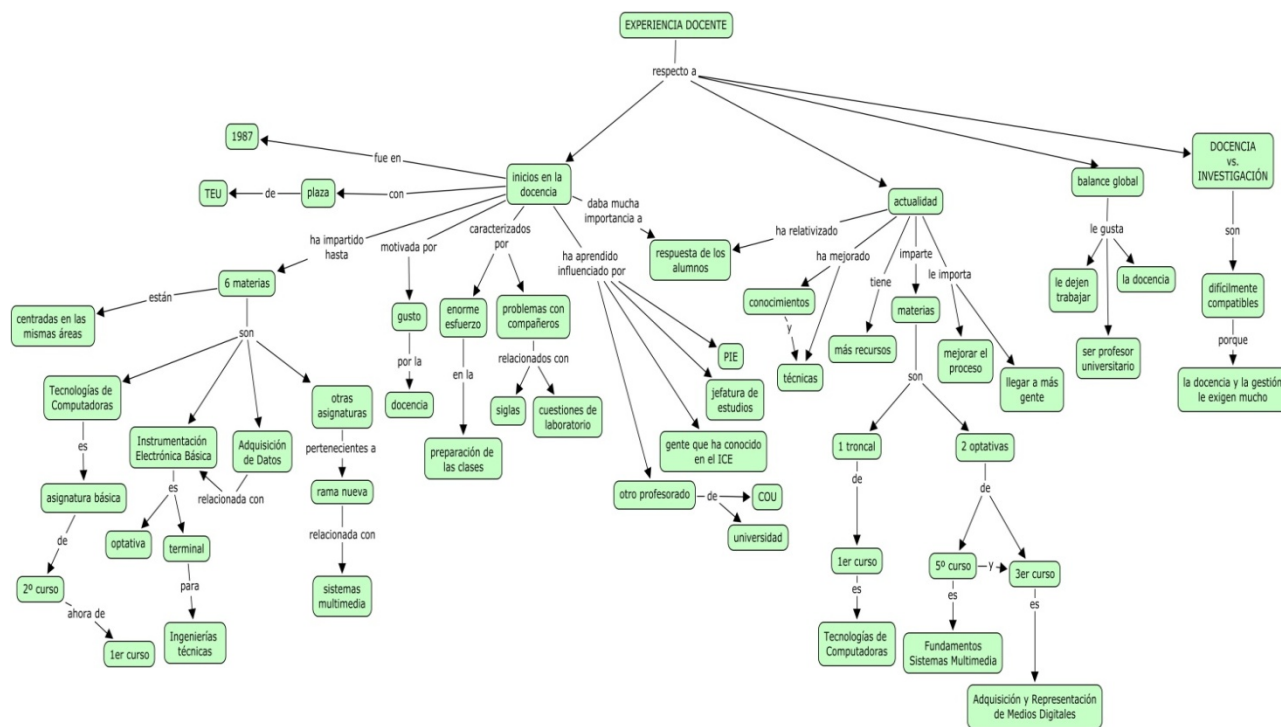


Figura n.2. Datos biográficos.

Fuente: Elaboración propia.

Como dato sobresaliente cabe señalar su relato en relación con sus comienzos ya que debido a las características de su formación de origen (físico) y a la de los estudios en los que comienza su trayectoria docente (tecnológica), tiene que realizar un esfuerzo especial de adaptación. Esta reflexión plantea uno de los elementos clave de en la construcción de la identidad como profesor, nos referimos en concreto al hecho que su primera identidad es la de físico, para la que ha tenido un tiempo prolongado de formación, y la segunda la de profesor de... para la que no ha tenido formación y en a la que se incorpora sin ningún tipo de apoyo de otro u otros profesores que le proporcionen marcos de referencia.

También destaca la clara inclinación inicial e ilusión hacia la docencia en este profesor, que se mantiene en el momento actual. En este sentido no cesa de plantearse retos, aunque reconoce que ha asumido muchas veces que, por más que él se esfuerce, no llega a todos los alumnos; y esto, que en los primeros momentos de su trayectoria docente le influía mucho, en la actualidad lo ha relativizado ha intenta motivarse intrínsecamente, pensando qué innovaciones pueden resultar interesantes también para él.

Lo que considera que ha contribuido a ser un buen docente es, para este profesor el marco institucional de innovación de la UPV, iniciado en el año 1989, y en el que no ha dejado de estar involucrado. Esto le ha permitido también, participar en proyectos europeos relacionados con la docencia.

Esta cita caracteriza su estilo docente: *“sigo manteniendo creo que la moral bastante alta, sigo planteándome retos continuamente y... en fin, yo creo que he mejorado en, por supuesto, en mis conocimientos y sobre todo en mis técnicas.”*

Tiene dos figuras de profesores que han actuado como referentes para ir construyendo sus propias concepciones sobre la docencia. El primero es un profesor de universidad que se caracterizaba por estar muy activo y mantener también activos a los estudiantes, a través, del uso de la pregunta. Le hacía disfrutar. El segundo fue un profesor de COU, en la misma línea, ya que les hacía trabajar mucho y los implicaba.

No cabe duda que este profesor, con una gran vocación por la docencia, de entrada, se enfrentó a esta profesión sin recursos, aunque con ilusión. De todos modos, a diferencia de otros perfiles, muy temprano elige para su desarrollo profesional la vía de la formación, participando tanto en acciones de formación más formales, como menos, sobre todo, a través de la innovación.

Se puede observar su modo de entender el proceso de desarrollo profesional en las siguientes frases: *“participar en proyectos europeos relacionados con la docencia. Yo creo que un poco el tener otras visiones de cómo es la práctica docente te ayuda bastante. Yo he salido a muchos congresos... en fin. Yo creo que el estar solo en tu despacho o en tu asignatura te da una visión muy parcial de las cosas”.*

Esta trayectoria marca su estilo docente, aunque también, su problemática que se centra en que podría haber hecho una simbiosis entre docencia e investigación sobre la misma, de hecho a nivel práctico y personal lo ha hecho, pero la cultura imperante en la Universidad Española, le ha impedido que desde un punto de vista académico esto fuera posible, por lo que su carrera profesional se ha visto perjudicada, así como también su entusiasmo y motivación. Esta es una de las grandes

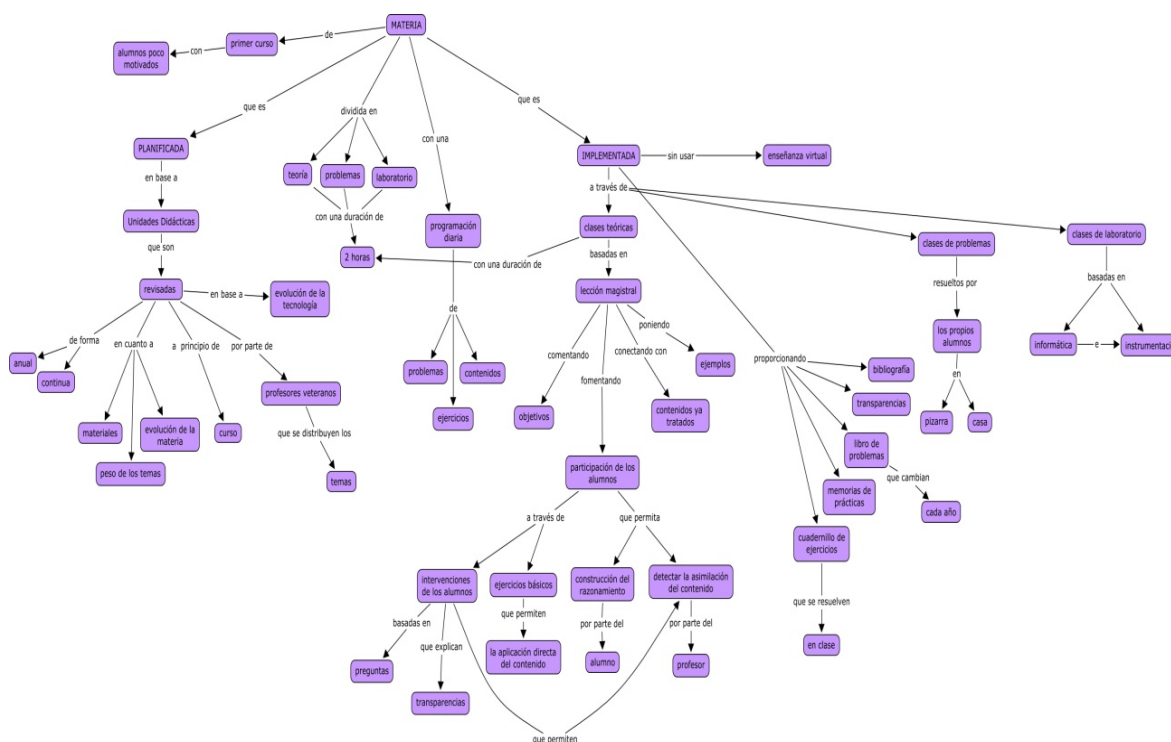
asignaturas pendientes de la universidad y que no parece que vaya a tener vías de solución, por lo que la Pedagogía Universitaria en nuestro contexto siempre tendrá serias limitaciones.

En estas narraciones se puede reconocer su modo de entender la docencia:

“Lo que más me gusta yo creo que es el reconocimiento del alumnado; el ver que algunos chavales reconocen la labor, eso me gusta mucho. Y lo que menos lo contrario, es decir el que los alumnos pasen de todo”.

“Yo creo que nosotros somos algo más que gente ahí que transmite nuestro saber. Yo creo que tenemos que dar un ejemplo como personas y demostrar un poco que tenemos una cierta vocación y una cierta ilusión porque los chavales aprendan”.

“Esto requiere un precio alto, el dedicarle muchas horas a esto a mí prácticamente no me permite investigar, porque yo las semanas las paso haciendo cosas que tengo para el día siguiente, cosas inmediatas, relacionadas casi siempre con mi docencia o con mi gestión. Y yo creo que muchos compañeros míos no están dispuestos a hacer eso. Y yo lo entiendo, es que es así”.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.3. Planificación e implementación de las materias.

La Planificación de las materias se hace en equipo y en la entrevista comenta que, a su juicio, todas las asignaturas se encuentran muy trabajadas. Al principio de curso realizan una revisión en la que los profesores más veteranos reformulan los temas, cambian ejercicios que no han funcionado bien, plantean actividades nuevas, etc.: *“cada profesor, de los más veteranos, nos encargamos de reformular cada uno de los temas, de cambiar ejercicios que no han funcionado bien, de plantear cosas nuevas, de, por supuesto, cambiar las prácticas que creemos que no funcionan”.*

La teoría y los problemas los imparten profesores distintos para forzar la coordinación. Del mismo modo revisan y actualizan los contenidos en función de la evolución de la tecnología y con una tendencia a introducir contenidos de carácter aplicado, es decir, que se puedan transferir a situaciones reales.

Por otra parte, han realizado un gran esfuerzo de coordinación con otras materias, fundamentalmente con matemáticas y física, e incluso han llevado a cabo proyectos de coordinación transversal.

En los estudios de Ingeniería existe una tradición de planificar en equipo. Lo que es más interesante de este planteamiento es su buen trabajo en todos los aspectos de la coordinación, incluso con otras asignaturas. Además es una línea de trabajo que tiene ya una larga trayectoria sobre la que pueden ir mejorando de modo permanente.

Por otra parte, cabe destacar que cada profesor se encarga de realizar la revisión final del tema. Después de esta revisión se reúnen para compartir dicha propuesta. Esto le permite al profesor calibrar muy bien cuál es la propuesta para ese año. A partir de ahí la preparación cuesta poco y consiste en: revisar el contenido, preparar los ejercicios, resolverlos todos, preparación de las transparencias.

Todos los cursos actualizan los materiales: transparencias, colecciones de problemas, colecciones de exámenes (tienen un banco de ítems bastante potente), cuadernillos de prácticas, manuales de los instrumentos, etc.

Al margen de la planificación a largo plazo (todo el curso), su docencia se basa igualmente en una planificación a corto plazo, es decir, lo que va a desarrollar en cada clase. En primer lugar revisa la planificación de ese día en concreto, repasando las transparencias, los problemas, las preguntas. Todo está muy pensado y sistematizado. Para este profesor el esfuerzo previo es básico y la clave de una docencia de calidad.

De manera sintética se puede afirmar que una de las concepciones clave de su modelo docente se basa en una tarea planificadora exhaustiva, tanto a nivel macro como micro. Planificación de todo el curso en equipo y planificación de cada clase revisando lo que tiene y actualizándolo.

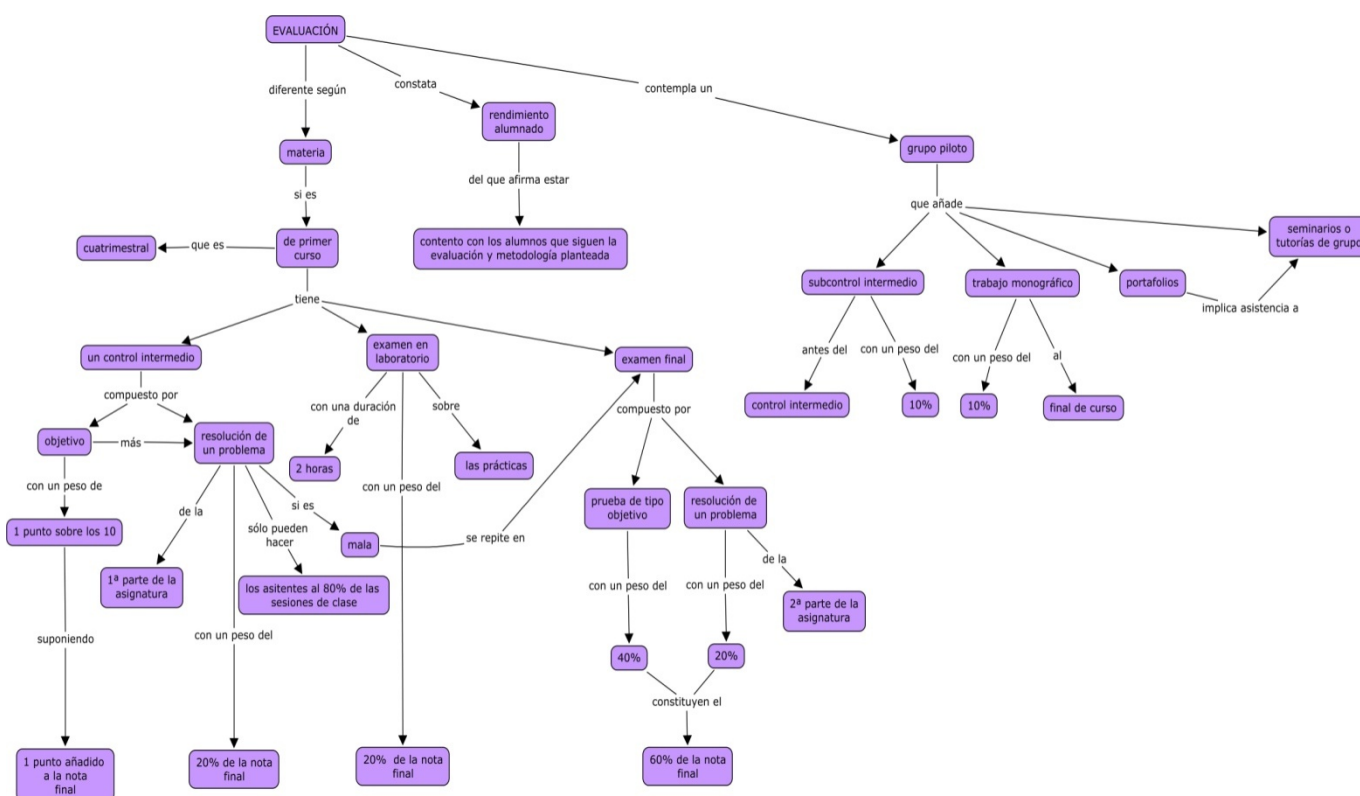
Para comprender cómo traslada su planificación a la práctica docente, en esta investigación, como ya se ha comentado, se ha utilizado la metáfora de las Coreografías Didácticas (Oser y Baeriswyl, 2001) como idea que permite entender qué sucede en las clases.

En el caso de Juan, la gestión del aprendizaje se basa en una organización de tres tipos de escenarios: la clase, la resolución de problemas y las prácticas de laboratorio. En las clases de teoría trabaja muy bien, cómo hemos podido observar en la grabación de una de sus clases, la interrogación a los alumnos como estrategia muy planificada y bien ejecutada, ya que se aproxima siempre a sus conocimientos previos, por intuitivos que estos sean, para llevarlo, de la mano hasta el concepto o técnica que quiere que comprendan. Juan considera que aprender es construir el conocimiento, a través del razonamiento con el contenido a aprender y este proceso requiere tiempo y actividad por parte del estudiante. Se apoya para ello en el trabajo sobre conocimientos previos, en la utilización de ejemplos significativos, en el feedback de los alumnos, etc., *“es una lección magistral, porque no podemos decir que no lo es, pero intento que ellos ayuden mucho a construirla”*.

Otro elemento clave en su "buena práctica" radica en los materiales de aprendizaje que pone a disposición de los estudiantes, utilizando para ello, diferentes fuentes de información y las Tecnologías de la información.

Tanto en las actividades de resolución de problemas como en las de laboratorio el eje es la actividad que, para ser eficaz, debería basarse en un trabajo personal previo: *"no intento resolver nunca los problemas yo, es decir, aunque sea yo el que estoy en la pizarra, pues un poco les voy dando a ellos la voz para que me digan: ahora qué haríamos y ahora cuál sería el primer paso, cuál sería... O sea, intento que nunca sea yo el que de los problemas, aunque a veces me toque estar en la pizarra a mí y escribirlo yo, porque ellos no se dejan"*.

La grabación nos ha permitido rescatar la organización de otro tipo de contexto para promover el aprendizaje: la realización de pequeños trabajo de investigación en un tema concreto, realizado en grupo y presentado a los demás estudiantes para proseguir con el consiguiente debate, guiado por el profesor y relacionado claramente con la teoría que se está trabajando.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.3. Evaluación.

Sin duda, gran parte de la coreografía didáctica de este equipo de profesores se centra en el sistema de evaluación, que en el fondo pasa a estar inserta en el propio sistema de enseñanza como una actividad más, aunque siempre utilizan el valor de la misma en la calificación final como estrategia motivadora para lograr "la implicación y el aprendizaje".

Su sistema de evaluación se resume en un examen de laboratorio considerando que una sesión de prácticas es un examen de laboratorio, y ellos tienen que defenderse y demostrar que se maneja. El examen de laboratorio se caracteriza por ser individual y con toda la instrumentación, el simulador y los componentes. Es una prueba de dos horas, tienen que manejarse y demostrar que han aprendido. Esto les funciona muy bien porque han conseguido que estén mucho más activos: preguntan, hacen las prácticas fuera del horario, colaboran pero saben que tienen que rendir cuentas de manera individual. La resolución de un primer problema inicial, junto con otros problemas resueltos a lo largo del proceso de aprendizaje y una prueba objetiva total, que complementa con un porcentaje pequeño dirigido a “animarlos para que preparen la asignatura cuanto antes”.

Tienen un grupo piloto en el que además del sistema de evaluación descrito han añadido otras estrategias como: un trabajo monográfico sobre el último bloque de la signatura, el portafolio dónde los alumnos recogen toda su actividad: prácticas, problemas, asistencia, cumplimiento de plazos. También han introducido como coreografía externa la tutoría activa y grupal: los alumnos acuden a realizar preguntas y valoran quien va y si participa.

En las tablas siguientes se puede apreciar de manera más clara y concisa su coreografía didáctica:

Las clases teóricas
<ul style="list-style-type: none"> – Son convencionales – Aunque apoyadas en transparencias – Buscando ejemplos – Realizando un ejercicio básico
Las clases de problemas
<ul style="list-style-type: none"> – Basadas en la resolución problemas por parte de los alumnos – Los problemas los da con antelación, pero no todos los llevan resueltos – Les deja tiempo en el aula – Utiliza la técnica de sacarlos a la pizarra
Las clases de laboratorios informáticos e instrumentación
<ul style="list-style-type: none"> – Se basan en que los alumnos hagan bien circuitos, bien simulaciones para luego analizar los resultados

Tabla n.1. Coreografía externa.

Aprender
<ul style="list-style-type: none"> – Aprender es construir el conocimiento, a través del razonamiento con el contenido a aprender. – Aprender requiere tiempo. – Aprender exige que el estudiante esté activo, participe activamente.

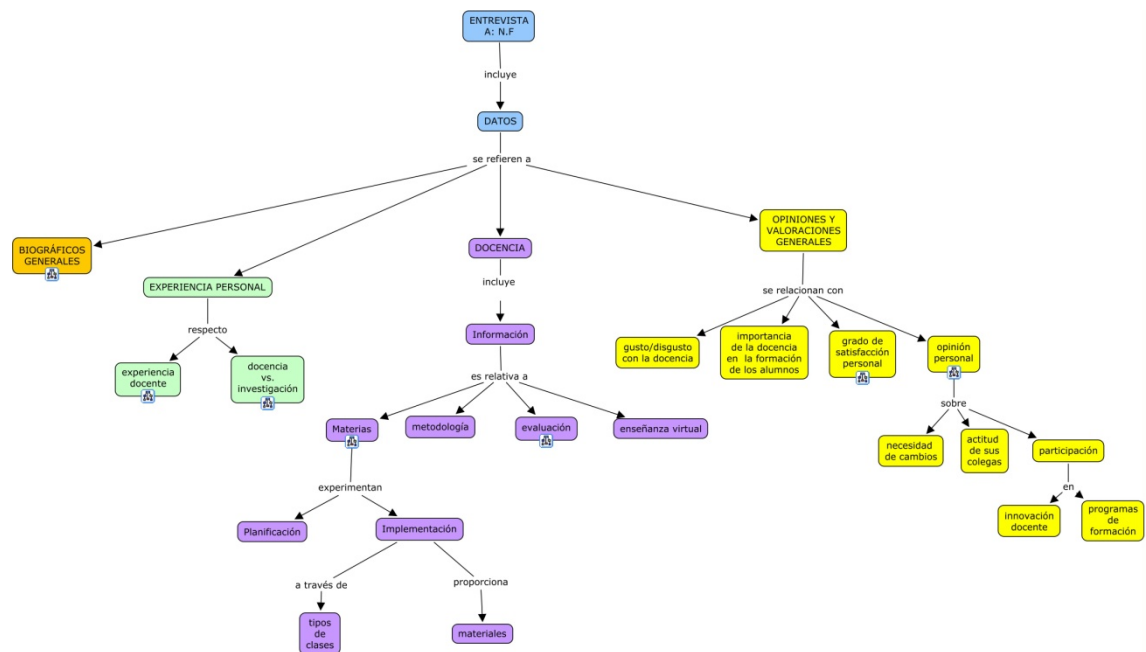
- El aprendizaje es una cuestión de decisiones individuales sobre las que el profesor no puede influir de manera definitiva.
- La motivación en el aprendizaje aumenta cuando se ven las aplicaciones prácticas, es decir, la utilidad.

Tabla n.2. Coreografía interna.

Podría parecer que la coreografía externa y la interna no coinciden, y en cierta medida es así, por cuanto las condiciones del contexto en el que tiene que llevar a cabo sus ideas no le permiten desarrollar todo lo que el profesor desearía en relación a la enseñanza y el aprendizaje de sus materias. Sin embargo, su planteamiento le lleva a que su docencia se base fundamentalmente en la interrogación a los alumnos como estrategia muy planificada y bien ejecutada, ya que se aproxima siempre a sus conocimientos previos, por intuitivos que estos sean, para llevarlo, de la mano hasta el concepto o técnica que quiere que comprendan.

El caso de Alberto

Alberto es un profesor del departamento de Ciencia Animal que imparte docencia en la titulación de Ingenieros Agrónomos. Tiene 51 años y 21 años de experiencia como profesor de universidad.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.4. Modelo de entrevista.

La entrevista realizada a este profesor, y estructurada en forma de mapas, es clara y muestra de modo claro y sencillo tanto las ideas y concepciones como las prácticas de este profesor acerca de la docencia.

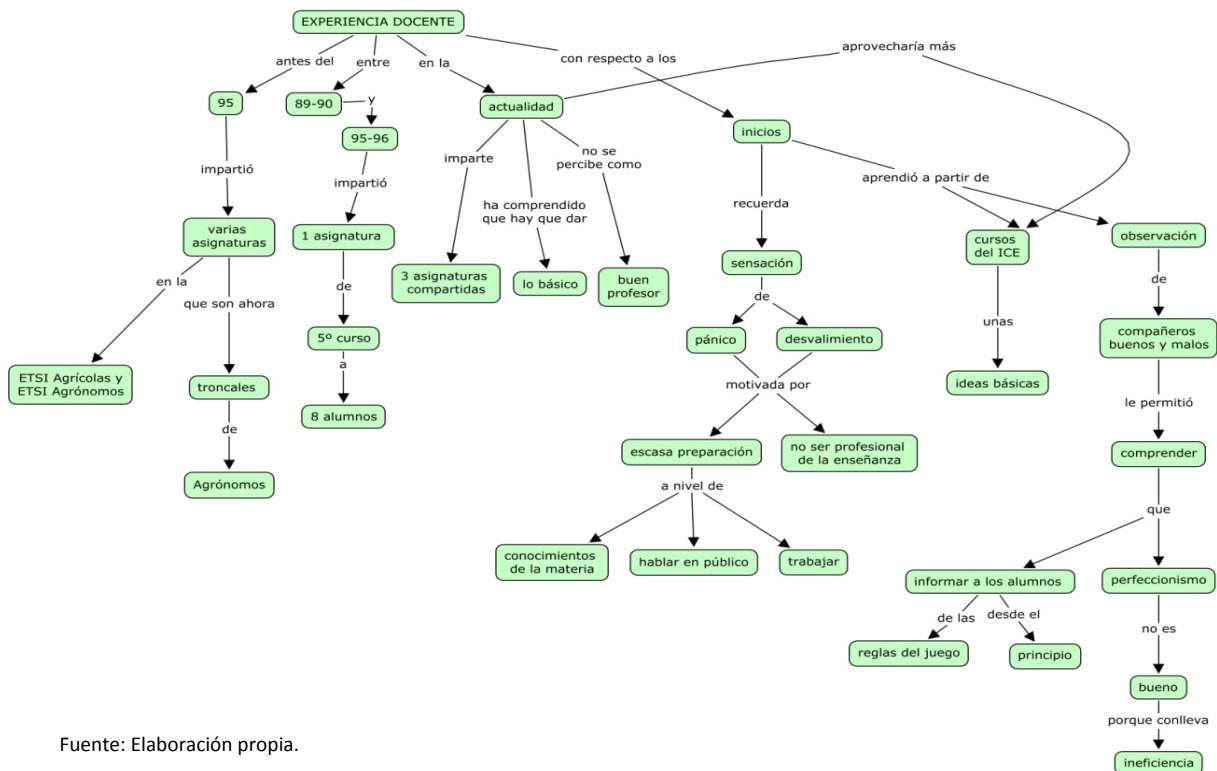
Este profesor se manifiesta muy interesado por la docencia desde sus inicios. Un interés que le llevó a realizar cursos de formación pedagógica desde el comienzo de su

actividad docente. Alberto no puede renunciar a dar clase porque "le deja vacío". Sus ideas se sustentan en que ser un buen profesor universitario consiste en, además de dominar la materia, formar al alumno en lo básico e imprescindible para que aprenda el resto cuando lo necesite. Es algo que ha ido aprendiendo con el tiempo, fruto de su experiencia docente, la importancia de "relativizar contenidos".

Su grado de implicación con la Institución Universitaria siempre ha sido alto, participando en muchas de las iniciativas institucionales relacionadas con la mejora de la calidad de la enseñanza y con la innovación educativa. Sin embargo, mantiene que no hay que cambiarlo todo, que hay cosas que están funcionando bien, y esas cosas hay que aprovecharlas. Manifiesta además una preocupación por la docencia por parte del profesorado universitario.

Respecto a la visión que tiene de los estudiantes es más bien crítica. Los estudiantes son, a su juicio, reflejo de la sociedad actual. Existe un menor esfuerzo y preparación por parte de los estudiantes que acceden a la titulación en que él desarrolla su labor docente, y esto no puede paliarse desde la universidad. Hay que actuar a nivel de la educación secundaria que les permite el acceso a la misma. Esta es una de las cuestiones que le más disgusta, el tipo de alumnado que accede a la titulación, cada vez menos preparado y motivado.

En este extracto muestra una visión crítica de la sociedad actual: "Hay un porcentaje de alumnos excesivamente alto para mí gusto que están ahí como podían estar en..... Es un tema digamos que lo que ocurre hoy en la sociedad y eso trasfiere a los alumnos y a sus estudios y a su vida que en definitiva es ésta. Estoy medianamente contento, sobre todo la troncal, donde tengo más disparidad".



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.5. Experiencia docente.

El ambiente rural de procedencia ha contribuido en gran medida a orientar su carrera estudiantil y profesional. Aunque su ingreso en la docencia fue azaroso y no estuvo motivado por un interés vocacional sí decantó la elección de sus estudios. En sus inicios recuerda una sensación de pánico y desvalimiento motivada por su inexperiencia como orador a la hora de exponerse ante un auditorio. Su sensación era la de un profesional inserto en un campo que no es el suyo propio: el de la docencia. Esta reflexión plantea uno de los elementos clave en la construcción de la propia identidad como profesor: su primera identidad es la de ingeniero, y no la de profesor de ingeniería, para la que no ha tenido formación. Un campo, el de la docencia, en el que se manifiesta inexperto.

También destaca el interés ya mencionado hacia la docencia que le llevó, en el comienzo de su actividad docente, a realizar cursos de formación pedagógica, los cuales le proporcionaron unas pautas de actuación básicas para iniciar su práctica docente. Muestra de ello es su renuncia a la reducción de carga docente asociada al desempeño de cargos directivos.

En cuanto a sus fuentes de aprendizaje como docente destaca los talleres de formación pedagógica, los colegas y modelos de profesores, tanto buenos como malos, que tuvo y observó durante su formación universitaria. Los primeros, han sido los tomados como referentes en su práctica docente.

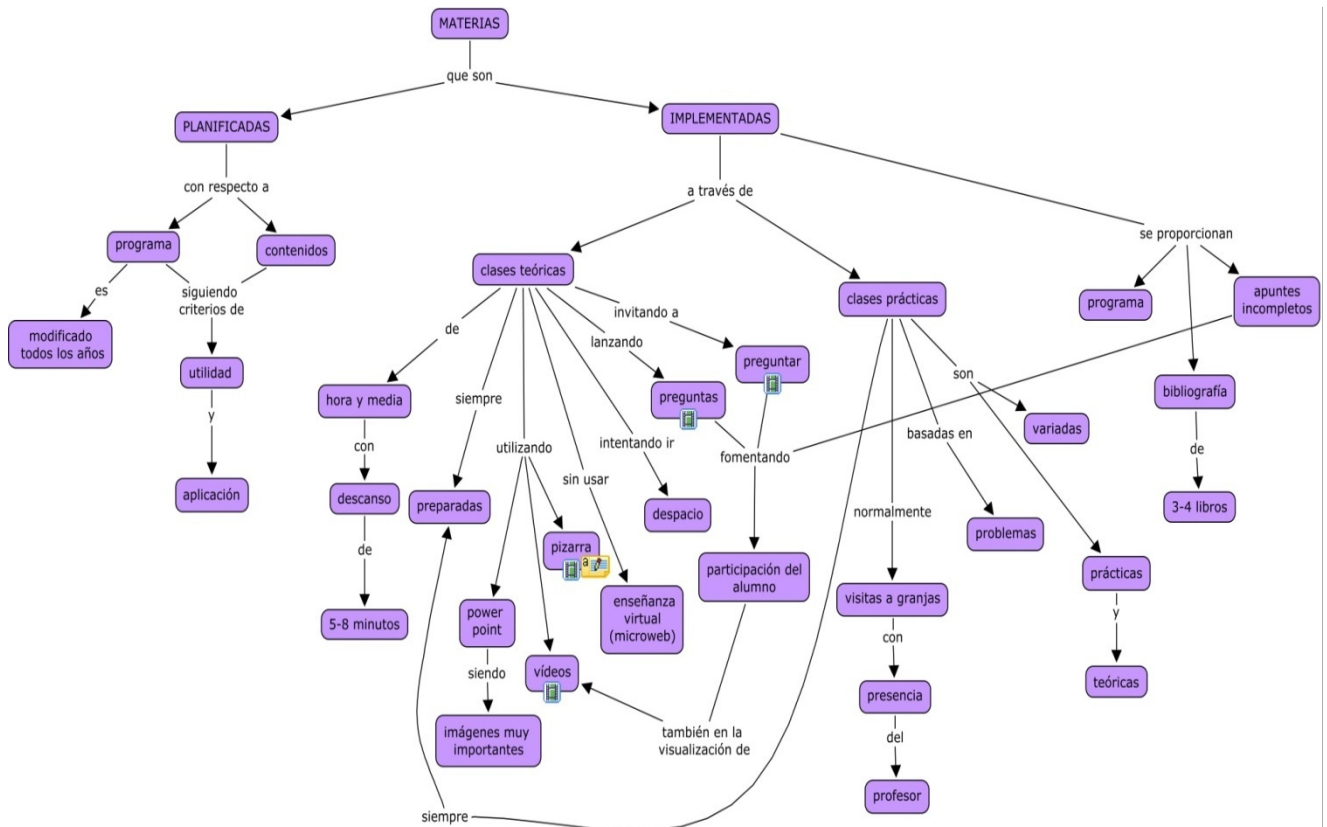
Los talleres de formación pedagógica le proporcionaron el andamiaje necesario para comenzar la preparación de sus clases. Manifiesta, sin embargo, desde la visión actual que le proporciona la perspectiva del tiempo, que no extrajo todo el provecho que debiera de los mencionados cursos, pero sí el necesario para comenzar su andadura docente.

Este profesor no vocacional se enfrentó a un campo, el de la docencia, desconocido pero atractivo para él y que hoy manifiesta que “le encanta” y del que no puede prescindir. Al verse inmerso en el mismo, comenzó a buscar medios y fuentes de aprendizaje que le permitieran conocer este campo del que se consideraba inexperto para ir eliminando esa sensación de desvalimiento que caracterizó sus inicios. Una trayectoria que marcará un estilo docente que seguiremos esbozando en adelante.

Las narraciones que siguen ilustran su proceso personal en relación con su profesión como profesor y su modo de concebirla:

- *“Tenía sensación de pánico”.*
- *“Estamos dando clase aquí pero no somos profesionales de la enseñanza”.*
- *“Yo creo que una vez que has pasado varios años en la docencia, como en toda actividad, eres capaz de saber captar de los demás determinadas cosas. Es decir, determinadas cuestiones, de darte cuenta de aquellas cosas que dan valor añadido a lo que tú estás haciendo en otras personas, no?”*
- *“Al principio, pensaba que era muy importante dar mucha materia, mucha materia, mucha materia y hoy me he dado cuenta que no, lo que te interesa es formar al alumno, que el alumno conozca lo que tú tienes que enseñar, aquellas cosas que son básicas e imprescindibles y lo otro, cuando le haga falta, si entiende eso será capaz de dominarlo y de controlarlo”.*

- “Embutes una cantidad de materia tremenda que el alumno es incapaz de digerir y aunque apruebe esa asignatura y haga un problema que le pones en el examen y una teoría que se ha empollado y tú le haces el examen, ese señor a los 12 días, a los 15 días no se acuerda de nada, ni le ha servido para nada esa asignatura con perdón”.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.6. Planificación e implementación de las materias.

La Planificación de las materias se realiza anualmente, de tal forma que todos los años introduce pequeñas modificaciones en los programas. La planificación difiere en función de la materia de que se trate. En el caso de una materia de quinto curso, y, por lo tanto, de carácter terminal prima el criterio de utilidad, dejando de lado las cuestiones explicativas para potenciar las de tipo operativo.

En cuanto a la selección de los contenidos es crítico al manifestar que la reforma de los planes de estudio ha fomentado que se siga impartiendo la misma cantidad de materia pero en menos tiempo, cosa que considera inadecuada. Esto refuerza aún más su idea ya resaltada de seleccionar contenidos: *“programas,... y era un poco tu pregunta básica, lo que intento es sobre todo cosas que sean de utilidad. Es decir, la asignatura mía es una asignatura aplicada”*.

Al margen de la planificación anual, su docencia se basa en una planificación a corto plazo, es decir, la preparación de cada clase. Así pues, realiza una preparación previa al comienzo de cada fragmento nuevo de una materia. Y antes de cada clase repasa las presentaciones en PowerPoint e imágenes insertas en las mismas: *“Yo tengo ya todo muy sistematizado, a mí me pillas ya mayor y evidentemente eso yo lo tengo*

bastante sistematizado ya..... Yo no voy a clase nunca pensando en que sé mucho, sé poco, sé tal y a ver lo que sale en el momento. Yo eso nunca lo hago. Hombre, si me pilla el toro por alguna circunstancia... pero intento que eso no ocurra”.

Para comprender cómo traslada su planificación a la práctica docente, en esta investigación, se ha utilizado la metáfora de las Coreografías Didácticas como idea que permite entender qué sucede en las clases.

En el caso de Alberto podemos distinguir distintos tipos de coreografías en función de la modalidad práctica o teórica de la clase. En el caso de las clases teóricas, de hora y media de duración, están apoyadas en el uso de las presentaciones en PowerPoint y de la pizarra. La utilización de “apuntes incompletos” favorece el papel activo del alumno, que se involucra en la explicación teórica mediante la toma de apuntes y la formulación de preguntas. Pero la interrogación también se produce, y en mayor medida, en otra dirección: del profesor al alumno. Es la estrategia más destacable de este profesor que se dirige a los alumnos por su nombre dando muestra del tipo de enseñanza personalizada que pone en práctica.

Ejemplos de su metodología:

“Apuntes y los apuntes diríamos incompletos. Yo no sé cómo llamáis los especialistas en el tema, pero a mí me gusta que el alumno tenga que escribir, tenga que estar pendiente y que tenga que escribir algo de lo que yo le diga”.

Las estrategias empleadas para el fomento de la participación de los alumnos muestra la importancia que otorga al papel de los mismos en la construcción de su propio aprendizaje. Alberto considera fundamental el trabajo del alumno, *“que el alumno trabaje de verdad la materia, no que la estudie y se examine, sino que la trabaje”.* *“La docencia que tú dices, es muy importante, pero es tan importante como es importante el trabajo del alumno. Que el alumno trabaje de verdad la materia, no que la estudie y se examine, sino que la trabaje”.*

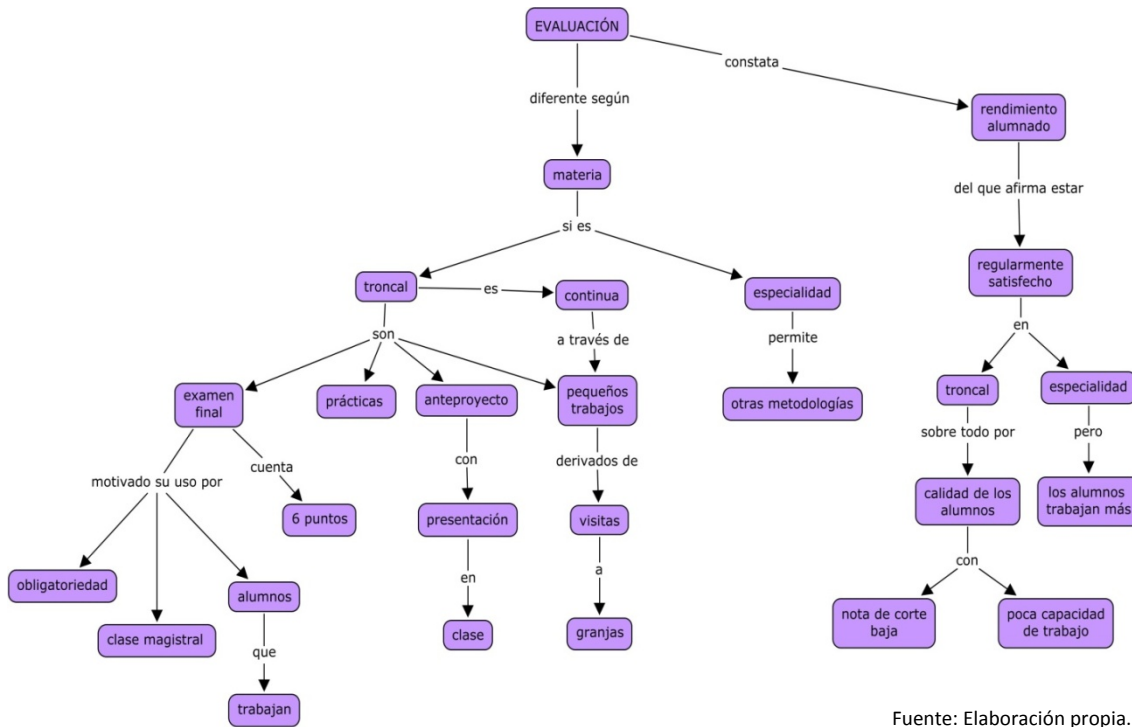
En cuanto a las clases prácticas son variadas y basadas en la realización de problemas y anteproyectos, centrando su labor en orientar y reconducir la resolución y realización de los mismos. O en el caso de visitas a granjas, su papel es el de garantizar el establecimiento de las condiciones necesarias para el adecuado desarrollo de las actividades que se llevarán a cabo en las mismas.

“Problemas, yo les pongo, por ejemplo, anteproyectos o les pongo por ejemplo, ahora en ésta de equipos e instalaciones, cada uno tiene que hacer o solo o en pareja un cálculo de una instalación... Entonces utilizamos, a veces, parte de las clases para intentar orientar y reconducir esos problemas. Y a partir de ahí, pues que vengan a tutorías y todo esto”.

“Y después nosotros revisamos mucho las granjas, ya te lo he dicho. Es un tema de ir y hay que tocar animales y hay que ir a las granjas; hay que ver todo lo que se refiere a animales en las granjas”.

Para Alberto aprender supone adquirir unos principios básicos que permitirán al alumno seguir aprendiendo cuando lo necesite. Para que se produzca el aprendizaje es necesaria la actividad, mediante la formulación de preguntas, la visualización de imágenes, la toma de notas, etc. El alumno ha de ser capaz de resolver proyectos y anteproyectos y aprender cuestiones útiles y aplicables al mundo profesional, en el caso de asignaturas terminales.

“Lo que hago es lanzar preguntas en medio de la clase..... ya tenéis los conocimientos suficientes en esta asignatura para explicarme qué es esto, por qué pasará esto que os estoy diciendo”.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.7. Evaluación.

El sistema de evaluación que utiliza difiere según la asignatura. En el caso de la asignatura troncal, en la que asiste a clase un 50% del alumnado, la evaluación está basada casi exclusivamente en el examen final. Aunque las prácticas también puntúan, son responsabilidad de otro profesor. Llama la atención el enorme peso asignado al examen final que justifica por el escaso porcentaje de alumnos que asisten regularmente a clase.

En las asignaturas de especialidad, en las que asiste un 90-100% del alumnado, introduce otras metodologías de evaluación. En este caso el examen final tiene un peso de seis puntos, al que se suman otro tipo de trabajos o productos entregados por los alumnos y que el profesor valora, califica y devuelve como por ejemplo: pequeños trabajos, anteproyectos, cálculos, etc. Manifiesta una satisfacción mayor respecto al rendimiento y trabajo del alumnado en el caso de la asignatura de especialidad. Aunque es consciente de que el tema agrario forestal pierde peso respecto a otras actividades en nuestro país y esto condiciona la cantidad y calidad del alumnado que accede a la titulación.

Por último destacar el problema comúnmente mencionado por los profesores que constituyen la muestra de esta investigación, de la escasa consideración de la docencia que, aunque Alberto considera perfectamente compatible con la investigación, afirma que siempre es rechazada por el profesorado universitario a favor de esta última. Este profesor aboga por “valorar la docencia y ponerla al mismo nivel que la investigación”.

- “Yo veo que lo que hago me funciona muy bien, que los alumnos aprenden y que me valoran relativamente bien”.
- “Somos conscientes de que como no hagamos algo la docencia se nos va a pique. Se nos va a pique porque la gente que tiene proyectos, no sé qué y tal, quiere investigar y no quiere dar clase”.
- “Es decir, yo creo que hay que dedicarle tiempo, cariño y horas ahí. Y yo creo que cualquier cosa, por muy árida que sea se puede plantear de una forma, lo que pasa que te obligan a ti a plantearlo de otra manera, eh, pero yo creo que cualquier materia”.

Tablas resumen de la coreografía didáctica:

Las clases teóricas
<ul style="list-style-type: none"> - Clases de hora y media de duración. Con un descanso de 5-8 minutos. - Apoyadas en la presentación en PowerPoint. - Gran uso de la pizarra. - Ritmo lento. - Basadas en “apuntes incompletos”. El alumno desempeña un papel activo tomando notas y preguntando. - El profesor lanza preguntas fomentando la participación del alumnado.
Las clases prácticas
<ul style="list-style-type: none"> - Variadas. - Son prácticas y teóricas. - Hay problemas y anteproyectos (por ejemplo el cálculo de una instalación). Parte de la clase se dedica a orientar y reconducir estos problemas. Y se completa la orientación en tutorías. - Visitas a granjas. - El papel del profesor en las granjas se centra en asegurar que todo esté preparado para la actividad en cuestión: visita del veterinario para sacar sangre, vacunar, atender partos.

Tabla n.3. Coreografía externa.

Aprender
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender es adquirir unos principios básicos que permitirán al alumno seguir aprendiendo cuando lo necesite. Se relativiza el peso de los contenidos. - Aprender es estar activo, visualizar imágenes, tomar notas, plantear y responder preguntas, etc. (por eso las clases se basan en la formulación de preguntas directas al alumnado). - El alumno ha de ser capaz de resolver problemas y anteproyectos (como por ejemplo el cálculo de una instalación). Se trata de aprender cuestiones operativas (por el tipo de asignatura).

Tabla n.4. Coreografía interna.

A modo de conclusión

El análisis de los dos casos de “buenas prácticas” presentado, permite realizar algunas conclusiones entre las que destacamos las siguientes:

La utilización de los mapas conceptuales resulta pertinente para hacer explícitas las *ideas en que los profesores y profesoras universitarias basan (consciente o inconscientemente) su actuación*. Estas ideas se construyen desde la práctica y desde la reflexión sobre la misma. En ambos casos aparece claramente esta dimensión reflexiva como eje sobre el que recae el cambio y el desarrollo profesional.

El proceso de diálogo compartido de significados de los distintos mapas construidos entre el investigador y el profesor ha permitido una clarificación del conocimiento atesorado por el propio experto. Este proceso, que relaciona de forma clara las vivencias personales y profesionales del entrevistado y las percepciones del investigador, ha permitido desde nuestro punto de vista, dar una visión más potente a la metodología cualitativa más tradicional.

En ambos casos se observa un perfil de profesor aparentemente tradicional, centrado en el polo del profesor más que en el del estudiante, si bien se vislumbra una preocupación radical por el aprendizaje y un estilo docente de gran implicación personal, lo que, sin duda, repercute en la valoración positiva, tanto de sus alumnos como de sus colegas.

Igualmente se reconocen elementos comunes constitutivos de una docencia de calidad: actitud reflexiva y crítica sobre su práctica, compromiso ético con la tarea docente y con la responsabilidad que implica trabajar en la formación de personas, trabajo sistemático y riguroso (planificación, metodologías, evaluación), utilización de estrategias para implicar y retar a los estudiantes, acercamiento en su docencia a la realidad profesional para mejorar la calidad de la formación y la motivación de los estudiantes, preocupación muy clara por la realidad de la docencia en la Universidad y por el desequilibrio de ésta respecto a la investigación.

En definitiva, se puede concluir claramente el escaso grado de profesionalización de la profesión docente en nuestro contexto y la necesidad de incorporar a la cultura universitaria este elemento si no se quiere perder el inmenso caudal de energía que desarrollan los mejores profesores a lo largo de su vida profesional

Bibliografía

Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: PUV

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1). Consultado en: 18 marzo 2012. <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4n01/contenido-bolivar.html>

Cañas, A. J., Hill, G., Carff, R., Suri, N., Lott, J., Eskridge, T. et al. (2004). CmapTools: A Knowledge Modeling and Sharing Environment. En: A. J. Cañas, J. D. Novak & F. M. González (Eds.), Concept Maps: Theory, Methodology, Technology.

- Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping (Vol. I, pp. 125-133). Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra.
- Cooke, N.J. (1994). Varieties of Knowledge Elicitation Techniques. *International Journal of Human-Computer Studies*, 41, 801-849.
- Denny, T. (1978). Storytelling and educational understanding, address delivered at national meeting of International Reading Association. Houston, Texas. En Guba. E.G & Lincoln. Y.S. (1981). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dye, J.F., Schatz, I.M., Rosenberg, B.A. & Coleman, S.T. (2000). Constant Comparison Method: a kaleidoscope of data. *The Qualitative Report*, 4(1/2), www.nova.edu/ssss/QR/QR3-4/dye.html
- Fernández, A. (2002). "La carpeta docente como estrategia formativa favorecedora de una actitud innovadora en los profesores universitarios" *Boletín de la Red estatal de docencia Universitaria*. Vol.2 (3). Septiembre.
- Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8: 151-163.
- Gargallo, B. Fernández, M^aA. et.al. (2005). En el horizonte del espacio europeo de educación superior. Perfiles de docencia y evaluación de los profesores universitarios. Comunicación presentada en el X Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Nuevos espacios y nuevos entornos de educación. Alicante, 11-13 de abril de 2005.
- González García, F.; Guruceaga Zubillaga, A.; Pozueta Mendía, E.; Porta Cuéllar, S.(2010). Una Aproximación al Conocimiento de una Profesora Universitaria, Agente de Buenas Prácticas Docentes, Utilizando Mapas Conceptuales. *PROFESORADO. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 14 (3), 117-130
- González, F. & Ibañez, F. (2000). Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales. Pamplona: UPNA
- Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of Teaching and Their Relationship to Student Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*, 65, 58-74.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualization of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-285.
- Kember, D. (2001). Beliefs about Knowledge and the process of Teaching and Learning as a Factor in Adjusting to Study in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 26 (2), 205-221.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Muradas, M. & Zabalza, M.A. (2006). Los mapas conceptuales como recurso para representar y analizar buenas prácticas docentes en la educación superior.

- Cañas, J. & Novak, (Eds.). Concept Maps: Theory, Methodology, Tehnology Proc. Of the Second Int. Conference on Concept Mapping. San José, Costa Rica.
- Murray, K. & McDonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33, 331-349.
- Quinlan, K.M. (2002). "Case Studies of Academics' Educational Beliefs about their Discipline: toward a doscourse on scholarly dimensions of teaching. Paper presentado al Congreso Anual de la Higher Education Research and Development Society of Australasia. Adelaide, 8-11 Julio.
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F.J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. En Richardson, V.: *Handbook of Research onTeaching*. AERA. Pág. 10311065.
- Rodriguez, G.; Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Samuelowicz, K. (1999). *Academics' Educational Beliefs and Teaching Practices*. Thesis. Griffith University. Australia.
- Samuelowicz, K. & Bain, J.D. (2001). Revisiting Academics' Beliefs about Teaching and Learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325.
- Sigel, I.E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. En Sigel, I.E. (Ed.): *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. Hillsdale: Erlbaum. 345-371.
- Singer, E.R. (1996). Espoused Teaching Paradigms of College Faculty. *Research in Higher Education*, 37, 659-679.
- Stark, S. et.al. (2002). Use of cognitive mapping to understand environmental characteristics that support social participation of individuals who have mobility impairments. Paper presented to the 130th Annual Meeting of APHA.
- Zabalza Beraza, M.A. (1988). *Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico, Enseñanza*, nº 4-5, 109-138.

Cita del artículo:

Fernández March, A.; Maiques March, J.M.; Abalós Galcerá, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 43-66. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de las autoras y autor



Amparo Fernández March

Universitat Politècnica de Valencia

Instituto de Ciencias de la Educación

Mail: afernama@ice.upv.es

Dra. en Ciencias de la Educación. Jefa de Sección de formación de profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Politècnica de Valencia.

Profesora de la Universitat de Valencia. Principales líneas de investigación: pedagogía universitaria, innovación educativa, formación del profesorado universitario, calidad docencia, procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad.



José María Maiques March

Universitat Politècnica de Valencia

Instituto de Ciencias de la Educación

Mail: jmmaique@ice.upv.es

Dr. en Ciencias de la Educación. Director Técnico del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) en la Universidad Politècnica de Valencia (UPV). 11 años de experiencia profesional en el campo de la Pedagogía Universitaria, dentro del ICE. Principales líneas de investigación: pedagogía universitaria, procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad, innovación educativa y evaluación de calidad de la docencia.



Ana Ábalos Galcerá

Universidad Politècnica de Valencia

Instituto de Ciencias de la Educación

Mail: ana@ice.upv.es

Licenciada en Ciencias de la Educación (1995-2000) con Premio Extraordinario de Licenciatura por la Universidad de Valencia. Diploma de estudios avanzados. Desde 2001 Técnico Superior del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) en la Universidad Politècnica de Valencia. 11 años de experiencia profesional en el campo de la Pedagogía Universitaria, dentro del ICE. Principales líneas de investigación: pedagogía universitaria, calidad de la docencia y procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

Innovation pedagogy - learning through active multidisciplinary methods

Pedagogía de la Innovación – aprendiendo con métodos activos multidisciplinares

Liisa Kairisto-Mertanen
Meiju Räsänen
Jouko Lehtonen
Harri Lappalainen

Turku University of Applied Sciences
Turku, Finland

Abstract

Traditionally, the role of education has been to give knowledge-based readiness, which later would be applied in practice to various innovation processes in working life. Innovation pedagogy introduces how the development of students' innovation skills from the very beginning of their studies can become possible. The core of innovation pedagogy lies in emphasising interactive dialogue between the educational organization, students, and surrounding working life and society. It aims to develop the student's innovation competencies which are the learning outcomes which refer to knowledge, skills and attitudes needed for the innovation activities to be successful. It is defined as a learning approach that defines in a new way how knowledge is assimilated, produced and used in a manner that can create innovations. The purpose of this study is to first present the concept of innovation pedagogy and later give examples of the methods used in Turku University of Applied Sciences to implement this pedagogical concept into the everyday life of the university. Innovation pedagogy has been developed in Turku University of Applied Sciences where it also forms part of the strategy in the university. The multidisciplinary projects of applied research and development respond to the customer needs and are integrated with education in a flexible way.

Key words: Innovation pedagogy, active learning, learning methods, innovation competencies.

Resumen

Tradicionalmente, el papel de la educación ha sido el de proporcionar una preparación basada en el conocimiento, que más tarde será aplicada en la práctica de diferentes procesos de innovación en la vida laboral. Pedagogía de la Innovación presenta cómo puede llegar a ser posible el desarrollo de habilidades de innovación en los estudiantes desde el comienzo de sus estudios. El núcleo de la

pedagogía de la innovación radica en el énfasis en el diálogo interactivo entre la organización educativa, los estudiantes, y la vida laboral y sociedad circundante. Su objetivo es desarrollar las competencias de innovación de los estudiantes, que son los resultados de aprendizaje que se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que las actividades de innovación tengan éxito. Se define como un enfoque de aprendizaje que define de un modo nuevo cómo es asimilado el conocimiento, producido y utilizado de una manera que puede crear innovaciones. El propósito de este estudio es presentar primero el concepto de la pedagogía de la innovación y más tarde dar ejemplos de los métodos utilizados en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Turku a la hora de aplicar este concepto pedagógico en la vida cotidiana de la universidad. Pedagogía de la innovación se ha desarrollado en la Universidad de Turku de Ciencias Aplicadas en la que también forma parte de la estrategia de la universidad. Los proyectos multidisciplinarios de investigación aplicada y su desarrollo responden a las necesidades del cliente y son integrados con la educación de una manera flexible.

Palabras clave: Pedagogía de la Innovación, aprendizaje activo, métodos de aprendizaje, competencias de innovación.

Introduction

Universities of applied sciences in Finland were established at the beginning of the 1990s to support regional development, unlike the traditional research universities which create new universal knowledge in basic research and serve the whole society and mankind. The pedagogical approaches of traditional research universities were not suitable for the universities of applied sciences. Therefore, Turku University of Applied Sciences (TUAS) developed innovation pedagogy to promote innovations and regional development (Kettunen, 2009, 2011).

The Faculty of Technology, Environment and Business (later TEB) in TUAS is a vastly multidisciplinary educational unit, which comprises more than ten degree programmes of different fields. The combination of various fields naturally creates novel possibilities for the faculty. Taking advantage of those possibilities in a manner that best serves teachers and students as well as the surrounding society, however, is a rather imposing challenge. Therefore, the teaching at the faculty is intensely focused on connecting with the common practices of working life and emphasizing the importance of interdisciplinary activities in addition to the role of cooperation in all working practices. An integral part of building the students' future is the project-like approach to working implemented according to the principles of innovation pedagogy. From the very beginning of the studies, this approach introduces students to the present-day working life. (Lyytinen, 2011.)

The purpose of this study is to first present the concept of innovation pedagogy and later give examples of the methods used in Turku University of Applied Sciences to implement this pedagogical concept into the everyday life of the university. Innovation pedagogy has been developed in Turku University of Applied Sciences where it also forms part of the strategy in the university. The multidisciplinary projects of applied research and development respond to the customer needs and are integrated with education in a flexible way. Innovation pedagogy also supports entrepreneurship and internationalization.

Innovation pedagogy

Traditionally, the role of education has been to give knowledge-based readiness, which later would be applied in practice to various innovation processes in working life. Innovation pedagogy introduces how the development of students' innovation skills from the very beginning of their studies can become possible. (Kairisto-Mertanen, Kanerva-Lehto, Penttilä, 2009.) Innovation pedagogy contributes to the development of new generation of professionals whose conceptions of producing, adopting and utilizing knowledge make innovative thinking and creating added value possible. (Putkonen, Kairisto-Mertanen, Penttilä, 2010; Kairisto-Mertanen, 2011.)

The core of innovation pedagogy lies in emphasising interactive dialogue between the educational organization, students, and surrounding working life and society. In accordance to this its conceptual core can be divided, as Figure 1 describes, into three different spheres in parallel to the three major actor groups benefiting from innovation pedagogy: (Penttilä, Kairisto-Mertanen & Putkonen, 2011.)

- Final learning outcomes, creation of innovations and produced capability to participate in diverse innovation processes – having primarily to do with students, who are expected to create innovations while affiliating with working life
- Learning of innovation competences along side with study programme specific knowledge, skills and attitudes – being mostly connected with working life, which provides students with ideal surroundings to acquire the competences needed in innovation processes and in future working life in general
- Meta-innovations – referring to methods of learning and teaching utilised in the learning processes by the faculty members together with the students enhancing both the creation of innovations and innovation competence.

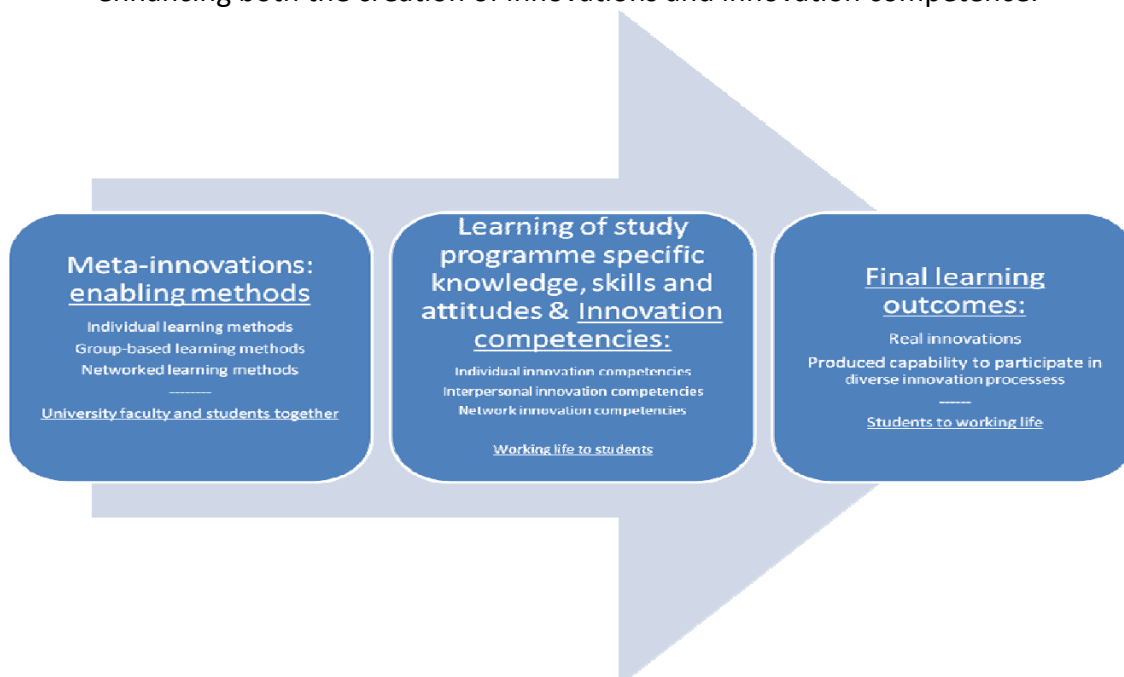


Figure n.1. The final learning outcomes according to innovation pedagogy.

Learning outcomes are statements which are used to describe specifically what is expected from a learner in form of understanding, knowledge and know-how at the end of a certain period of learning. They are broad statements of what is achieved and assessed at the end of the course of study (Harden, 2002; Buss, 2008). They represent an approach to education in which decisions about the curriculum are driven by the outcomes the students should display by the end of the course. In outcome-based education, product defines process. The curriculum is being developed from the outcomes the students are wanted to demonstrate rather than writing objectives for the curriculum which already exists. A learning outcome is a written statement of intended and /or desired outcome to be manifested by student performance. (Spady, 1988; Harden, Crosby, Davis, 1999; Proitz, 2010) Guidelines for defining learning outcomes recommend that they should be clearly observable and measurable (Buss, 2008).

The outcomes cover both cognitive and practical skills (Davies, 2002). The learning outcome is divided into components consisting of the to be achieved cognitive, psychomotor and affective domains of an outcome. They can be called knowledge or understanding, skills and attitudes, feelings and motivation accordingly. As Spitzberg (1983) points out the distinction among knowledge, skills and motivation is important because performance can be enhanced or inhibited by any one or all of these components. Learning outcomes are also guaranteed achievements which can be institutionalized and incorporated into practice. The ownership of the outcomes represents a more student-centered approach. Students take responsibility for their own learning. (Harden, 2002) As it is argued that learning outcome might not be suitable for every discipline of education literature also speaks of emerging learning outcomes and thus leaves room for emergent ones which differ from the predetermined intended ones and make unexpected occasionally occurring learning possible. (Hussey & Smith, 2008; Buss, 2008, Brady, 1996).

Innovation competencies are the learning outcomes which refer to knowledge, skills and attitudes needed for the innovation activities to be successful. The methods applied and the way how teachers and students interact constitute a base for learning and thus enable the forming of innovation competencies. The methods used also facilitate intuitive and unexpected learning during the learning process and make transmitting of tacit knowledge possible when dealing with working life. In innovation pedagogy his kind of learning outcomes can manifest them in the form of intuitive and tacit learning which takes place in the learning situation. They can be f.ex. experiences about cultural differences, about working at customer surface etc. The core idea in innovation pedagogy is to bridge the gap between the educational context and working life. Learning and teaching processes are developed so that they provide improved competences for the students and enable personal and professional growth. Learning is deeper when the previously gained knowledge is continuously applied in practical contexts. (Penttilä, Kairisto-Mertanen, Putkonen, 2011).

Innovation competencies are learned gradually as new information is added to our knowledge structures. Knowledge acquisition and application are critical components in this process. Thus, creating new services, products and organisational or social innovations – new added value – requires both knowledge and skills, which are applied in an innovation process. (Gibbons et al., 1994; Kairisto-Mertanen, Penttilä,

& Putkonen, 2010; Nonaka & Takeuchi, 1995; Nowotny et al., 2001, 2003) *Innovation pedagogy is defined as a learning approach that defines in a new way how knowledge is assimilated, produced and used in a manner that can create innovations.* (Kairisto-Mertanen, Kanerva-Lehto & Penttilä, 2009; Kairisto-Mertanen, Penttilä & Putkonen, 2010; Nuotio et al., 2010).

Innovation can be defined in many ways. For example, Schumpeter (2003) speaks about innovative entrepreneurship. It is an Idea, practice or object which is considered new by the people (Rogers, 2006) or a solution which brings economical benefits (SITRA, 2006). In Finland's national innovation strategy (2008), innovation is understood as competitive advantage based on knowledge. Innovations are best born in a special culture which includes freedom to think, equality and brotherhood. In the context of innovation pedagogy innovation is understood as the process of constantly improving knowledge, which leads to new ideas, further knowledge or other practices applicable in working life. (Kairisto-Mertanen, Penttilä & Nuotio, 2011).

Innovation pedagogy contributes to the development of new generation of professionals whose conceptions of producing; adopting and utilising knowledge make innovative thinking and creating added value possible. (Kairisto-Mertanen, 2011; Putkonen, Kairisto-Mertanen & Penttilä, 2010) This is an important target mentioned in the Finnish National Innovation Strategy (2008), which integrates applied research and development, entrepreneurship and flexible curricula to meet the multi-field customer needs in regional and international networks (Kettunen, 2011). The core idea in the application of innovation pedagogy is to bridge the gap between the educational context and working life. Learning and teaching processes are developed so that they provide improved competences for the students and enable personal and professional growth. Learning is deeper when the previously gained knowledge is continuously applied in practical contexts. (Penttilä, Kairisto-Mertanen & Putkonen, 2011).

Hatcheries as part of learning in innovation pedagogy

In working life the way of working includes that problems are solved and innovations are created in groups and networks. However in universities the students typically study by memorising lectures and reading. Collaboration in learning is not appreciated and sometimes even forbidden. Educational research has noted the transfer problem where learning cannot often be recalled and applied in working life (Illeris, 2009). The transfer problem is recognized: the learning in one type of setting is not accessible when the learner is moved to another setting. This problem can be, at least in part, avoided by creating identical elements in education and working life. (Kettunen 2009, 2010, 2011).

According to the aims of innovation pedagogy different methods must be developed so that when the cornerstones of innovation pedagogy can be found in the learning environment. Those methods should contribute especially to the development of student's interpersonal and networked competencies. The cornerstones include gross disciplinary environment, research and development activities executed by a big amount of students, flexible curricula, concentration of

acknowledging the importance of entrepreneurship and service production and internationalization in the level of research, development and student engagement.

R&D projects carried out together with external operators and undertakings funded from external sources are part of everyday functions at TEB. An increasing amount of work conducted in the projects is performed by the students of the faculty. Thus the ability for independent and responsible working methods as well as the mastery of the basics of project work is expected of the students throughout their studies. (Lyytinen 2011).

At TEB, one of the new ideas for applying and carrying out education according to the principles of innovation pedagogy is a method called **hatchery work**. This method combines real life assignments, peer counselling and working in cross disciplinary groups including the international aspect in all work. It is a teaching and learning method which includes different types of hatcheries. The principles of carrying out the work in the hatcheries is approximately the same but the expertise level of student varies in the different hatchery types. A first year student is capable of handling less complicated assignments requiring not so much expertise whereas a third year student has much more content, often individual, knowledge to be used when participating in the hatchery work.

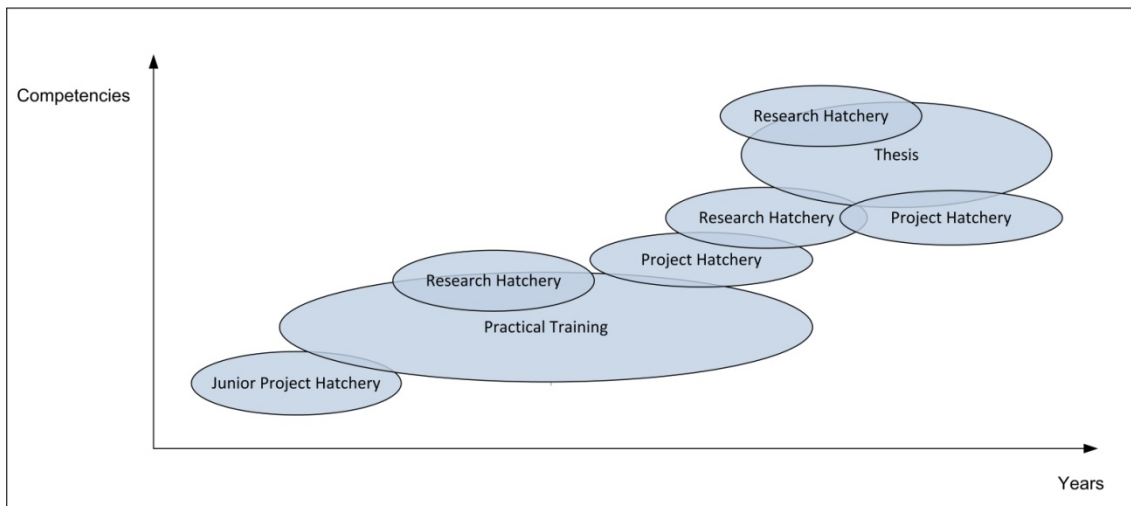


Figure n. 2. The different hatcheries in the students path.

When innovation pedagogy is applied it is essential, as can be seen from Figure 2, to give the students several opportunities to engage themselves in different kinds of hatcheries during their studies. Junior project hatchery forms the base and introduces the capabilities needed for this type of studying and working. After that it is up to the student to choose between different available options.

The research hatchery is meant for the students in the beginning of their studies who have completed their basic studies and, as a result, are familiar with the basic methods of the field and have thus reached an appropriate level of general knowledge on the topics of the more advanced hatchery. The students may also have experience of project activities when they get involved with the research hatchery. (Lyytinen, 2011). A Research hatchery can form part of the studies also later on as the knowledge of the student increases and makes it possible to concentrate on desired subject

specific matters. The more advanced students can also act as tutors for younger students in the research hatchery groups.

Both the research hatchery and the advanced project hatchery are essentially content-orientated. In other words, the target learning outcome of them relate to the subject matter itself. The difference between the research hatchery/advanced project hatchery and the junior project hatchery is at its greatest in this context, in junior project hatcheries the orientation is towards methods rather than contents when compared to junior project hatcheries. Working within the conceptual sphere of the project hatchery and gaining methodological skills precedes the production of content which happens in the research hatchery.

Practical training is a compulsory part of the education in an university of applied sciences and it always takes place out at the workplace where contacts to real working life are natural. Thesis work is another compulsory part of a university degree, it is preferably accomplished in close co-operation with working life. Research hatcheries bring the research done at the university to the proximity of every student. A student can participate in a research hatchery several times during the studies and move from less complicated tasks to more complicated ones as the studies progress. Advanced project hatcheries bring the working life problems to the university to be solved by the students. They offer a great and easy access point to the surrounding environment and make it possible for the students to start building networks with working life partners already during their studies.

Junior Project Hatchery - the first step in the learning path

Introduction

The Junior Project Hatchery study unit has two objectives. The first is to generate novel thoughts, methods and innovations by bringing together students specialising later in different fields. The second is to teach the students how to turn problems and differences in interests to a creative resource base (Lyytinen, 2011). The teaching goals of the concept are defined as follows:

The aim is to increase the feeling of belonging to the working community and to create a situation where students of different fields get to know each other, trust each other and respect each other as future professionals who are different and study different subjects. At the same time, we want to introduce the students to project-like learning and independent work as well as to help them to tolerate uncertainty right from the beginning of their studies. In addition, enhancing presentation and teamwork skills is also vital. Learning the actual content is considered less important, but it is expected from students that each group will increase their knowledge during interesting projects. Be that as it may, the most essential goals belong to the realm of soft skills. Indeed, they are the skills that have become a crucial part of any profession learned in a university of applied sciences.

In the curriculum, the aims of the concept are described as follows. During the Junior Project Hatchery study unit, the student (Lyytinen 2011)

1. Is trained in a research-minded approach to working and learning.
2. Learns to search and utilise information independently.
3. Learns to work in a multidisciplinary team.
4. Becomes familiar with different degree programmes of the faculty.
5. Begins to create the networks s/he will need in working life.
6. Improves his/her skills relating to working in projects.
7. Enhances his/her presentation and interactivity skills.
8. Begins to enhance his/her innovation capabilities.

Implementation of the Junior Project Hatchery

Over 400 new students begin their studies at TEB each autumn and the Junior Project Hatchery study unit is compulsory for all of them. The extent of the study unit is 3 ECTS credits comprising weekly contact lessons and independent study. In the junior project hatchery, the students are placed in groups with one student tutor each. There is also a teacher tutor who is responsible for the student tutor guided junior hatchery. The student tutors are more advanced students who are retaking the study unit in the role of a tutor as a part of their personal or optional studies. The average size of a junior project hatchery group is around twenty students. In each group there are students from every degree programme of the faculty (Lyytinen, 2011).

In the beginning of the study unit, the students are given a short orientation to the implementation and aims of the study unit, after which they are put into groups and given the topic that each group will work on during the autumn. The student tutor is always present when the hatchery group is working and the teacher tutor is present as well but mainly to guide and advise the student tutors.

Generally in the beginning of the junior project hatchery, very few of the students know each other or the university of applied sciences as a working and studying environment. Thus the central initial challenge is to create a sense of belonging to the group between students who come from different fields of study. Little by little, the primary aim becomes directing the time and resources of the study unit to the actual work as the students become more familiar with each other as the course progresses (Lyytinen, 2011).

The study unit contains of both independent work and weekly contact lessons. In the timetable of the first year students, there is a continuous period of four hours each Friday morning reserved for the junior project hatchery lessons. Each group selects a project manager who takes the lead when the topic assigned to the group is taken into examination. The groups are allowed to choose their working methods freely, but the attendance on Friday mornings is compulsory. The actual brainstorming of the project and other separate tasks take place mostly outside the contact lessons in the manner the group desires (Lyytinen, 2011).

There are predetermined compulsory tasks allocated to each group involved. These tasks are defined separately for every junior hatchery and can include f.ex. (Lyytinen, 2011):

- 1) Drawing up a project plan for the support of their work in the hatchery.
- 2) Drafting a poster relating to their results and future plans.
- 3) Preparing a presentation discussing their work and results.
- 4) Writing a final report on their activities and results.

The aim then, despite of dissimilar topics, is to provide all groups with a common template. The template introduces the basic features typical to project work and aids in achieving the central goals of the study unit (Lyytinen, 2011).

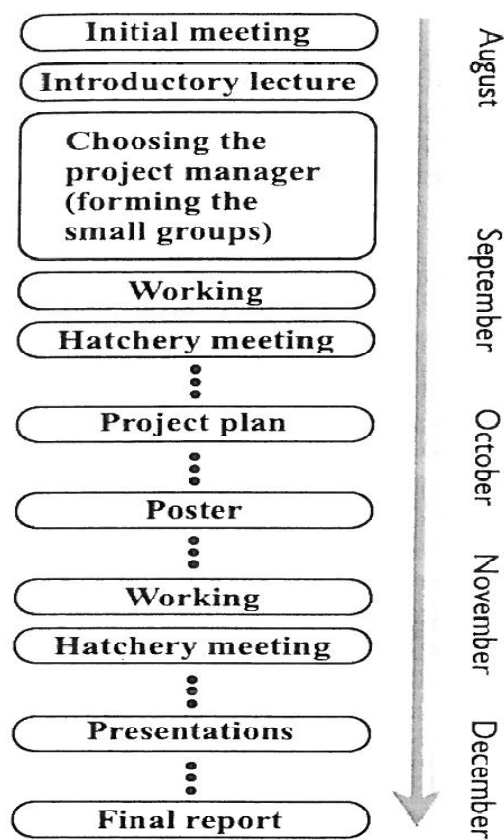


Figure n. 3. The timeline of the Junior Project Hatchery study unit (Lyytinen, 2011).

Learning outcomes in Junior Project Hatchery

A comprehensive body of feedback about the junior project hatchery has been collected from both the students and teachers in each year. The questionnaire handled students' opinions and thoughts about implementation of the study unit, topics of the groups, expectations of the study unit, students' activity and involvement and also what they thought they have learned from the junior project hatchery. The questionnaire

included structured statements (e.g. multiple choice type questions) and open questions in the questionnaires, which were answered anonymously.¹

The junior project hatchery's teaching goals can be summarized into three areas². It's no longer enough that students have theoretical knowledge but he/she also needs to master social skills and must possess a strong and courageous attitude in order to be able to compete in multisectoral, uncertain and changing working life.

Based on the data (439 respondents), the Project Hatchery seemed to have a biggest effect on students' social skills (average 3,42)³. This judgment is also supported by the students' open answers. The strengthening of project working skills and subject specific learning (average 2,98)⁴ and self-confidence (average 2,91)⁵ were reacted more neutrally. There were no statistical differences in gender, educational background or implementation year.

Three different groups were found regarding the effectiveness of the study unit (Figure 4 and 5)⁶. More than one third (32,8 per cent) of the students belonged to group A. In this group students thought they learned a lot especially about project working skills and knowledge of the hatchery's subject. They also thought that they learned social skills and that their self-confidence had increased. More than half of the respondents (52,7 per cent) belonged to group B. In this group students' attitudes were neutral. They didn't totally agree or totally disagree with the statements. Instead the third and the smallest (14,5 per cent) group, group C, consisted of students whose attitudes were negative. Students of this group thought that they didn't learn from the junior project hatchery neither project working skills nor knowledge of the hatchery's subject, social skills or didn't get more self-confidence.

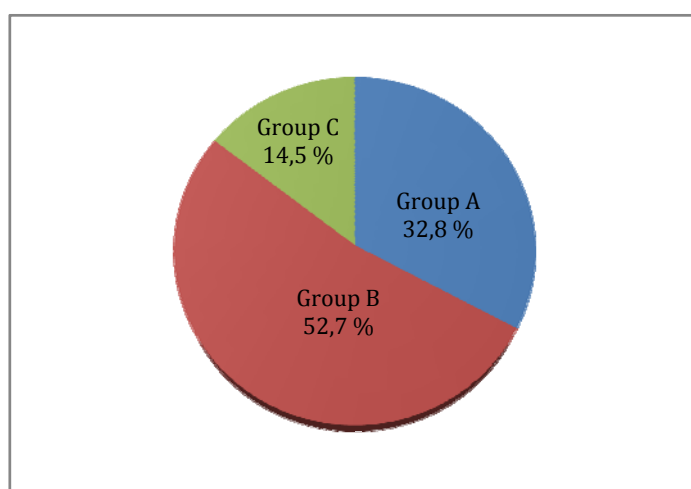


Figure n. 4. Three student groups.

¹ The collected data were saved and edited with the statistical processing.

² Three sum of variables were formed from the multiple choice type questions. The multiple choice type questions were numbered by from one to five. The alternatives were following 1) meant I totally disagree, 3) meant I do not agree or disagree and 5) meant I totally agree. So the higher the average of sector is the more students learned that skill.

³ Social skills (α 0,78): In the Project Hatchery I learned to understand diversity of human. In the Project Hatchery I learned to work in group. In the Project Hatchery I learned interaction skills.

⁴ Project work and subject specific learning (α 0,76): In the Project Hatchery I learned to organize things. In the Project Hatchery I learned to supervision of work. The Project Hatchery gave me good abilities to work in project based environment. The Project Hatchery increased my knowledge from the hatchery's subject.

⁵ Self-confidence (α 0,77): In the Project Hatchery I learned self-confidence. In the Project Hatchery I learned to tolerate insecurity. In the Project Hatchery I learned presentation skills.

⁶ Project work skills and subject specific learning $F(2, 485) = 531,120$; $p = 0.000$. Social skills $F(2, 485) = 429,294$; $p = 0.000$. Self-confidence $F(2,485) = 425,885$; $p = 0.000$.

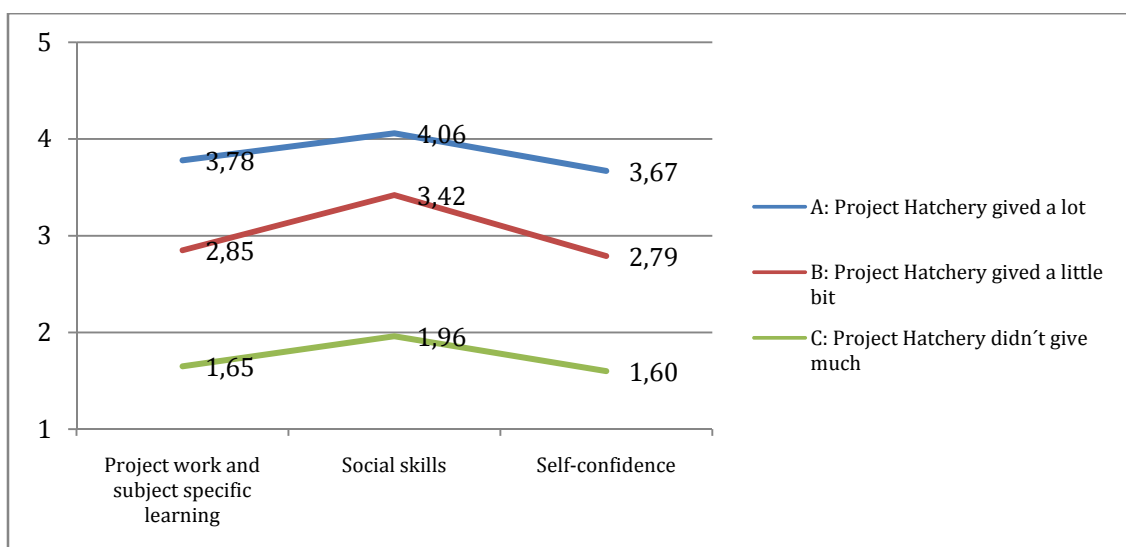


Figure n. 5. Learning outcomes in junior project hatchery according to three student groups.

The attitudes of these three student groups were also similar in the other areas of the questionnaire. Although differences were clear in the learning outcomes and attitudes, the groups didn't differ from each other by background variables (e.g. gender, educational background or implementation year) but the students were very similar in each group.

The junior project hatchery offers good basic abilities and first steps in the innovation pedagogy learning path. The study unit develops especially students' social skills which are very important when starting to learn other skills and competencies. These results show that in spite of a very supportive learning environment all students don't develop their innovation competencies equally. So the attitude is playing a key role. Student group C's attitudes could tell something about general reluctance towards the new learning styles and learning environments. Thus student group A's attitudes could reflect openness and enthusiasm towards new ways of learning. An important issue is how to get all the students to adopt a new way of thinking and an innovation attitude.

New skills cannot be adopted if we are not ready to let go of the conventional, established or outdated practices and attitudes. In other words, it is also important to know how to grow out from the traditional learning processes. To accomplish this a new learning culture which reaches throughout the whole duration of the studies is needed.

Research Hatchery - A Concept for Combining Learning, Developing and Research

Introduction

Research Hatchery (REHA) is an environment for learning and research, where students can carry out their studies under counselling and where new information is produced for research and development work. In research hatcheries, the students

work on their own subprojects. During regular meetings, students report back on their work and receive guidance to manage their work as a whole. (Kanerva-Lehto, H.; Lehtonen, J.; Jolkkonen, A. & Riihiranta, J., 2011).

Closely connected to the emergence of innovation pedagogy, the research hatchery concept has been developed since 2004. The operational idea of the concept is to offer a functional learning environment, where students, under counselling, can create new information with reliable methods by carrying out assignments originating from companies and other organisations. In other words, the goal is to combine teaching and learning with research and development activities as well as serving the purposes of working life.

Developing the concept

The REHA concept came into existence out of the practical needs for a research project that concerned underpinning of buildings. After the project started, it was quickly discovered that the project workload was going to grow remarkably, perhaps even multiply. The project budget was clearly insufficient for such an increase. As a means for balancing the budget, a decision was made to try out students as research assistants for the project. Their task was to participate in the collection of data from different sources as well as to the assorting and interpretation of the material.

The preliminary outlines for the first research hatcheries were as follows:

- The voluntary students were to be divided into small teams of three.
- Each working group member – former or present research assistant – was to be given the duty of counselling one of the teams.
- Each individual research hatchery was to be opened with one or several meetings, during which both the substance and the methods of the research were to be carefully discussed.

Other working methods were not planned in detail beforehand. The students carried out the research work partly at the project facilities and partly at home. It was soon discovered that group counselling was needed on a regular basis. Meetings in intervals of a couple of weeks were started for the whole REHA staff. The meetings included each student's oral report on their progress, and any questions or problems arising from the reports or the following discussions were considered at length. A part of the meetings was always used for counselling.

The schedule principle of a research hatchery is presented in Table 1.

Task	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6	Week 7	Week 8	Week 9
Starting lectures	X								
Counselling meeting, all groups		X	X	X	X	X	X	X	X
Counselling meeting, group 1		X	X	X	X	X	X	X	X
Research hatchery work, student 1		→							
Research hatchery work, student 2			→						
Research hatchery work, student 3		→							
Counselling meeting, group 2		X	X	X	X	X	X	X	X
Research hatchery work, student 4			→						
Research hatchery work, student 5		→							
Research hatchery work, student 6		→							

Table n. 1. Example of a research hatchery schedule during one term.

The actors of a research hatchery consist of students, student assistants and a project leader or teacher. The student assistants, older students with experience on project work, who counsel the student groups play an essential role in the system (see Figures 6 and 7). This method makes it possible for both the assistants and the students to get natural support from their fellows

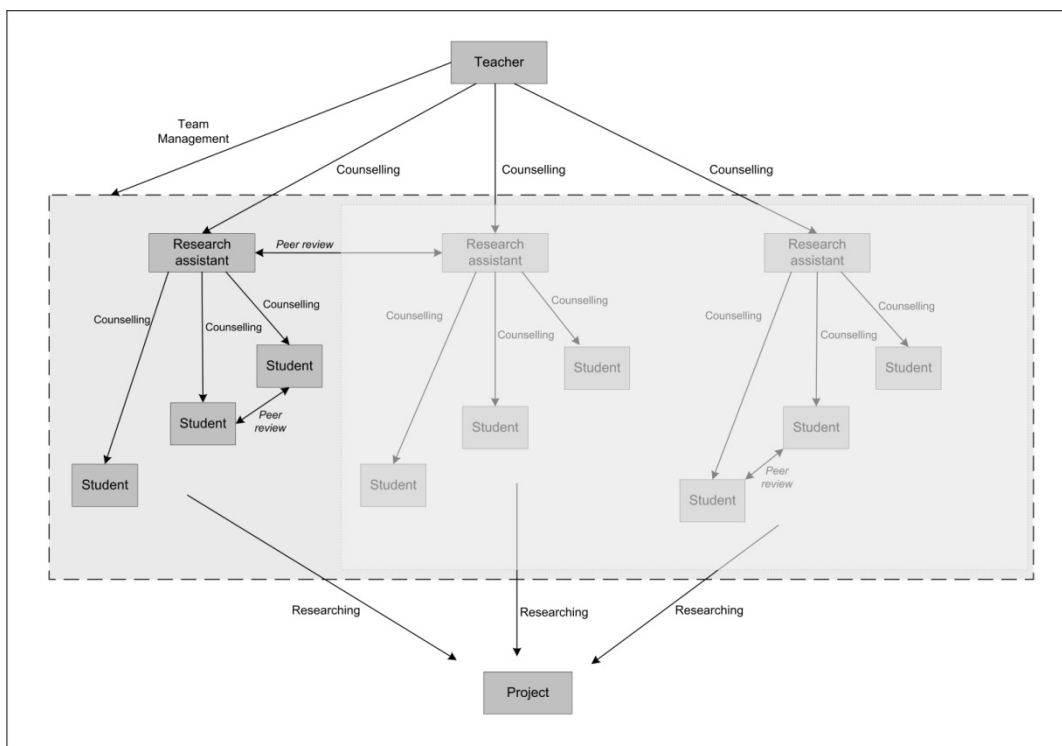


Figure n. 6. Counselling and knowledge transfer in research hatcheries.

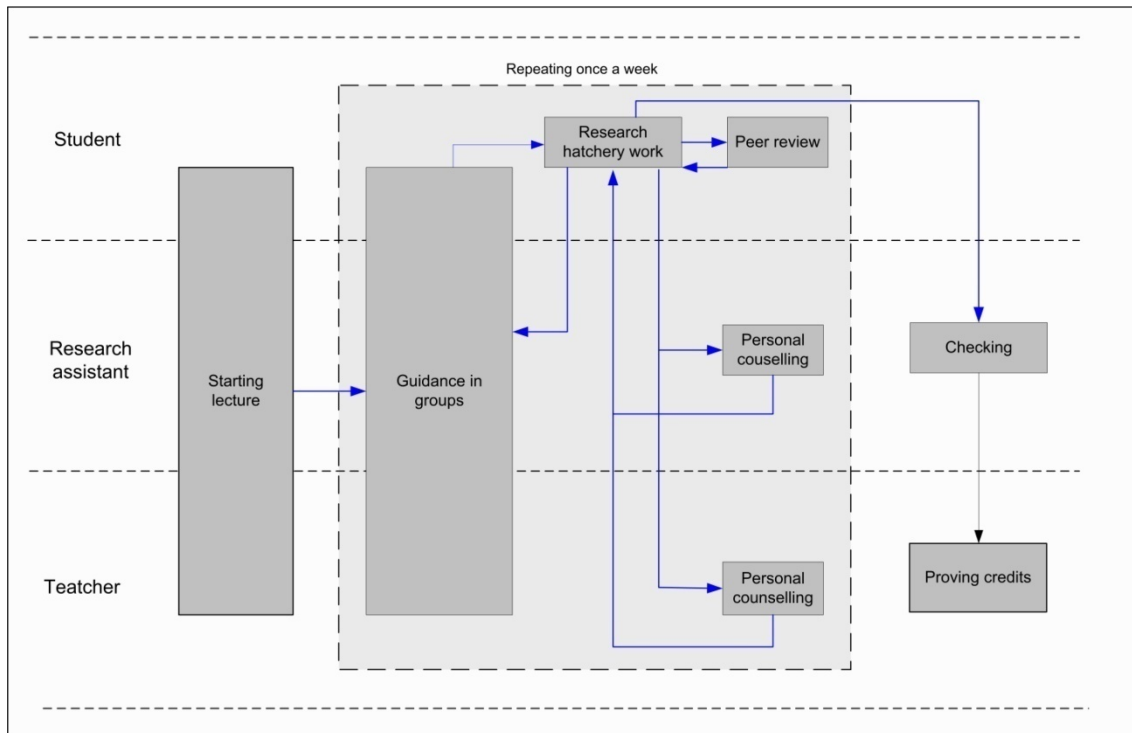


Figure n. 7. A process chart for the counselling taking place in research hatcheries.

The research hatchery differs from a usual classroom learning environment as it has more to do with teamwork than traditional school teaching. The REHA method can be applied so that the basic idea does not have to change to suit particular subject matter. However, the planning of research hatcheries should include careful consideration regarding sufficient resources in the form of financing, personnel and scheduling.

To sum up, the focal features of the research hatchery concept are:

- Research subjects arise from real-world needs for new information.
- Students take on different responsibilities of the research and get credits for their work.
- More experienced students act as tutors for their group.
- Meetings organised in regular intervals aid in keeping different subprojects together and the work flow steady.
- Peer support is always available for all participants.
- Learning occurs in different ways: through self-study, counselling and guidance as well as with the help of fellow students and more experienced researchers. (Lehtonen & Kanerva-Lehto & Koivisto, 2006).

The most important objective of the REHA concept is for the students to get acquainted with the conventions of working life. The working methods have been created to reflect that goal and to offer the students a fruitful environment to practice the skills in question. During their studies, it is possible for them to try out different working routines and make mistakes. As the learning process takes place under close counselling, the students can be given support on a personal basis.

In addition to working life skills, another important aspect for the students to learn is the project managing skills. When the students familiarise themselves with project managing already in their first study year and continue to do so throughout their studies, they have time to digest plenty of details concerning project work and its pitfalls before making the transition to working life. In addition, the connections the students make with the representatives of working life add to the students' future working opportunities and the development of their professional expertise in general. Besides the students, working in a research hatchery offers also the teachers and other employees a chance to enhance their vocational skills.

Project Hatchery: case AURAAMO

Project Hatchery is a concept of combining teaching and active learning into existing RDI processes originated in the companies. Project Hatchery consists of several advanced students' team (preferably from different study programs) which is operating with an assignment and tutored by the UAS teacher(s). Students are normally from 2nd to 4th class and earn credit points from their work, the average duration of the hatchery is three months.

Project Hatchery concept was piloted under the brand of AURAAMO. AURAAMO was a joint operation of Turku University of Applied Sciences and NOVA University of Applied Science. It was originally planned to be a way of integrating students of Design Study Programme into companies' development projects. During the implementation and development of the AURAAMO concept, the whole approach was turned to be multi-disciplinary. Therefore in most cases companies got a multi-disciplinary team, e.g. students studying engineering, business, design to solve their RDI challenges. AURAAMO concept was co-financed by European Social Fund in the period of 2009-2011. Altogether around 25 companies took part of this AURAAMO operation and they paid 570 euros for getting a project hatchery team to boost their development activities.

These conclusions are based on a survey conducted by M. Soc. Sc (econ.) Harri Lappalainen during October-December 2011 and enriched with some remarks based on interviews of the target companies at Autumn 2010. Survey consisted of three separate internet inquiries where one was targeted to students (23 replies), one to teachers responsible for tutoring the students (13 replies) and one for companies (13 replies). All numeral grades are based on Likert scale 1-5 where 1 indicates lowest and 5 highest possible grade. Columns with *Italic* are quotations from replies.

Main conclusions can be summarized as follows in two categories: Added value for students' learning and added value from multi-disciplinary approach

From the students' point of view multi-disciplinary teams supported very well their learning, average was 3,9. Students appreciated a lot possibility to solve "real world problems" instead of conventional class room exercises. In some cases even though the project itself wasn't scored best when evaluating just the final results, students found executed project valuable for their learning; Project itself was not successful but it was nice to undergo everything that can be wrong in a "safe

environment". From the Innovation pedagogics' point of view learning experiences from projects were really encouraging compared to class room teaching.

This interesting aspect can be analyzed from three different perspectives: from the students, teachers and companies perspective.

In the inquiry's open questions one quarter of students spontaneously mentioned "getting familiar with people from other disciplines" as a most positive effect. They found it interesting and useful even though in some cases it was difficult to realize own contribution to be meaningful for the rest of the team, e.g. the case could have been more suitable for marketing or technical drawing students, not that much for the students of design. Many useful innovation competencies were improved during the project, especially

When analyzing the overall added value from the AURAAMO concept, from teachers' point of view two issues were above others: the most important one was taking care of bureaucracy (average 4,0) and the other one "Added value for multi-disciplinary cooperation" (average 3,7). Traditionally there has been only a little cooperation between study programs in the execution of single study modules. Inter-disciplinary cooperation seems to be natural when target is in solving real cases, not only teaching own curriculum issues

Companies assessed the added value of getting multi-disciplinary team bigger than the extra work gained because of cooperating with the same team. The feedback especially from interviews was clear: fresh and broader ideas and solutions are more likely to stem from these teams. Some of customers are still - after finishing the assignment - cooperating with project hatchery team members. Hatchery can therefore be seen also as a recruiting channel.

Main development needs in the concept concern mentoring of students and marketing of project hatcheries.

The most remarkable issue to be developed in the forthcoming exercises is undoubtedly mentoring of students during the execution of the project. Actually students were quite critical in this matter. Obviously question is about resources of UAS but there are also some other elements to be discussed. Cooperation and especially division of tasks among personnel in UAS have to be better instructed and agreed before and during the project hatchery. The role of teachers hasn't been clear enough for all players. Especially in cases where the branch of business of the target company isn't familiar to mentoring teachers, we need the use of wider pool of teachers and RDI experts to act as co-mentors. We need also to develop guidance and internal training for mentors. Maybe a bit surprisingly this mentoring issue didn't - at least directly - reflect to the execution of those projects; companies' representatives didn't underline it.

Although companies were mainly satisfied with the added value gained by the project hatchery and the price was very reasonable, it was quite laborious to attract companies to start that cooperation with project hatcheries. Because of the wide range of study programs inside the faculty of Technology, Environment and Business, we can offer imaginative and beneficial group of students for many purposes. This

asset should be better used to gain added value for the cooperating partners as well as our students.

Overall AURAAMO operation produced a lot of useful information to be used in the development of Innovation Pedagogics approach. This project hatchery procedure can be utilized to gain new economical, social or environmental innovations, depending on the case. Customers can be from private or public sectors or NGOs. The most important thing is to increase students' competencies but at the same time we can fulfill our obligation to actively contribute to the regional development.

Conclusion

According to the principles of innovation pedagogy, main emphasis when implementing active learning methods at Turku University of Applied Sciences is to contribute through them to the development of students' innovation competencies. These competencies are formed according to the needs and expectations in working life where the needs are dynamic and under a constant change. The examples in this paper, the different hatcheries are developed according to the principles of innovation pedagogy. They provide a multidisciplinary learning environment and engage students in active learning and working together with companies and other working life organizations.

During the development process of these methods it has become obvious that a measuring tool – innovation barometer – is needed for the measuring of learning outcomes. A research group – control group setting is used in the piloting phase in order to evaluate how the aim of developing innovation competency succeeds when education is done applying hatchery work. Our aim is to confirm our belief that through this kind of learning, compared to more traditional lecture based learning, innovation competencies are reached better than earlier.

The development process in TUAS currently is not focusing only on the definition and assessment of innovation competencies but also emphasizing critical reflection of the definition, framework and implementation of innovation pedagogy. New learning and teaching methods are also constantly applied by the TUAS faculty, and their usefulness is tested once the innovation barometer is defined.

References

- Brady, L. (1996). Outcome-based Education: a critique, in *The Curriculum Journal*, Vol 7 (1), Spring, 5-16.
- Buss, D. (2008). Secret Destinations, in *Innovations in Education and Teaching International*, Vol 45 (3), August, 303-308.
- Davies, A. (2002). Writing learning outcomes and assessment criteria in art and design, available at www.arts.ac.uk/docs/citad_learningoutcomes.pdf pp. 522-529. (Accessed 15 May 2011).

- Finland's National Innovation Strategy (2008). http://www.tem.fi/files/19704/Kansallinen_innovaatiostrategia_12062008.pdf.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Harden, R. M. (2002). Learning outcomes and instructional objectives: is there a difference, in *Medical Teacher*, Vol. 24 (2), 151-155.
- Harden, R. M., Crosby, J. R. & Davis, M. H. (1999). An Introduction to Outcome Based Education, in *AMEE Guide No. 14, part 1. Medical Teacher*,
- Hussey, T. & Smith, P. (2008). Learning outcomes: a conceptual analysis, in *Teaching in Higher Education*, Vol 13 (1), February, 107-115.
- Kairisto-Mertanen, L.; Kanerva-Lehto, H.; Penttilä, T. (2009). Kohti innovatiopedagogiikkaa – Uusi lähestymistapa ammattikorkeakoulujen opetukseen ja oppimiseen. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 92, Tampereen yliopistopaino, Tampere.
- Kairisto-Mertanen, L.; Penttilä, T. & Putkonen, A. (2010). Embedding innovation skills in learning, in *Innovation and Entrepreneurship in Universities*, ed. Marja-Liisa Neuvonen-Rauhala; Series C Articles, reports and other current publications, part 72, Lahti University of Applied Sciences; Tampereen yliopistopaino, Tampere.
- Kairisto-Mertanen, L.; Penttilä, T. & Nuotio, J. (2011). On the definition of innovation competencies, in *Innovations for Competence Management, Conference proceedings*. eds. Torniainen; Ilona, Mahlamäki-Kultanen, Seija, Nokelainen Petri & Paul Ilsley; Series C, reports and other current publications, part 83, Lahti University of Applied Sciences, Esa print Oy.
- Kanerva-Lehto, H.; Lehtonen, J.; Jolkkonen, A. & Riihiranta, J. (2011). Research Hatchery – a Concept for Combining Learning, Development and Research. In *Towards Innovation pedagogy. A new approach to teaching and learning in universities of applied sciences*, ed. by Lehto, A., Kairisto-Mertanen L., Penttilä, T. TUAS Reports 100. Turku University of Applied Sciences.
- Kanerva-Lehto, H. & Lehtonen, J. (ed.) 2007. *Tutkimuspaja – oppimista ja kehittämistä. Reports from Turku University of Applied Sciences 54*. Turku: Turku University of Applied Sciences.
- Lehtonen, J., Kanerva-Lehto, H. & Koivisto, J. 2006. *Tutkimuspaja mahdollisuutena yhdistää opetus ja T&K. Comments from Turku University of Applied Sciences 24*. Turku: Turku University of Applied Sciences.
- Kettunen, J. (2011). Innovation pedagogy for universities of applied sciences, in *Creative Education*, 2(1), pp. 56-62.
- Kettunen, J. (2010). Strategy process in higher education, in *Journal of Institutional Research*, 15(1), 16-27.
- Kettunen, J. (2009). Innovaatiopedagogiikka, *Kever-verkkolehti*, 8(2), available at <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/view/1123/1000>. (Accessed 24 June 2011).

- Lyytinen, S. (2011). Project Hatchery – interdisciplinary learning through project methods, In *Towards Innovation pedagogy. A new approach to teaching and learning in universities of applied sciences*, ed. by Lehto, A., Kairisto-Mertanen L., Penttilä, T. TUAS Reports 100. Turku University of Applied Sciences.
- Nonaka I. & Takeuchi H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nowotny, H., Scott, P. and Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. London: Polity Press.
- Nowotny H., Scott P. & Gibbons M. (2003). ‘Mode 2’ Revisited: The New production of Knowledge. *Minerva* 41(3), 179 – 194.
- Nusche, D. (2008). Assessment of learning outcomes in higher education: A comparative review of selected practices, in *OECD Education Working Paper No. 15*. Paris: OECD.
- Penttilä, T.; Kairisto-Mertanen, L. & Putkonen, A. (2011). Messages of innovation pedagogy, In *Towards Innovation pedagogy. A new approach to teaching and learning in universities of applied sciences*, ed. by Lehto, A., Kairisto-Mertanen L., Penttilä, T. TUAS Reports 100. Turku University of Applied Sciences.
- Proitz, T. S. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined, in *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22, 119-137.
- Putkonen, A.; Kairisto-Mertanen, L.; Penttilä, T. (2010). Enhancing engineering students’ innovation skills through innovation pedagogy – experiences in Turku University of Applied Sciences, In *International Conference on Engineering Education ICEE-2010, July 18-22, 2010, Gliwice, Poland*.
- Rogers E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. Fifth edition. New York: Free Press.
- Schumpeter J. A. (2003). *Entrepreneurship, Style and Vision*. Backhaus, J. G. (ed.) Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Spady, W. (1988). “Organizing for the results: The basis of authentic restructuring and reform”, in *Educational Leadership*, 4-8.
- Spitzberg, B. (1983). Communication competence as knowledge, skills and impression, in *Communication Education*, Vol. 32, July, 323-329.

Cita del artículo:

Kairisto-Mertanen, L.; Räsänen, M.; Lehtonen, J.; Lappalainen, H. (2012). Innovation pedagogy – learning through active multidisciplinary methods. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 67-86. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de los autores

Dr. Liisa Kairisto-Mertanen (Turku University of Applied Sciences: TUAS) is dean at the faculty of technology, environment and business. Prior to joining the university she served in business life. She received Dr.Sc. in marketing in year 2003. Her special interest are in developing sales education both in the field of business administration as well as in the field of engineering in Finland and also contributing worldwide to the creation of Global Sales Science Institute (GSSI). Currently she is also involved in the development of a new pedagogical approach called innovation pedagogy. She has published several papers on the fields of both innovation pedagogy and sales work.

M.A. (Educ.) Meiju Räsänen has graduated in 2010. She has worked as a research assistant at Unit for Evaluation and Development of Education in University of Turku. At the moment Räsänen is working as a Project coordinator in Turku University of Applied Sciences. In addition to the coordination tasks she is counselling and teaching students. She is also involved in the Innovation Pedagogy team.

Dr. Jouko Lehtonen is Principal Lecturer at Degree Programme of Civil Engineering in TUAS. He has specialized to micropile technology since late 1980's and he chaired the International Society for Micropiles in 2006 to 2009. Dr. Lehtonen has published several papers on new innovations in pedagogy, covering especially the research hatchery concept.

Soc. Sc (econ) Harri Lappalainen has worked since 1997 as a trainer and organizer of intensive training programs in Higher Education and also in adult education and vocational training. He has extensive experience on evaluation in several levels: EU programs, EU projects, educational institutes, EU project proposals as well as individual level assessments. Lappalainen holds a Certificate of Competence-Based Personal Evaluation, acknowledged by the Finnish Psychological Association. In addition to his Master's degree he has executed 1,5 years University-level "Consultative methods as tools in personnel development" intensive studies. Lappalainen has several years' experience on working in multicultural environment. At the moment Lappalainen is acting as a Special Adviser in the Innovation Pedagogy team in Turku University of Applied Sciences.

La docencia universitaria: un modelo para su análisis

University teaching: a model for analysis

Alfonso Cid Sabucedo
María Ainoa Zabalza Cerdeiriña
M^a Isabel Doval Ruíz

Universidad de Vigo, España

Resumen

Desde hace más de una década nos hemos ocupado de estudiar lo que sucedía en las aulas universitarias. Es decir, de lo que hacían los estudiantes y profesores. Para posibilitar su estudio, siguiendo a Mehan (1979) y a Tikunoff y War (1980), partíamos de una perspectiva holística con la intención de abarcar la realidad total de los procesos de aula a fin de construir una imagen de sus múltiples dimensiones.

No obstante, los avances experimentados en los últimos años tanto en la literatura como en la modelización de los procesos de enseñanza-aprendizaje unido al interés, a partir del año 2000, por la calidad de la enseñanza hace necesario que realicemos una revisión de nuestro anterior planteamiento. Para ello, partimos de la que consideramos la modelización actual más innovadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje realizada por Baeriswyl en 2008. Concretamente de lo que él denomina estructura visible. Es decir, el proceso de enseñanza. En base a ello, el modelo que proponemos consta de dos dimensiones. La primera hace referencia a los aspectos contextuales y situacionales, en el que va a tener lugar la comunicación didáctica. La segunda, la comunicación didáctica está enfocada a los procesos reales del aula, es decir, a lo que Jackson (1991) denomina fase interactiva de la enseñanza. En esta dimensión, siguiendo a Zacks y Tversky (2001) distinguimos un eje vertical o temporal en que situamos las subdimensiones molares (fases y episodios en que se divide la clase), y un eje horizontal o funcional en el que situamos las subdimensiones moleculares (métodos, medios de comunicación e interacciones sociales).

Con ello, proponemos un modelo que permite identificar, hacer visibles, describir y analizar las prácticas de enseñanza realizadas por el profesorado universitario. Además, se puede utilizar como referente (benchmarking) para que otros docentes puedan analizar su propia práctica y, de ser preciso, reajustarla. Además, se puede utilizar para el debate didáctico. Y, en última instancia, se puede contribuir a la mejora de la enseñanza en la Universidad.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, buenas prácticas, coreografías didácticas, mejora de la enseñanza, observación de la enseñanza, procesos de aula.

Abstract

For longer than a decade we have been working on studying what happened in university classrooms. This is, what teachers and students did. In order to make this study possible, following Mehan (1979) y a Tikunoff y War (1980), the starting point was a holistic perspective with the intention of covering the total reality of classroom processes with the intention of constructing an image of multiple dimensions.

Nonetheless, advances experimented in the last years both in literature and in modelling of teaching-learning processes united to the interesting, since 2000, because of the teaching quality makes it necessary that we carry out a revision of our former approach. So, we start from which we consider nowadays the most innovative modelling of teaching-learning processes carried out by Baeriswyl in 2008. To be precise, what he calls *visible structure*. This is, the teaching process. From this starting point, the model we propose has two different dimensions. The first one makes reference to contextual and situational aspects in which didactic communication is going to take place. The second one, *didactic communication* is focused to classroom real processes, this is, what Jackson calls teaching *interactive phase*. In this dimension, following Zacks and Tversky (2001) we can distinguish a *vertical axis* or *temporal* where we place moral subdimensions (phases and episodes into which lessons are divided), and *horizontal axis* or *functional* where we place *molecular* subdimensions (methods, means of communication and social interactions).

With this, we propose a model that allows us identifying, making visible, describing and analyzing teaching practices carried out by university teachers. Moreover, it can be used as a referent (bench marking) so that other teachers can analyse their own practice and, if it is precise, readjust it. Besides, it can be used for the didactic debate. And, as a last request, it can contribute to improving teaching at University.

Key words: University teaching, good practices, didactic choreographies, improve of the teaching, observation teaching, classroom process.

En trabajos precedentes (Cid et al, 1998; Cid, 2001) nos hemos ocupado de estudiar lo que sucedía en las aulas universitarias. Es decir, de lo que hacían los estudiantes y profesores. De estos estudios, una de las primeras cosas que aprendimos en la investigación de los procesos de clase es que las aulas son difíciles de estudiar, debido a que son contextos sumamente complejos, con múltiples dimensiones, muchas de las cuales operan simultáneamente y donde los hechos se desarrollan de manera inmediata e impredecible.

Así, las aulas son escenarios en los que:

- a) profesores y grupos de estudiantes comparten un contexto de trabajo, tareas e interacciones;
- b) el resultado de estas actividades -el aprendizaje de los estudiantes- ocurre gradualmente a través del tiempo y eso lo convierte en algo prácticamente inobservable en el momento de la observación y,
- c) las decisiones que se toman durante el proceso de enseñanza, o cuando menos los motivos en que se basan, son también inobservables.

No solamente estos fenómenos que ocurren de manera permanente son inobservables, sino que forman parte de un conjunto complejo de sucesos

interrelacionados, cuya sucesión en el tiempo es importante para su comprensión. Puesto que uno de los propósitos de la investigación didáctica está en conectar la enseñanza con el aprendizaje de los estudiantes, eso requiere atender a fenómenos que se producen en escalas de tiempo diferentes: la toma de decisiones por parte del profesor es casi instantánea, las interacciones entre profesor y estudiantes en el aula suceden en segundos o minutos, y el aprendizaje de los estudiantes se produce en días o meses.

Existen, además, otras fuentes de complejidad en las aulas, que no vamos a estudiar aquí, aunque en absoluto puede prescindirse de su consideración: el currículum, los factores sociales, culturales y éticos, etc. Por otra parte, la “enseñanza” está constituida por un conjunto de actuaciones que se producen tanto dentro como fuera del aula (en momentos anteriores o posteriores). Consiguientemente, para comprender los procesos de aula debemos aproximarnos a ellos con un modelo conceptual que nos permita, simultáneamente, reducir en lo posible su complejidad y poder comprender las complejas relaciones que existen entre sus elementos (en este caso, contexto, profesores, estudiantes, enseñanza y aprendizaje).

Esta complejidad origina que sean muy variados, tanto los enfoques como los planteamientos metodológicos y teóricos, desde los que se pueden estudiar las aulas y los sucesos que en ella tienen lugar. A pesar de que el nivel de teorización sobre las aulas es relativamente pequeño, encontramos por los menos tres tipos de sistemas conceptuales para describirlas e investigarlas. Tres grandes modelos que se corresponden, respectivamente, con las denominaciones *proceso-producto*, *mediacional* y *ecológico*.

Una consecuencia inmediata de estos enfoques de investigación es que la red de ideas utilizadas como referentes conceptuales tendrán que ser consideradas como ensamblajes provisionales, evaluándose constantemente la posibilidad-necesidad de ir agregando componentes y/o ajustes en una **perspectiva holística**. Esta perspectiva la interpretamos, siguiendo a Mehan (1979) y a Tikunoff y War (1980) como la intención de abarcar la realidad total de los procesos de aula en su contexto físico-social, a fin de poder construir una imagen de sus múltiples dimensiones.

Consecuentemente, proponíamos para su estudio un instrumento, una guía práctica, por medio de la cual se pudieran observar y analizar los procesos de aula. Esta *guía* nos ha permitido introducirnos en esta temática y adquirir, si acaso, alguna experiencia sobre el tema.

No obstante, desde nuestros inicios y acercamiento al tema tanto, la literatura como la modelización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no han dejado de avanzar (Oser y Baeriswyl, 2001; Cross, 2002; De Miguel, 2005; Sánchez et al., 2008a, 2008b). A ambos aspectos se les ha añadido en la actualidad el de la *calidad*, hasta el punto de que la *calidad* de la enseñanza será tomada en serio en todo el mundo a partir de finales del siglo pasado (Álvarez et al., 1999a, 1999b; De Miguel, 2003; Rodríguez Espinar, 2003; Gros y Romaña, 2004; Biggs, 2005; Knight, Tait y Yorke, 2006; Biggs y Tang, 2007; , entre otros). Estas aportaciones hacen necesario que procedamos a la revisión de la *guía de observación y análisis de los procesos de aula* (Cid, 2001). Si bien, podemos mantener el marco conceptual, es necesario simplificar, por una parte, las dimensiones de la *guía*, es decir, la dimensión contextual-situacional puede

reducirse al encabezamiento del nuevo modelo, y la dimensión socio-afectiva, eliminarse por las escasas aportaciones que producía en las aulas universitarias. Por otra, revisar la tercera dimensión que denominábamos *sistema de comunicación didáctica*, consistente en los procesos de intercambio observables, es decir, en los modos y en los contenidos que forman parte de la actividad formativa en curso.

Para su revisión, partimos de la que consideramos como la modelización actual más innovadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debida a Baeriswyl (2008) quien revisando anteriores trabajos (Oser y Baeriswyl, 2001) modeliza el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una metáfora rescatada del mundo del arte y de la danza que permite visualizar la conexión entre la enseñanza y el aprendizaje. Hablan así de las coreografías didácticas.

“Los pasos de la danza, explican los autores, responden simultáneamente a dos tipos de demandas: por un lado, el bailarín puede crear libremente en el espacio disponible y mostrar su repertorio expresivo; por otro, el artista se ve limitado por los elementos que constituyen la escenografía, el ritmo, la estructura métrica, la forma y secuencia de la música” (Oser y Baeriswyl 2001: 1043).

Desde esta perspectiva, el análisis de una *práctica de enseñanza* consistiría, pues, en distinguir:

1. La estructura visible –la parte libre de la coreografía- la parte flexible, intercambiable, que está continuamente readaptándose por y para los alumnos. Esta estructura visible se corresponde con la enseñanza.
2. La estructura no visible/profunda, que consiste en las operaciones mentales y las dinámicas afectivas o emocionales que suceden dentro de los sujetos. Ellos definen ese proceso interno como una secuencia de operaciones que llevan a una realización o performance. En definitiva, la estructura no visible hace referencia a los modos de aprender de los estudiantes.

Centrando nuestro interés en la *estructura visible* de la coreografía, la que se corresponde con la enseñanza, propuesta por Oser y Baeriswyl (2001) y revisada por Baeriswyl (2008) bajo la denominación de *Nueva Coreografía: el sistema de enseñanza* está compuesta por tres componentes (subdimensiones):

- 1º) Métodos de enseñanza
- 2º) Medios de comunicación
- 3º) Formas de interacción social

Consecuentemente, el *nuevo modelo de guía de observación y análisis de los procesos de aula* quedaría de la siguiente manera (tabla n. 1):

ESTRUCTURA VISIBLE FACULTAD/ESCUELA CURSO: MODALIDAD: CLASE TEÓRICA LECCIÓN:					
FASE	MÉTODO		MEDIOS DE COMUNICACIÓN	INTERACCIÓN SOCIAL	
	TAREAS DEL PROFESOR	TAREAS DE LOS ALUMNOS		TIPO DE ESTRUCTURA	NIVEL DE PARTICIPACIÓN
EPISODIO					

Tabla n.1. Guía de observación y análisis de los procesos de aula.

Como podemos observar en el modelo, *la guía de observación* está estructurada en dos dimensiones fundamentales. La primera, hace referencia a los aspectos contextual y situacional en el que ha tener lugar la comunicación didáctica (facultad/escuela, curso). La segunda, *la comunicación didáctica*, está enfocada a los procesos reales del aula, es decir, a lo que Jackson (1991) denomina *fase interactiva* de la enseñanza. En esta dimensión distinguimos dos ejes (Zacks y Tversky, 2001), un eje vertical, o eje temporal, en el que se sitúan como subdimensiones, o categorías molares, las fases y los episodios en que se divide la clase; un segundo eje horizontal, o eje funcional, en el se sitúan como subdimensiones, o categorías moleculares, los *métodos de enseñanza*; *los medios de comunicación* y las *interacciones sociales* (Baeriswyl, 2008). Las subdimensiones, a su vez, constan de *criterios*¹ entendidos como *medios para juzgar o analizar* y, estos a su vez, constan de *indicadores* entendidos como ítems de información recogidos de forma sistemática en relación con un aspecto concreto de un centro o aula que nos permiten efectuar una valoración en función de unos criterios (De Miguel, Madrid, Noriega y Rodriguez, 1994). Los criterios a su vez están constituidos por indicadores. En total la *guía* consta de 114 ítems, resultado de la suma de las subdimensiones, criterios e indicadores que componen la guía cuya descripción se realiza seguidamente.

Eje vertical: Categorías molares

Fases de la lección

Siguiendo las aportaciones de algunos estudiosos de la *buena práctica* docente, de la adecuada estructura de las lecciones para una enseñanza eficaz (Gump,1967; Clark y Yinger, 1979; Stodolsky, 1984; Weade y Everston, 1988; Rosenshine y Stevens,1989; Lessinger, 1994-1995), podemos considerar que las lecciones se estructuran en partes diferenciadas a través de las cuales el profesor, de forma más o menos consciente, va gestionando el proceso de enseñanza-aprendizaje, que denominamos *fase*, consistente en las distintas actividades que se realizan en un acto comunicativo,

identificables por los comportamientos discursivos de los participantes. Así, los grandes rasgos estructurales que configuran la *lección* serían: introducción, desarrollo y conclusión.

Para catalogar y diferenciar las distintas fases, Mehan(1979) y Lenke (1990, citado por Young, 1995: 166-167) consideran que éstas se identifican fundamentalmente por el tipo de actividad (explicación del docente, actividades de discusión, actividades de lectura, etc.) que se realiza y, por el tipo de intercambio que se produce: monólogo del docente, diálogo guiado o libre. Dentro de cada fase, además, se pueden realizar distintos movimientos. Young (1995) considera que la estructura de la clase universitaria consta de seis fases, tres de carácter metadiscursivo (*discours structuring, conclusion, evaluation*) y tres más, indicadoras del tipo de actividad discursiva que se realiza (*interaction, theory o content, examples*).

A partir de estas aportaciones, podemos considerar que la estructura característica de este género discursivo suele contener las fases siguientes:

1. *Fase inicial*, de apertura y presentación de la sesión, dónde se suele determinar la orientación y el tipo de participación que se espera de los estudiantes, se anticipa la estructura de la sesión, etc. Esta fase puede incluir distintas subfases como, por ejemplo, realizar una actividad para recordar lo que se hizo en la sesión anterior.
2. *Fase de desarrollo de la sesión*, que incluye todas las subfases en las que se organiza toda la actividad del aula: los distintos itinerarios que guían una explicación monologada de los docentes (organización causal, comparativa, descriptiva, etc.), fases dialogadas de preguntas y respuestas, distintos tipos de actividades realizadas por los estudiantes, etc.
3. *Fase de conclusión*, que puede incluir recapitulación de las ideas principales de la clase, la conclusión o evaluación, la anticipación de lo que se hará en la próxima sesión, etc.

Para definir y delimitar las fases es útil sistematizar los marcadores que se repiten de una manera constante en la clase o en distintas clases que se analizan. Si nos basamos en la aparición reiterada de lo que Gumpertz (1982:62) denomina “*marcas contextualizadoras*”, podríamos considerar como delimitadores de la fase los siguientes elementos:

- El tema del que se habla y cambios de tema.
Para facilitar el análisis es conveniente sistematizar los temas prototípicos de las clases que se analizan, que podrían ser, entre otros, explicitar los objetivos de la sesión, explicitar un tema, comentar una bibliografía, hablar de la evaluación, negociar actividades que deben realizar los alumnos, resolver problemas, etc.
- Actividad que realizan los participantes y los cambios de actividad.
Hablar, tomar notas, escribir en la pizarra, trabajar por parejas, discutir con los compañeros, etc. Los cambios de actividad pueden ir asociados a un cambio del tipo de interacción, a un cambio de la disposición del aula, a movimientos de los estudiantes y de los profesores, etc.
- Los marcadores metadiscursivos.

Formulas lingüísticas y paralingüísticas que indican el inicio y el final de una parte del discurso, o el paso de una parte del discurso a otra parte: las anticipaciones y recapitulaciones, las piezas léxicas fronterizas (Tuson, 1995) del tipo *muy bien, bueno, ¿de acuerdo?, ¿se entiende?, ¿vale?*, las interjecciones, etc.

- Algunas características prosódicas fundamentalmente los cambios de entonación, el énfasis entonativo y las pausas.

Episodios

Cada fase, a su vez, está constituida por *episodios*. “Un episodio consiste en un fragmento de la lección en el que la intención didáctica o relativa a la gestión del profesor es constante. Son partes de la lección que tienen cierto significado conjunto, como para poder ser consideradas en sí mismas para el microanálisis” (Altet, 1994a: 77, 1994b: 127).

Altet (1994a: 78-88), distingue los siguientes tipos de episodios:

- Los episodios inductivos, orientados y conducidos por el docente, dominantes en el diálogo interrogativo-informativo-evaluativo;
- Los episodios mediadores, que comprenden múltiples cambios seguidos, procedentes de las iniciativas y contribuciones de los alumnos; estos episodios se presentan primero según un modo integrador, más recíproco en un proceso de comunicación de tipo escucho-interacción;
- Los episodios adaptativos, que son episodios reguladores, contractuales, centrados en el aprendizaje, personalizados, con un modo de comunicación interactivo, en el que el mecanismo de adaptación docente-alumno es realmente recíproco, en el que cada uno reacciona con el otro en un proceso de comunicación de tipo comprensión-adaptación (tiempo de palabra de los colegas idéntico o casi), modo interactivo minoritario en la enseñanza que no aparece más que puntualmente en las estructuras diferentes del grupo clase de 30 alumnos, por ejemplo en grupos necesitados o actividades diversificadas y remedios individualizados, personalizados son utilizados.

Eje horizontal: Categorías moleculares

Método de enseñanza

Entendemos por método de enseñanza la “forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente” (De Miguel, 2005: 81). Según este autor, los principales métodos de enseñanza que el profesor universitario puede utilizar en sus clases en función de las competencias que pretende alcancen sus alumnos y las características del entorno en el que desarrolla su actividad. Entre todos los posibles, destacamos aquellos reconocidos como *buenas prácticas* a utilizar:

- el método expositivo ó lección,
- el estudio de casos,

- el aprendizaje basado en problemas,
- la resolución de problemas,
- el aprendizaje cooperativo,
- el aprendizaje orientado a proyectos y
- los contratos de aprendizaje².

En cada uno de los métodos distinguimos dos subcriterios uno referido al profesor y otro referido a los estudiantes.

Tareas del profesor

En este subcriterio referido al profesor podemos identificar cinco funciones o indicadores didácticos que hacen referencia a la intención dominante y al nivel de intervención que el docente desarrolla durante la clase (Altet, 1994a). Por su significación en las aulas universitarias hemos seleccionado los siguientes indicadores de segundo orden. Obviamente no agotan los flujos de interacción verbal entre profesores y alumnos. No son, tampoco, excluyentes entre sí. Los hemos codificado de la siguiente forma:

1ª.- Función de transmisión de información. Nivel de contenido.

- P. Presenta información:
 - Exposición/lección magistral.
 - Lectura.
 - Dictado.
 - Aplicación/realización de ejercicios.
 - Responde.
 - Reformula, reorganiza las respuestas de los alumnos.
 - Otros.

2ª.- Función de organización-estructuración del proceso de aprendizaje.

- O. Orienta:
 - Fija objetivos.
 - Define tareas.
 - Da instrucciones/directrices.
- S. Supervisa:
 - Supervisa el proceso de aprendizaje (preguntas, problemas, etc.).
 - Ofrece *feed-back*.
- Org. Organiza el proceso:
 - Organiza la clase.
 - Estructura la situación de aprendizaje.
 - Organiza el trabajo.

3ª.- Función de estimulación-motivación.

- M. Motiva:
 - Incita.
 - Solicita.

- Explícita, repite, desarrolla las aportaciones de los estudiantes.
- Deja un tiempo de reflexión.
- Da pistas.
- Aporta ayuda.
- Guía.
- Anima.

4ª.- Función de evaluación. Nivel de tarea.

- E. Evalúa:
 - Verifica la comprensión.
 - Controla, corrige.
 - Reorienta.
 - Confronta.
 - Explica de nuevo.

5ª.- Función de regulación. Nivel de clima de clase.

- R. Regula:
 - Hace pausas, silencios.
 - Refuerza la clase.
 - Bromea, ríe; está tranquilo.
 - Acepta los sentimientos de los estudiantes.

Mediante el análisis funcional de una o varias lecciones podemos deducir el **estilo de enseñanza dominante** de un profesor determinado a partir de las frecuencias de las funciones didácticas obtenidas en una varias lecciones (con constataciones prácticas del tipo de posible sobresaturación de elementos reguladores, escasa presencia de elementos orientadores, etc.).

Tareas del estudiante

Este subcriterio referido a los estudiantes hace referencia a las actividades o efectos inducidos por el comportamiento del profesor. Partiendo de la existencia de dos formas básicas de adquisición de conocimientos: por transmisión-recepción o por descubrimiento (Coll, 1987, 1991; Altet, 1994a; Biggs, 2005), podemos agrupar las actividades de los estudiantes en dos categorías que, con sus respectivos indicadores de segundo orden, las codificamos de la siguiente forma:

1º.- El profesor estructura el saber para los estudiantes. Transmisión y comunicación de conocimientos. El alumno/a:

- R. Recepción:
 - Escucha.
 - Observa.
 - Da respuesta.
 - Justifica la respuesta.
 - Da explicaciones.
 - Aplica, realiza ejercicios.
 - Ejecuta, toma notas.
 - Utiliza la información dada.

- Reacciona a las instrucciones.

2º.- El profesor ayuda a los estudiantes en la construcción de su saber: Descubrimiento a partir de la acción.

- C. Construcción:
 - Investiga.
 - Tantea, explora.
 - Propone espontáneamente una solución.
 - Aporta ideas e iniciativas.
 - Resuelve problemas.
 - Confronta, intercambia con otros estudiantes.
 - Pide ideas.
 - Da su opinión.
 - Plantea una hipótesis.
 - Argumenta.
 - Juzga, evalúa.

De la misma forma que se realiza el análisis funcional para el profesor, podemos aproximarnos al **estilo de aprendizaje dominante** de los estudiantes a partir de las frecuencias de las actividades de aprendizaje.

Medios de comunicación

Son los elementos que rigen en el proceso comunicativo la propia conducta de intercambio de señales entre los Actores. Están constituidos por los recursos empleados en la producción, transmisión y recepción de información entre los Actores. Estos pueden ser recursos biológicos (voz, mímica, etc.) o tecnológicos (audiovisuales, films, ordenadores, representaciones gráficas, etc.) empleados en la comunicación. Esta subdimensión, las pautas expresivas y los instrumentos o recursos, los vamos a identificar con la expresión **MEDIOS**.

La importancia de los medios la encontramos primero, en la interacción entre profesor y alumno/s; los medios se presentan como facilitadores de la comunicación y como mediadores, tanto para motivar al alumno como para garantizar un aprendizaje significativo de los contenidos que se ponen a su alcance.

Los medios son, además, fuentes de información para el alumno sobre los contenidos del currículo, y le permiten un acceso directo a ellos.

De las distintas clasificaciones de los medios (Cabero, 1990) y dentro del criterio sensorialista, elegimos la clasificación de Romiszowki (1981). Con ella, en esta subdimensión, distinguimos y codificamos los siguientes indicadores:

1. Verbales
2. Escritos
 - a. Libros
 - b. Artículos
 - c. Apuntes

- d. Notas de clase
- 3. Visuales
- 4. Audiovisuales
 - a. Vídeo
 - b. Retroproyector
 - c. Internet
 - d. Transparencias
 - e. Diapositivas

Interacción social

Si mantenemos como definición de interacción la de reacción recíproca, verbal o no verbal, temporal o constante según una cierta frecuencia, por la que el comportamiento de uno de los participantes influye en el comportamiento del otro (Postic, 2000), la situación de enseñanza-aprendizaje es un fenómeno interactivo. Éste es particular puesto que los fines que aquí son perseguidos son específicos: las interacciones verbales tienen por “función obtener o proporcionar una información o un conjunto de saberes” (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 193). Esta interacción maestro-alumno(s) ha sido muy frecuentemente estudiada como un proceso de comunicación particular, el de la transmisión. Tardif y Lessard (1999) consideraron que si debía haber tecnologización de la enseñanza, nunca debería referirse más que a la tecnología de las interacciones humanas y que no podía tratarse más que de una tecnología interactiva. Su punto de vista es interesante ya que permite subrayar que este tipo de tecnología no evoluciona permanentemente, en potencia y en eficacia, al instar otras tecnologías y más en concreto las que están relacionadas con la informática.

Entendemos por interacción el conjunto de acciones dotadas de sentido, acotado por dos acciones relacionadas entre sí. Es decir, reacción recíproca, verbal o no verbal, temporal o constante según una cierta frecuencia, por la que el comportamiento de uno de los participantes influye en el comportamiento del otro (Postic, 2000). La interacción en el aula es fundamentalmente verbal. Aquí diferenciamos dos subdimensiones, las estructuras de participación y el nivel de participación.

Tipo de estructuras de participación

Susan Phillips con la noción de *estructura de participación* hace referencia a las “posibles variaciones estructurales en la organización de la interacción” (1972: 377), como pueden ser docente-toda la clase, docente-grupos pequeños, trabajo individual o trabajo en grupo sólo de alumnos. Aunque se trata de una primera aproximación global, en el contexto escolar la noción de estructura de participación tiene una serie de características importantes. La más inmediata, identificar esta disposición grupal (y lo primero que se puede hacer en un aula es describir las estructuras de participación presentes y su frecuencia); es pertinente porque la estructura viene acompañada por

una serie de reglas de interacción y, frecuentemente, está asociada a determinadas tareas o contenidos escolares que muchas veces los alumnos conocen y pueden identificar parcialmente a través del despliegue de esta estructura. Es decir, se trataría de determinar el tipo de estructura de participación en los distintos episodios.

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

- Monological/unidireccional (M) (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.
- Dialogal/bidireccional/interactiva (D) (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí. Estas a su vez pueden ser:
 - IRE, secuencia Iniciación-Respuesta-Evaluación (Mehan, 1979; Gee y Green, 1998; Wells, 2001).
 - IRF, secuencia Iniciación-Respuesta-Feedback (Mehan, 1979; Gee y Green, 1998; Wells, 2001).
 - Estructuras simétricas, cuando el estudiante inicia el intercambio (I) o contribuye activamente en el proceso de confirmación (F) o interviene en ambos momentos (Mehan, 1979; Gee y Green, 1998; Wells, 2001).

Nivel de participación

Finalmente, es necesario determinar *quién* es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades desarrolladas durante la interacción. Para ello se utiliza una escala de cinco puntos: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A) (Sánchez et al., 2008c: 243).

Conclusión

Presentamos, a modo de conclusión y al objeto de contribuir a una mejor comprensión de la guía, un ejemplo concreto de su aplicación en la observación y análisis de una clase a partir de su grabación en vídeo, tal como fue realizada por un miembro del grupo GIE³ en el transcurso de la realización del Proyecto de Investigación “Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas, de buenas prácticas docentes: ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia”, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología⁴.

ESTRUCTURA VISIBLE MODALIDAD: CLASE TEÓRICA ÁMBITO: TECNOLÓGICO FACULTAD/ESCUELA. E.T.S.INGENIERÍA INDUSTRIAL CURSO: xxx MATERIA: xxx LECCIÓN: xxx MÓDULO HORARIO: 2H PROFESOR: xxx					
FASE	MÉTODO DE ENSEÑANZA		MEDIOS DE COMUNICACIÓN	INTERACCIÓN SOCIAL	
	EPISODIO	TAREAS DEL PROFESOR	TAREAS DEL ALUMNO	TIPO DE ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN	NIVEL DE PARTICIPACIÓN
1ª.- FASE: INICIO					
1º.- Referencia a contenidos anteriores y presentación de contenidos 4'	O: Fija objetivos	R: Escucha Observa Ejecuta: toma notas	Informáticos: Transparencias; Gráficos	M	P
2ª.- FASE: DESARROLLO					
2º.- Presentación de información 27'27"	P: exposición	R: Escucha Observa Ejecuta: toma notas	Pizarra Informáticos: Transparencias; Gráficos	M	P
3º.- Formulación de pregunta retórica 20"	S:pregunta	----	-----	M	P
4º.- Presentación de Información 16'18"	P: exposición	R: Escucha Observa Ejecuta: toma notas	Pizarra Informáticos: Transparencias; Gráficos	M	P
5º Presentación de información 23'	P: exposición	R: Escucha Observa Ejecuta: toma notas	Pizarra Informáticos: Transparencias; Gráficos	M	P
DESCANSO					
6º.- Formulación de pregunta 40'	P: exposición	R: Escucha Observa Ejecuta: toma notas	Pizarra Informáticos: Transparencias; Gráficos	M	P

7º.- Presentación de información 16'	P: exposición	R: Escucha Observa Ejecuta: toma notas	Pizarra Informáticos: Transparencias; Gráficos	M	P
3ª.-FASE: CIERRE 8º.- Resumiendo Para terminar 15'	Orienta	R: Escucha Observa Ejecuta: toma notas	Pizarra Informáticos: Transparencias; Gráficos		

Tabla n.2. Observación y análisis de los procesos de aula de un determinado profesor.

Notas:

¹ Entendemos por *criterio* los "medios para describir o analizar" los procesos de enseñanza y, éstos a su vez, constan de **indicadores** entendidos como ítems de información recogidos de forma sistemática en relación con un aspecto concreto que nos permiten efectuar una valoración en función de unos criterios (De Miguel et al., 1994: 162).

² En su obra "Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior", el autor nos presenta una detallada descripción siguiendo diez criterios específicos -definición, fundamentación, descripción, competencias a desarrollar, tareas del profesor, tareas del alumno, recursos necesarios, procedimientos de evaluación, ventajas e inconvenientes, y bibliografía básica- mediante unas fichas-resumen esperando aportar un información útil para el profesor que será quien, en última instancia, deberá decidir su utilización (De Miguel, 2005: 82-108).

³ Grupo Interuniversitario de Estudios (GIE): <http://www.usc.es/es/investigacion/grupos/gie/index.jsp>. Este grupo está encuadrado en la red RINEF-CISOC del catálogo de grupos de investigación de Galicia.

⁴ Referencia SEJ2004-01808. En este proyecto Miguel A. Zabalza Beraza participa como Director, Alfonso Cid Sabucedo como Coordinador del Grupo de la Universidad de Vigo, María A. Zabalza Cerdeiriña y M^a Isabel Doval Ruíz como investigadoras.

Bibliografía

- Altet, M. (1994a). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris: PUF.
- Altet, M. (1994b). Comment interagissent enseignant et élèves en classe? *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123-139.
- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E. y Gil Flores, J. (1999a). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 273 - 290.
- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E. y Gil Flores, J. (1999b). *Profundizando la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.

- Baeriswyl, F. (2008). *New Choreographies of Teaching in Higher Education. Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Enseñar y aprender en la universidad del siglo XXI: propuestas y condiciones*. Valencia: ICE Universidad Politécnica de Valencia.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. B. y Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3ª ed). Maidenhead: Open University Press.
- Cabero, J. (1990). *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla: Alfar.
- Cid, A. (Dir.) (1998). *Estudio de los indicadores de la calidad de la docencia de la Universidad de Vigo como estrategia de innovación educativa*. Ourense: Auria.
- Cid, A. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística. *Enseñanza*, 19, 181-208.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona, Laia.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Cross, A. (2002). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Clark, C. y Yinger, R. (1979). *Three studies of teacher planning*. East Lansing: University of State of Michigan.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M., Madrid, V., Noriega, J. y Rodríguez, B. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- Gee, J.P. y Green, J.L. (1998). Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. *Review of Research in Education*, 23: 119-169.
- Gros, B. y Romaña, T. (2004). *Ser Profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE.
- Gump, P.V. (1967). *The classroom behavior setting: Its nature and relation to student behavior*. Kansas: University of Kansas.
- Gump, T. (1978). School environments. En I. Altmani y J.F. Wohlwill (Eds.). *Human behavior and environment. Advances in theory and research* (131-174). New York, Plenum Press.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, P.W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. París: A. Colin.
- Knight, P., Tait, J. y Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 319-339.
- Lessinger, L.M. (1994-1995). Improving the classroom learning process, *National Forum of Teacher Education Journal*, 5 (1), 14-17.
- Mehan, M. (1979). *Learning Lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Oser, F.K. y Baeriswyl, F.J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. En Richardson, V. (Edit): *Handbook of Research on Teaching* (4ª ed) (1031-1065). Washintong. AERA.

- Phillips, S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom. En C. Cazden, V. John, D. Hymes (coords.). *Functions of language in the classroom* (370-394). Nueva York: Teachers College Press.
- Postic, M. (2000). *La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Romiszowki, A. J. (1981). *Designing systems instructional*. London, Kogan Page.
- Rosenshine, B. y Stevens, R. (1989). Funciones docentes. En M. C. Wittrock (Dir.). *La investigación de la enseñanza* (211-235). Barcelona, Paidós.
- Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N., Sixte, R. de, Bustos, A. y García-Rodicio, H. (2008a). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20 (1); 95-118.
- Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J. Sixte, R. de y Castellano, N. (2008b). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 246: 105-136.
- Sánchez, E., García, J. R., Sixte, R. de, Castellano, N. y Rosales, J. (2008c). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y aprendizaje*, 31(2), 233-258.
- Stodolsky, S. S. (1988). *The subject matters*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tardif, M. y Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Tikunoff, W. S. y Ward, B. A. (1980). Conducting naturalist research teaching, some procedural considerations, *Education and Urban Society*, 12(3), 263-290.
- Tusón, A. (1995). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries.
- Weade, R, y Evertson, M. C. (1988). The Construction of Lesson in Effective and Less Effective Classroom. *Teaching and Teacher Education*. (4) 3, 189-213.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Young, L. (1995). University lectures –macrostructures and micro-features. En J. Flowerdew: *Academic Listening* (159-176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zacks, J. M. y Tversky, B. (2001). Event structure in perception and conception. *Psychological Bulletin*, 127, 3-21.

Cita del artículo:

Cid Sabucedo, A.; Zabalza Cerdeiriña, M.A.; Doval Ruíz, M.I. (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 87-104. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca del autor y autoras



Alfonso Cid Sabucedo

Universidad de Vigo

Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación

Mail: acid@uvigo.es

Catedrático de Escuela Universitaria. Responsable del equipo de Investigación Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación del Campus de Ourense. Trabaja temas de formación y desarrollo profesional del profesorado y equipos directivos, desarrollo institucional y evaluación de centros educativos de formación, así como el Prácticum en la formación de profesionales universitarios. Es autor de numerosas publicaciones sobre esa temática.



María Ainoa Zabalza Cerdeiriña

Universidad de Vigo

Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación

Mail: ainohazc@gmail.com

Doctora Europea en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora de la Universidad de Vigo. Líneas de investigación: Educación Infantil y Educación Inclusiva.



Mª Isabel Doval Ruíz

Universidad de Vigo

Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación.

Mail: mdoval@uvigo.es

Profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Santiago de Compostela, amplió estudios en la Ball-State University (Indiana, EE.UU.). Fue Secretaria General de Universidades de la Xunta de Galicia y secretaria del Consejo de Dirección de la ACSUG (Axencia de Calidade do Sistema Universitario de Galicia). Especialista en TIC aplicadas a la educación, ha sido evaluadora experta del VI y VII Programas Marco de la UE en su línea de e-inclusion. Es miembro de los grupos de

investigación GIE (Grupo Interuniversitario de Estudios) y CIES (Red de Colaboración para la Inclusión Educativa y Social).

Un ejemplo de profesor agente de buenas prácticas docentes en el ámbito de la Sociología.

An example of an university lecturer in Sociology who is a recognised good teaching practitioner.

Fermín M^a. González García,
M^a Reyes Fiz Poveda
Peio Ayerdi Echeverri

Universidad Pública de Navarra
Pamplona, España

Resumen

Se muestra en este trabajo un modelo de conocimiento construido sobre buenas prácticas docentes de un profesor universitario, responsable de la asignatura "Organización Social y Desarrollo Humano", correspondiente al primer semestre del Grado de Sociología. El modelo fue realizado en el marco de una investigación que se ha llevado a cabo por 6 universidades españolas. El trabajo identifica, analiza, explicita y representa con la ayuda del programa informático CMap Tools el pensamiento pedagógico y la práctica docente de un profesor universitario caracterizado por su buena práctica. El modelo de conocimiento construido de las buenas prácticas de este profesor, fácilmente accesible a través de Internet, constituye un excelente ejemplo que puede orientar tanto al profesor novel como a profesores experimentados que quieran mejorar la calidad de la docencia que imparten.

Palabras clave: Buenas prácticas docentes, mapas conceptuales, conocimiento experto, modelo de conocimiento, CMap Tools software, profesor universitario, Organización Social y Desarrollo Humano, Sociología.

Abstract

This paper presents a knowledge model of the good teaching practice of a university lecturer in "Social Organization and Human Development" a subject taught in the first semester in Sociology: The model was developed as a part of a research project conducted by 6 Spanish universities. The paper identifies, analyzes, explicates and, with the aid of the CMap Tools software package, maps the pedagogical thinking and teaching practice of a university lecturer with a reputation for good teaching practice. The knowledge model for the good practice of this lecturer, which is readily accessible via the Internet, provides an excellent example for the guidance of both novice and experienced lecturers who wish to improve the quality of their teaching.

Key words: Good teaching practice, concept maps, expert knowledge, knowledge model, CMap Tools software, University lecturer, Social Organization and Human Development, Sociology.

Introducción

Que la Universidad está cambiando es en la actualidad un lugar común. En este contexto de cambio, la calidad de la docencia universitaria constituye una prioridad estratégica de las instituciones de educación superior en todo el mundo. En nuestro marco las sucesivas declaraciones de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), y Londres (2007) lo han recogido como uno de los referentes básicos del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La mejora de la calidad de la docencia es, sin duda, un proceso complejo y en el que intervienen muchos factores: desde las políticas educativas hasta los recursos disponibles, las tradiciones y culturas de cada país, etc. Pero de todos ellos, el factor que ejerce una influencia más determinante en la calidad de la docencia es, sin duda, el profesorado y las prácticas formativas que éste desarrolla. Algunos profesores piensan que no hay por qué variar lo que siempre se hizo así: en esos casos resulta básico poder revisar las ideas existentes y contrastarlas con los nuevos planteamientos. En otros casos el profesorado cree importante el cambio pero no sabe cómo hacerlo con garantías: en esos casos se precisan de referentes prácticos que permitan tomar como “ejemplo” o “punto de referencia” la práctica de otros colegas de la docencia más experimentados.

En todo caso, lo que resulta absolutamente preciso es romper la inercia y la privacidad de la docencia universitaria y hacer “Visibles” tanto las ideas como las prácticas de los “buenos” docentes universitarios.

En este contexto se ha llevado a cabo un proyecto sobre visibilidad de buenas prácticas docentes en el que participan diversas universidades (Zabalza, 2004/08). Una de las universidades participantes en el proyecto es la Universidad Pública de Navarra. Se presenta en esta comunicación un ejemplo de uno de los profesores evaluado como autor de buenas prácticas docentes, en el ámbito de la Sociología.

Los mapas conceptuales han demostrado ser unos instrumentos muy eficaces para capturar el conocimiento experto (González and Zuasti, 2008) y, también, para hacer visible el llamado conocimiento tácito (Novak, 1998; González, 2008; González et al., 2009; González et al., 2010).

Metodología

Con esta investigación se ha pretendido identificar, analizar y explicitar el pensamiento pedagógico y las prácticas de docentes universitarios de diversas especialidades caracterizados por sus “buenas prácticas” así como visualizar y relacionar esas buenas prácticas a través de mapas conceptuales, con la ayuda del programa informático CMap Tools (Novak and Cañas, 2006). El software CMap Tools para la elaboración de

los mapas conceptuales puede ser descargado de forma gratuita y sin ánimo de lucro, en esta dirección electrónica de Internet: (sin www) cmap.ihmc.us.

Participaron en la investigación 6 universidades españolas de diversas características: Santiago de Compostela, Vigo, Coruña, Politécnica de Valencia, Tarragona y Pública de Navarra. La muestra estuvo constituida por 136 profesores, caracterizados por sus “buenas prácticas” docentes. El conjunto representaba prácticamente todas las carreras que se ofertaban en las universidades españolas. El resultado del proceso permitió constituir una magnífica biblioteca (“cedeteca” o “deuvedeteca”), con ejemplificaciones de buenas prácticas que podrán ser utilizadas por el profesorado novel en periodo de formación inicial o por el profesorado ya asentado cuando deseen revisar y mejorar sus propias prácticas docentes.

El trabajo que presentamos muestra la investigación llevada a cabo con un profesor, PA, que imparte clases en la titulación de Sociología, perteneciente a la universidad Pública de Navarra. La metodología básica se llevó a cabo a través de:

1. Entrevistas previas a profesores identificados como agentes de “buenas prácticas”. Para ello se ha tenido en cuenta alguno (o una combinación de ellos) de los siguientes criterios:
 - Profesores muy bien evaluados de forma reiterada por los estudiantes.
 - Profesores implicados, durante al menos dos años, en procesos de innovación (experiencias de interdisciplinariedad o de trabajo en grupo de profesores, incorporación original de TIC a la enseñanza, métodos didácticos diferentes a la lección magistral, formación vinculada estrechamente a las empresas o centros de servicios, experiencias de formación integral, etc.).
 - Profesores que se hayan destacado por sus ideas, sus escritos, sus intervenciones públicas, etc. relacionados con la necesidad de transformar la enseñanza universitaria.
 - Profesores implicados en experiencias de aplicación de los nuevos enfoques derivados de la Declaración de Bolonia y de los diversos decretos que regulan su aplicación en España: incorporación de los créditos europeos, docencia orientada al aprendizaje, trabajo basado en competencias, potenciación de trabajo autónomo de los estudiantes, formación compartida entre varias instituciones, etc.

En la Figura 4 se presenta el mapa conceptual elaborado a partir del guión preparado para la entrevista con el profesor protagonista de buenas prácticas docentes, que se muestra en la Figura 1. El mapa tiene tres iconos, vinculados a conceptos del mapa, desplegados y puede servir como ejemplo del resultado de la aplicación del método seguido para la realización del estudio.

2. Grabación de sesiones de clase (en cualquiera de sus posibles modalidades: teóricas, prácticas, seminarios, laboratorio, tutorías, etc.).

La observación se llevó a cabo en la clase del profesor participante del estudio. Se consensuó previamente con él el tipo de actividad a observar-

grabar (clases, seminarios, laboratorios, etc.) tratando de recoger aquellos aspectos más significativos de la actuación docente de ese profesor.

3. Elaboración de mapas conceptuales con el programa informático CMap Tools (metodología aplicada) de cada uno de los profesores entrevistados.

Los referentes conceptuales para la elaboración de los mapas conceptuales fueron la Figura 1 que presenta el guión de la entrevista semiestructurada que se aplicó al profesor y el mapa básico que se muestra en la Figura 4. Desde el punto de vista metodológico, en la elaboración de los mapas se observaron los criterios especificados por Novak y que se explicitan con detalle, aplicados a un ejemplo práctico, en González (2008, pp.57-63).

Como se observa en los mapas de las Figuras 4 y 6, algunos conceptos tienen iconos genéricos asociados. Estos representan recursos digitalizados (vídeos, imágenes .jpg, documentos Word, mapas conceptuales subordinados, etc.), que se han vinculado a los conceptos correspondientes y que desplegados, desarrollan algunos de los potenciales significados que encierran esos conceptos.

4. Entrevistas posteriores con los profesores estudiados con el fin de revisar los mapas conceptuales elaborados y seleccionar los recursos pertinentes para asociar a los mismos. Asimismo deben explicar el desarrollo de las sesiones grabadas y elegir las secuencias filmadas de su actuación que se relacionen con sus ideas.

Esta segunda entrevista servirá para que el profesor interprete y valore por sí mismo los episodios grabados y el sentido que tienen. Servirá también para “triangular” con el profesor el análisis realizado sobre la primera entrevista.

5. Digitalización de los materiales docentes elegidos por el profesor y vinculación de los mismos a los conceptos correspondientes de los mapas, de forma que nos permita visualizar dinámicamente el esquema conceptual de cada profesor y relacionarlo con secuencias específicas de su actuación docente.

El modelo de conocimiento construido que describe las características docentes de este profesor agente de buenas prácticas docentes consiste en el mapa básico de la Figura 4 y en una serie de mapas conceptuales asociados y otros recursos como fotos, documentos, vídeos, páginas Web, etc., vinculados a distintos conceptos. Utilizando el mapa conceptual como interfaz podemos navegar y acceder a la información contenida en todos los recursos contextualizados. El programa CMap Tools facilita enormemente la adición de recursos digitalizados a los conceptos sin más que arrastrar el recurso elegido, soltarlo sobre el concepto correspondiente y titularlo convenientemente. Haciendo click en el icono y, posteriormente, en el subrayado que aparece, se despliega la información contenida en el recurso añadido.

6. Producción en formato DVD del trabajo realizado por/con cada profesor/a de forma que se constituya una base de “ejemplificaciones” y “documentación” de diversas carreras y disciplinas disponibles para el profesorado.

I. Datos biográficos generales:

Edad

Sexo

Estudios que posee (formación de origen)

Desde cuando se dedica a la docencia universitaria

¿Cómo llegó a dedicarse a la enseñanza universitaria como profesor?

¿Pasó por otros trabajos anteriores?

¿Le gusta ser profesor/a universitario? ¿Por qué?

II. Experiencia docente

Materias que ha impartido durante los últimos años

Materias que imparte en la actualidad

¿Qué recuerda de cuando comenzó a enseñar?

¿Qué problemas tuvo?

¿Cómo ha evolucionado con el paso de los años?

¿Quién le enseñó a ser buen profesor/a o cómo aprendió?

¿Qué fue lo que más le ayudó?

Con el paso del tiempo vamos quitando importancia a ciertas cosas de la enseñanza y dándosela a otras. ¿A qué cosas da más importancia en la actualidad? ¿Por qué?

Personalmente, ¿le resulta fácil compaginar docencia e investigación?

III. Dimensión didáctica

PLANIFICACIÓN:

¿Cómo planifica su materia al comienzo de cada curso?

¿Cómo prepara el programa de sus asignaturas?

¿Cómo selecciona los contenidos de la materia?

DOCENCIA:

¿Cómo suele preparar sus clases?

Describa someramente cómo es una sesión de clase típica: tiempos, espacios, actividades, materiales. (Si son de varios tipos, teóricas, de laboratorio, de prácticas, etc., puede describirlas todas).

¿Qué tipo de materiales utiliza en su materia (apuntes, textos, fotocopias, artículos, etc.)?

¿Utiliza de alguna manera la enseñanza virtual?

¿Qué tipo de metodología le da mejor resultado?

EVALUACIÓN:

¿Cómo evalúa a sus alumnos?

¿Qué aspectos evalúa?

¿Está satisfecho del rendimiento de sus alumnos? ¿Por qué?

IV. Opiniones y valoraciones generales.

¿Qué es lo que más le gusta y qué le disgusta de la docencia?

En general, ¿está satisfecho de sus clases?

¿Hasta qué punto piensa que es importante la docencia y en qué medida puede influir en la formación de los estudiantes?

¿Qué opinión tiene sobre su Universidad, sobre la titulación en que enseña y sobre los estudiantes?

¿Cree que se hace una enseñanza de calidad en su titulación?

¿En su opinión, qué es urgente que cambie en esa titulación para mejorar la formación de los estudiantes?

¿Cómo ve de ánimo y de preocupación por la docencia a sus colegas profesores?

¿Participa en algún tipo de innovación o en algún programa de formación docente?

Discusión y resultados

A partir de la entrevista realizada al profesor se completan una serie de aspectos y se hace un análisis de las respuestas dadas por el mismo en relación con las cuestiones planteadas más relevantes.

Perfil profesional

Es un profesor doctor en Sociología por la Universidad Pública de Navarra.

- 46 años. 19 años de docencia universitaria.
- Titular de Universidad.

Acceso a la docencia

Comienza su docencia en la universidad, cuatro años después de licenciarse, como contratado laboral fijo y tras desempeñar otros trabajos siempre dentro de la administración pública. Durante esos años imparte cursos y realiza pequeñas investigaciones sociológicas con poca relación con la docencia posterior.

COMENTARIO: El profesor PA no es un ejemplo de vocación docente clara; manifiesta que llegó a la misma como resultado de su “vocación de funcionario”. Descubre que la docencia le brinda la oportunidad de dedicarse profesionalmente a lo que más le ha gustado siempre: estudiar Sociología.

Una gran parte de profesores universitarios inician su carrera docente a partir de la realización de la tesis doctoral, pero en el caso de este profesor es el afán por el conocimiento científico lo que determina su elección de la docencia como profesión.

Evolución como docente

Entra en la docencia cuatro años después de licenciarse.

- No tenía experiencia docente y tuvo que aprender de su propia experiencia. No manifiesta influencia alguna de los modelos docentes a los que estuvo expuesto durante su formación académica básica.
- Recuerda de modo especial los “malos ratos” pasados al impartir las clases por no dominar la materia, así como la cantidad de tiempo dedicado a su preparación. **Figura n. 1.** Guión para la primera entrevista.
- Con los años ha logrado seguridad y tranquilidad al impartir las clases, es mejor comunicador y atiende mucho mejor a los alumnos.
- Reconoce algunos *errores* en su primera etapa:
 - La minuciosidad en la preparación de las clases, como protección a su inseguridad.

- Dar más valor a la cantidad de conocimientos que a la calidad. Hoy selecciona los temas a impartir en un curso y cambia uno o dos cada año en función de la actualidad sociológica.
- Sus clases estaban centradas más en el docente que en los alumnos, aspecto en el que ha cambiado totalmente. Actualmente considera que lograr la participación activa del alumno, tanto en clase (intervenciones espontáneas) como fuera de ella (trabajos personales que les llevan a “aprender a aprender”), es una destreza básica de un buen docente.

COMENTARIO: El itinerario docente de este profesor podemos encontrarlo en muchos otros sin experiencia docente previa. Reconoce su nula formación pedagógica que le obligó a aprender de su propia experiencia. Da mucho valor al curso de Comunicación Verbal realizado durante su segundo año como profesor donde aprendió a hablar en público y a expresar sus emociones.

Ideas sobre las que se apoya su docencia

La evolución que ha experimentado durante casi veinte años se evidencia en la seguridad al enunciar las tres destrezas básicas de un buen docente:

- Claridad en la exposición de los conceptos.
- Crear un ambiente de trabajo afectivamente cálido y, de modo especial,
- Saber “escuchar a los alumnos”.

En su opinión, las tres contribuyen de modo importante a aumentar la “motivación” en los aprendices.

COMENTARIO: Estamos ante un profesor que conforme ha avanzado en experiencia docente ha ido descubriendo la importancia de la habilidad comunicadora al exponer los contenidos de aprendizaje a sus alumnos y el valor de los aspectos afectivos para la creación de un buen clima de aprendizaje; destacamos este último dado que en la Universidad es un aspecto que tiende a ser ignorado con más frecuencia de lo que sería de desear. En relación a la tercera de las destrezas que cita como básicas reconoce haber experimentado una importante evolución desde sus primeros años como profesional de la docencia. De impartir unas clases centradas en el profesor ha pasado a centrarlas en el alumnado: atiende sus intervenciones espontáneas, responde sus preguntas y dudas, solicita su opinión, les plantea interrogantes, suscita la reflexión crítica, etc. y les propone continuamente trabajos personales de aprendizaje autónomo.

Tiene problemas para compaginar la docencia y la investigación, hasta el punto de considerarlos dos mundos alternos de su actividad docente, debido al número excesivo de clases (12 semanales) y a que los temas investigados no los puede utilizar directamente en sus clases (imparte clases en los primeros años de carrera). Está en contra de la explicación a los estudiantes de investigaciones que requieren altos niveles de formación y que, por tanto, son más objeto de publicaciones científicas especializadas que de contenidos de aprendizaje en la formación inicial de los

estudiantes. Aun así, cree que la investigación aumenta su calidad docente ya que le proporciona conocimientos más profundos.

COMENTARIO Aunque la visión dicotómica entre la docencia y la investigación de este profesor pudiera parecer extraña, no es nada infrecuente entre sus colegas. Para muchos de ellos, especialmente para los que han sido durante muchos años TEUs, representa un *sobreesfuerzo obligado* a fin de poder promocionarse profesionalmente.

Planificación

Tiene el convencimiento personal de que realiza poca planificación porque la experiencia le ha hecho aprender que cada curso tiene su propio ritmo y, tras casi veinte años como docente, tiene la capacidad suficiente para adaptarse e impartir todos los contenidos previstos. Pero, la realidad es que las asignaturas las tiene muy trabajadas y organizadas en temas que periódicamente actualiza y que cada año realiza una selección de los temas a impartir (imparte el 80% del programa) porque concede más valor a la claridad y profundización que a la cantidad de contenidos. Además cambia uno o dos temas en función de la actualidad sociológica.

COMENTARIO: Al llevar varios años impartiendo las mismas materias no necesita realizar una planificación escrita. Las tiene organizadas en temas muy trabajados y organizados con un amplio abanico materiales que al inicio de curso pone a disposición de los alumnos en el servicio de reprografía o en la Wect, incluidas las actividades prácticas con sus objetivos, criterios de evaluación y su peso en la calificación final.

Planificación inmediata de las clases

Como posee alto dominio de la materia, tiene suficiente con revisar media hora antes los contenidos a enseñar durante una sesión de clase (dos horas), revisión que considera *imprescindible* para conseguir una explicación fluida, presentar las actividades adecuadamente y recordar los mejores ejemplos.

COMENTARIO: Aunque *aparentemente* parece dedicar poco tiempo a la preparación de las clases, la realidad es que es un trabajo realizado previamente, como puede deducirse del apartado anterior. En todo caso todos los años revisa, actualiza y refina los temas de docencia.

Coreografía didáctica

Para este profesor la clave de una buena metodología está en lograr la conexión de la teoría con la práctica y la vida cotidiana de los alumnos. El recurso metodológico utilizado es la clase magistral (los alumnos toman nota para completar los materiales que ya poseen desde el inicio del curso), siempre relacionando los conceptos teóricos con las actividades prácticas que les propone con carácter voluntario y con la vida cotidiana de los alumnos (busca siempre ejemplos de situaciones que les puedan resultar familiares).

Coreografía Externa
Las clases teóricas
<ul style="list-style-type: none"> - En sus clases pueden diferenciarse tres momentos diferentes: 1) Inicio, 2) Desarrollo y 3) Recapitulación y Establecimiento de tareas. - Llega a clase dos minutos antes y se sienta en la mesa hasta que se hace el silencio. - Presenta de modo global los objetivos de la clase incluyendo contenidos teóricos y actividades prácticas. - Repasa las sesiones anteriores y realiza una actualización de los contenidos ya estudiados que son necesarios para la comprensión de los nuevos. - Paseando por el aula, explicación de los contenidos nuevos apoyada en transparencias, fotografías, estadísticas, etc. - Durante la explicación plantea preguntas para asegurar la continuidad, suscita reflexiones críticas, atiende las intervenciones espontáneas de los alumnos y <i>nunca olvida</i> realizar una síntesis de lo expuesto antes de introducir un nuevo concepto. - La última parte de las clases se dedica a realizar la recapitulación de los contenidos tratados en la sesión y al establecimiento de tareas: selección de lecturas y seguimiento de los trabajos prácticos que los alumnos están elaborando.
Las clases Prácticas
<ul style="list-style-type: none"> - Básicamente en ellas se comentan los trabajos individuales realizados por los alumnos sobre las actividades prácticas propuestas por el profesor. - Se comentan tanto los buenos trabajos (resaltando sus cualidades), como los que no lo son (señalando cuáles son sus deficiencias). - El objetivo es que el aprendiz detecte cual es el <i>umbral diferencial</i> entre unos y otros. Los alumnos lo agradecen y se obtienen buenos resultados de estas clases.

Figura n. 2. Coreografía externa.

Coreografía interna
Aprender
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender es lograr comprender significativamente los conceptos científicos de la materia y usarlos de modo preciso, lo que es el reflejo del dominio de la lógica de la materia. - Este tipo de aprendizaje precisa de esfuerzo e implicación en el aprendiz y se facilita, en gran medida, con la realización de las actividades prácticas propuestas con carácter voluntario. - Para lograrlo es básico provocar la motivación por el <i>aprendizaje científico</i> en los alumnos. - Motivación que se logra mediante el uso de las que este profesor considera las tres destrezas básicas de un buen docente (citadas y comentadas más arriba).

Figura n. 3. Coreografía interna.

COMENTARIO: Estamos ante un profesor convencido de que sin implicación del alumno no puede haber un buen aprendizaje, y esta implicación surge cuando se logra motivar al alumnado.

Por ello se propone en todo momento *movilizar* a sus alumnos, buscando que reflexionen de manera crítica y decidan aprender por ellos mismos.

El papel del profesor para la consecución de este objetivo es muy importante, ya que de él depende la creación de las condiciones que hacen posible todo lo dicho anteriormente.

Evaluación

La calificación se extrae de la valoración de:

- Examen escrito que debe estar aprobado para superar la asignatura y en el que se evalúa el nivel de conocimiento del programa. Suele ser relativamente difícil para evitar la inflación de las calificaciones finales.
- Trabajos prácticos realizados, insuficientes por sí mismos para aprobar la asignatura, pero que tienen un peso importante en la calificación final.
- Asistencia a clase.
- Consultas en tutoría.

A la hora de calificar atiende a la claridad de conceptos, profundización y concisión, así como la capacidad de relacionar la teoría con la práctica.

COMENTARIO: El profesor PA tiene en cuenta al valorar a sus alumnos, no sólo el examen escrito, sino todos aquellos aspectos que ayudan a conocer su grado de esfuerzo e interés por la asignatura.

Ideas generales del profesor

A continuación se resumen las ideas generales del profesor en relación a aspectos varios relacionados con su trabajo:

Ser profesor universitario

Este profesor disfruta de su profesión porque le posibilita la continua actualización científica en las Ciencias Sociológicas que son su pasión. Preparar clases le parece una actividad laboral preciosa ya que le enriquece, lo mismo que impartirlas (aunque le gustaría hacerlo en un número inferior) porque ve *crecer* a sus alumnos como personas y como futuros profesionales; además relacionarse con ellos le resulta muy gratificante, a pesar de que los consideran bastante exigente.

Considera que la docencia universitaria, aunque no suficiente por sí sola, es importantísima en la formación de los alumnos porque, *si es de calidad*, les ayuda a la adquisición de estrategias de autoaprendizaje, de las que muchos de ellos carecen al

inicio de sus estudios, posibilitándoles una formación de excelencia y capacidad de aprender por sí solos durante toda la vida.

Le disgusta que por parte de algunos profesores universitarios que apenas imparten clases se haga una baja valoración de la docencia y que sólo consideren importante en un profesor universitario la investigación. Esta actitud viene en parte provocada porque en nuestro actual sistema universitario el único criterio que se tiene en cuenta para la promoción profesional es la investigación; la docencia no cuenta.

Su universidad y la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

De la Universidad Pública de Navarra tiene una alta opinión, comparada con las universidades en las que él se formó le parece *una maravilla*.

En cuanto a su Facultad la valoración que hace se centra en la Licenciatura de Sociología. Opina que, en general, se realiza una enseñanza de calidad aunque se podría lograr una extraordinaria mejoría introduciendo algunos cambios, como hacer una docencia más personalizada y menos orientada a intereses académicos.

El profesorado

En el momento actual en el que se está produciendo el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior, proceso que requiere importantísimos cambios en el modo de impartir clases, percibe que una parte de sus colegas tienen gran preocupación por reciclarse, mientras muchos otros muestran total desconsideración, incluso cinismo, cuando hablan de cambios metodológicos.

Personalmente se siente muy implicado en el proceso de convergencia y ha estado y está participando en cursos de innovación y formación en los últimos cursos.

COMENTARIO: Como TEU, durante años, tiene una alta carga docente y es lógico que se sienta molesto por la falta de valoración de la docencia en la universidad y el nulo interés, incluso desprecio, mostrado por ciertos colegas por ella y su necesidad de mejora. Es preocupante que encontremos esta actitud entre el profesorado universitario cuando, ahora más que nunca, están obligados a adaptarse a profundos cambios en la docencia. Si el profesorado no siente interés en formarse y enfrentarse a los mismos como un reto, si se limita a cumplir las nuevas normas, no sólo la calidad de la docencia se resentirá sino que el proceso de convergencia se aboca a un estrepitoso fracaso.

El alumnado

Los valora y les tiene un gran respeto; procura “escucharles” y atender a sus demandas en la medida de sus posibilidades. Sobre su rendimiento académico expresa una *satisfacción matizada* ya que aunque *en general vienen bien preparados y rinden adecuadamente*, hay un porcentaje alto que sacan poco provecho de la oportunidad que les brinda la Universidad para su formación. Detecta que en los últimos años acceden al nivel universitario cada vez más estudiantes con poca motivación, que

huyen del esfuerzo personal y dan muy *poca valoración al trabajo bien hecho*; se conforman con *pasar*, no hay interés en aprender.

COMENTARIO: Es digno de tener en cuenta la buena valoración que este profesor tiene de sus alumnos y el respeto que le merecen (quizás por ello él es evaluado por ellos tan positivamente) junto con cierto desencanto producido por la falta de motivación de parte de ellos.

A destacar en este profesor

- El alto grado de profundización en la preparación de las materias.
- El intento continuo por relacionar teoría y práctica y con la vida cotidiana de sus alumnos.
- La renuncia a la cantidad de contenidos a adquirir por sus alumnos (“provoca empacho”) por el logro de la calidad de lo aprendido.
- Su visión dicotómica de las relaciones entre docencia e investigación.
- El esfuerzo que realiza para provocar que sus alumnos pasen de querer aprender a querer “aprender a aprender” y desarrollen un espíritu crítico hacia las enseñanzas que reciben de sus profesores.
- La alta valoración de sus alumnos y el respeto que le merecen.
- Su disponibilidad para atenderles dentro y fuera de clases.
- Su vocación profesional, no solo como profesor de Sociología sino, también, como sociólogo.

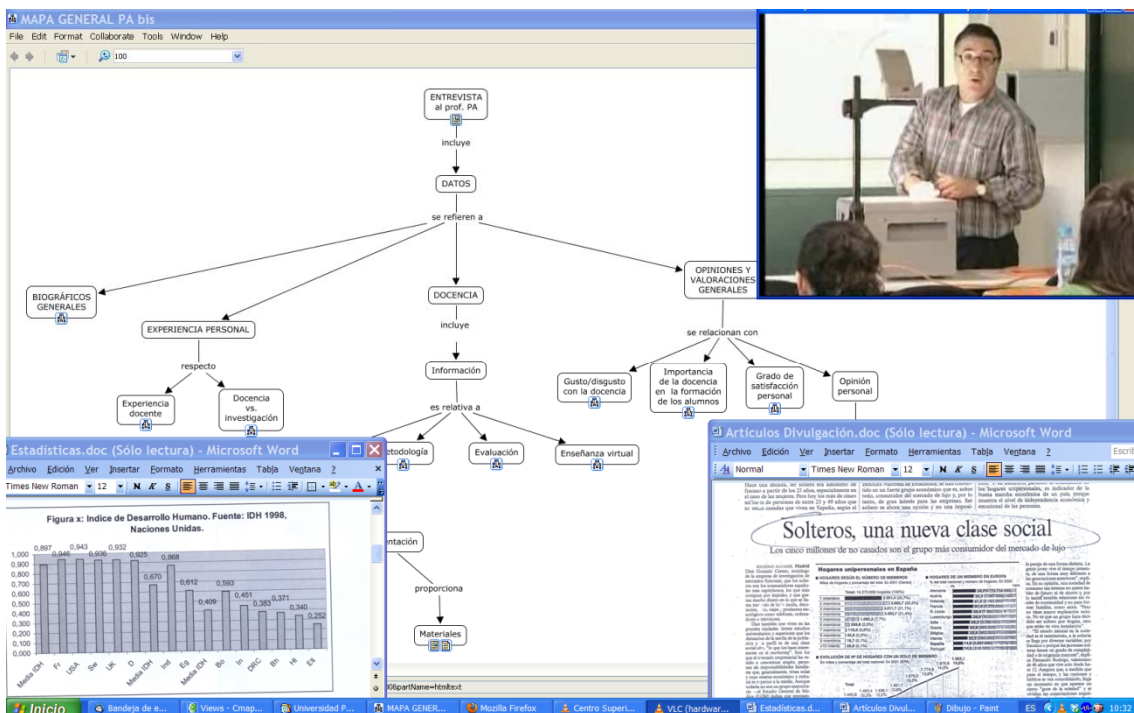


Figura n. 4. Mapa conceptual básico de la entrevista al profesor PA con algunos recursos desplegados.

El mapa conceptual de la Figura 4 se elaboró basándose en la entrevista realizada con el profesor. Haciendo click en los iconos correspondientes se obtiene información sobre datos biográficos, experiencia personal en relación con la docencia y la investigación, opiniones y valoraciones generales en relación con el ámbito universitario. En el mapa se añaden dos conceptos, uno que permite ver, tras hacer click en el icono correspondiente, la transcripción general de la entrevista y otro relativo al comentario realizado por el profesor investigador.

El acceso al modelo completo de conocimiento elaborado para el profesor, con el mapa básico y todos los recursos asociados a los distintos conceptos, puede hacerse con utilización del Programa informático CMap Tools y siguiendo los siguientes pasos: hacer click en Cmaps en Sitios, acceder al servidor público de la Universidad Pública de Navarra, activar la carpeta Proyecto Visibilidad (si es necesario introducir *maz* como usuario y *provi* como password), hacer click en la carpeta UPNA y, finalmente, en la carpeta PA.

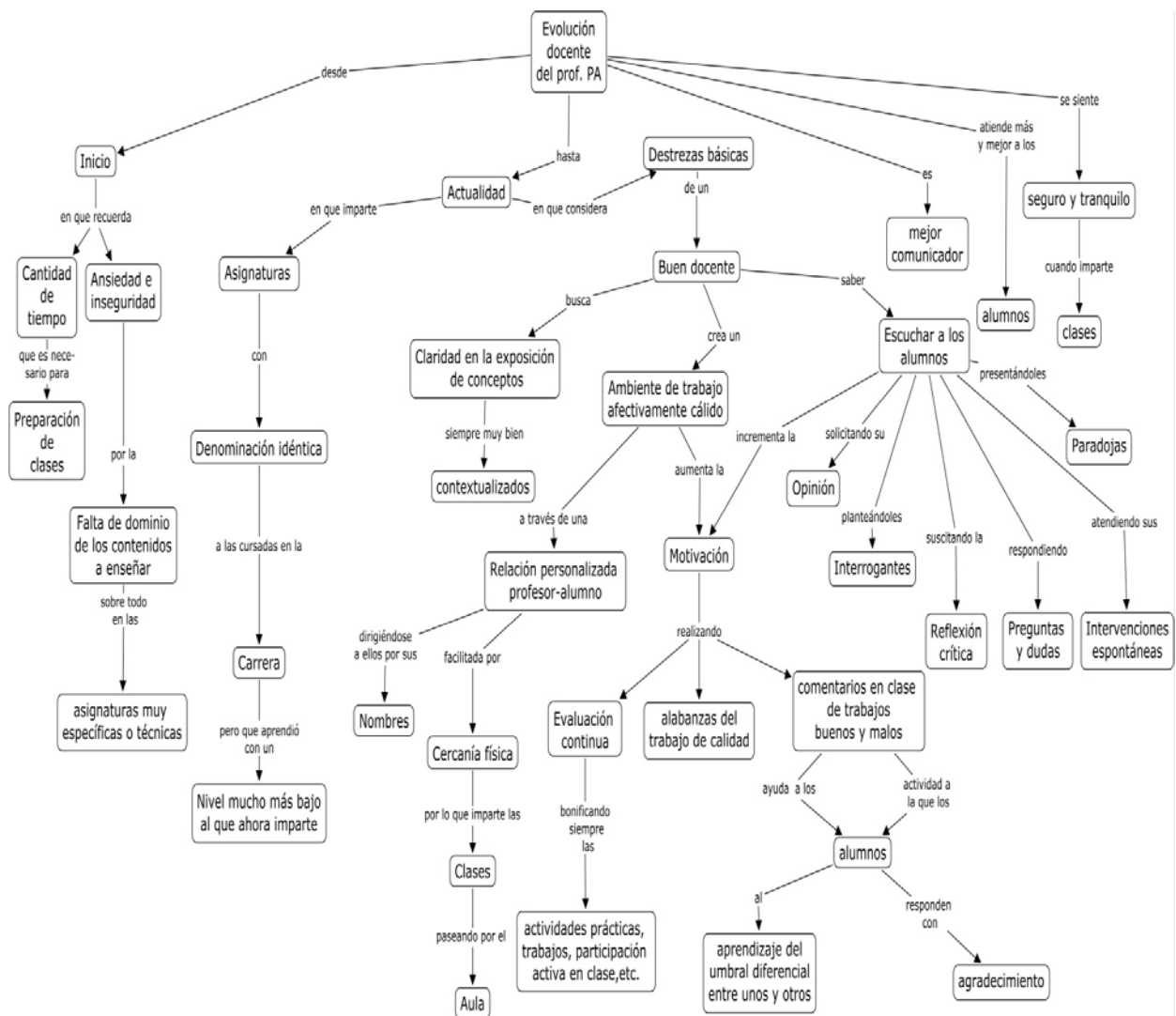


Figura n. 5. Mapa conceptual que describe el proceso de evolución docente experimentado por el profesor PA durante su trayectoria profesional en la universidad.

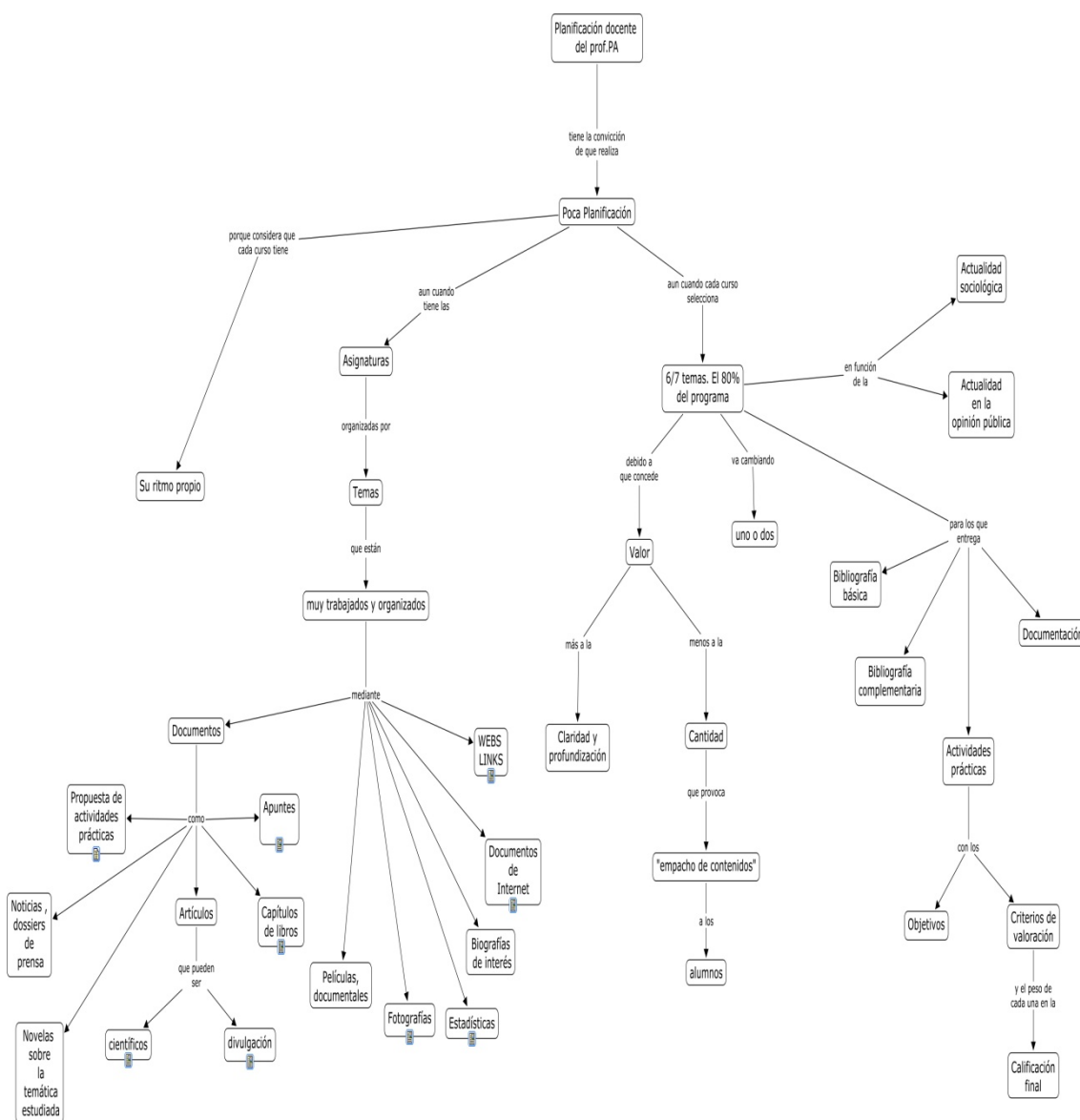


Figura n. 6. Mapa conceptual que describe el proceso de planificación docente realizado por profesor PA.

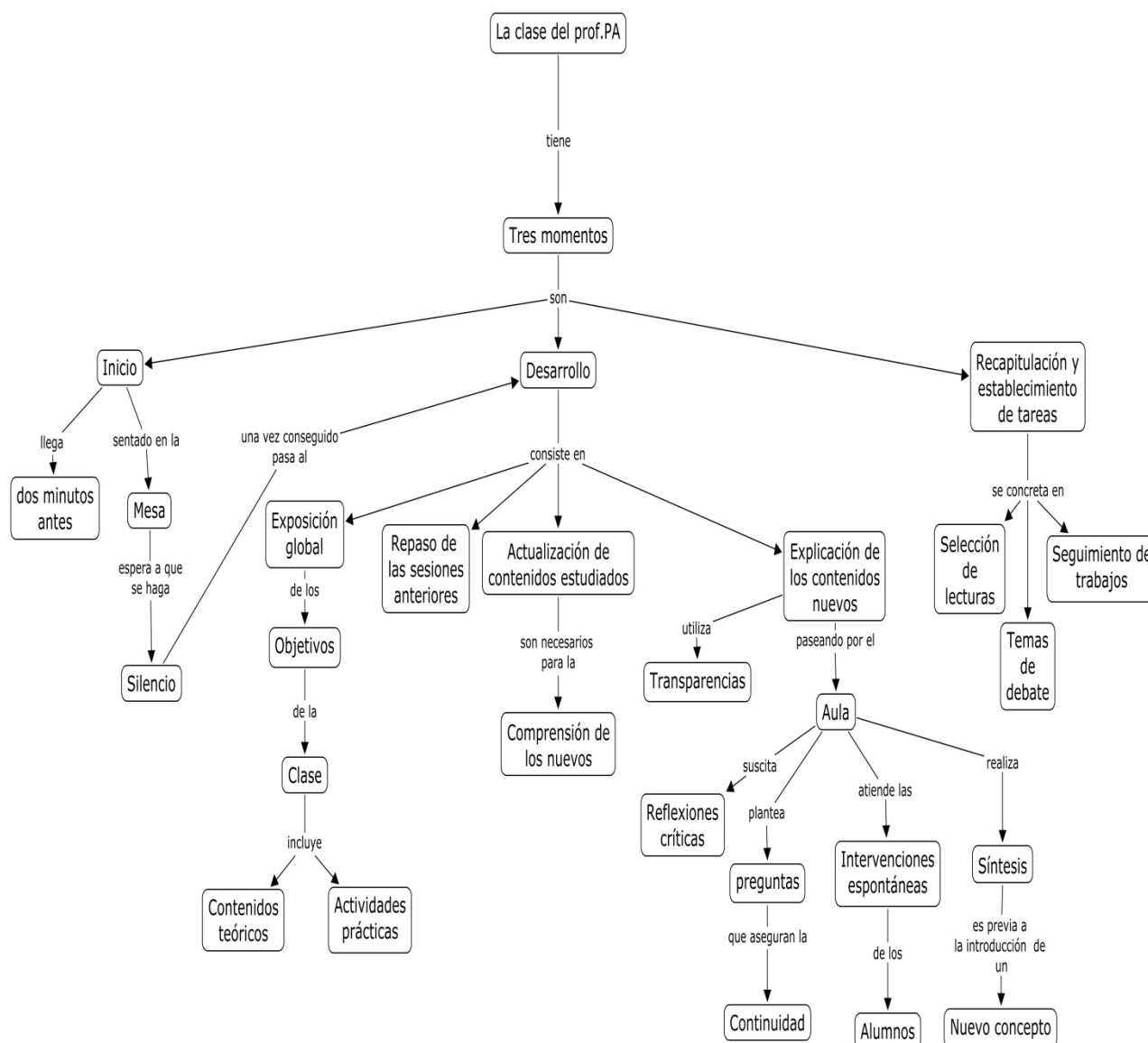


Figura n. 7. Mapa conceptual que describe el desarrollo de una clase a cargo del profesor PA.

Conclusiones

A la luz de los datos obtenidos y teniendo en cuenta las dimensiones del estudio, se puede afirmar que:

- Los mapas conceptuales han reflejado eficaz y eficientemente el conocimiento del profesor acerca de su materia y de la Didáctica de la misma, como se ha puesto de manifiesto en los diferentes mapas conceptuales que se han construido con la información que nos ha ido facilitando el profesor sobre su conocimiento. Los mapas han hecho visibles y compartibles sus buenas prácticas docentes.
- El proceso iterativo de negociación y compartición de significados de los distintos mapas construidos entre el profesor investigador y el profesor agente de buenas prácticas ha contribuido a un proceso de retroalimentación constante que ha llevado a una clarificación del conocimiento atesorado por

el propio experto. Este proceso, que relaciona de forma clara las vivencias personales y profesionales del entrevistado y las percepciones del investigador, ha permitido desde nuestro punto de vista, dar una visión más potente a la metodología cualitativa más tradicional, al dotar de elementos adicionales de refinado conceptual a los participantes en la investigación. Entendemos, desde esta perspectiva, que los mapas conceptuales van a dotar de una línea muy interesante de trabajo a los investigadores que utilizan el método biográfico- narrativo en el futuro (González et al. 2010).

- EL CMap Tools software se ha revelado como un poderoso instrumento no solo para el diseño de las entrevistas y la gestión de la información sino como un agente muy eficaz para la elicitación y captura del conocimiento del profesor agente de buenas prácticas y para su posterior representación de forma transparente desde el punto de vista conceptual, facilitándose así el acceso a ese modelo de conocimiento tanto por profesores noveles, como por profesores expertos que quieren someter a contraste o revisión su actual actividad docente.

Agradecimientos

A Iñaki Urtasun por su ayuda en la composición de los gráficos.

A M^a Lourdes Gastearena por su ayuda en la maquetación del texto.

Bibliografía

González García, F. M. and Zuasti Urbano, J. (2008). The Running of the Bulls. A Practical Use of Concept Mapping to Capture Expert Knowledge, *Proceedings of 3rd International Conference on Concept Mapping*, Tallin, Helsinki.

González García, F. M^a (2008, 2^a ed.). *El Mapa Conceptual y el Diagrama V. Recursos para la Enseñanza Superior en el Siglo XXI*. Madrid: Narcea.

González García, F.M^a.; Guruceaga Zubillaga, A.; Pozueta Mendia, E.; Lara González, R. (2009). Making visible good teaching practices of a university lecturer by using concept mapping. *IADAT JOURNAL of Advanced Technology on Education*, 3,(3),424-426.

González García, F.M^a.; Guruceaga Zubillaga, A.; Pozueta Mendía, E.; Porta Cuéllar, S.(2010). Una Aproximación al Conocimiento de una Profesora Universitaria, Agente de Buenas Prácticas Docentes, Utilizando Mapas Conceptuales. *PROFESORADO. Revista de currículum y formación del profesorado*. 14 (3), 117-130.

Novak, J.D., (1998) *Learning, creating and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Novak, J.D & Cañas, A.J. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them, Technical Report IHMC CmapTools 2006-01, Florida Institute for Human and Machine Cognition.

Zabalza, M.A. (2004-08). Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitario protagonistas de buenas prácticas docentes: ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia universitaria en el marco del proceso de convergencia europeo. Universidad de Santiago de Compostela.

Cita del artículo:

González García, F.M.; Fiz Poveda, M.R.; Ayerdi Echeverri, P. (2012). Un ejemplo de profesor agente de buenas prácticas docentes en el ámbito de la sociología. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 105-122. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de los autores y autora



Fermín Mª. González García

Universidad Pública de Navarra

Departamento de Psicología y Pedagogía.

Mail: fermin@unavarra.es

Doctor, Catedrático de Universidad. Departamento de Psicología y Pedagogía. Campus de Arrosadia.



Mª Reyes Fiz Poveda

Universidad Pública de Navarra

Departamento de Psicología y Pedagogía.

Mail: reyesfiz@unavarra.es

Catedrática de Escuela Universitaria. Departamento de Psicología y Pedagogía. Campus de Arrosadia.



Peio Ayerdi Echeverri

Universidad Pública de Navarra

Departamento de Sociología

Mail: ayerdi@unavarra.es

Doctor, Titular de Universidad. Departamento de Sociología.

El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil

Cooperative Project Oriented Learning: an Experience on Early Childhood Education Teacher Degree.

José Juan Barba Martín
Suyapa Martínez Scott
Luis Torrego Egido

Universidad de Valladolid, España

Resumen

En el presente trabajo se analiza una experiencia de utilización de Proyectos de Aprendizaje Tutorado (PAT) en la docencia universitaria. La utilización de esta metodología presenta aspectos positivos en cuanto a la adecuación a la realidad y a la tutorización del trabajo, pero encuentra dificultades en la clarificación de la responsabilidad individual de cada estudiante en el trabajo grupal. Para superar esta limitación hemos optado por incluir dinámicas de aprendizaje cooperativo, basadas en el Puzle de Aronson.

Tras unas consideraciones iniciales sobre las características, posibilidades y limitaciones de los PAT y del aprendizaje cooperativo, se expone el desarrollo de la experiencia, que se ha llevado a cabo en un grupo de Grado en Maestra de Educación Infantil a lo largo de un cuatrimestre del primer curso de la titulación. Se reflejan las metas perseguidas, los ejes o temas que sirven para su consecución, así como las fases que organizan la tarea individual y grupal de las estudiantes, que se constituyen en “expertas” de los temas abordados. Se muestra también la valoración de la experiencia, tanto por las estudiantes como por el profesorado. En esta evaluación, que se basa en un cuestionario y en el diario del profesor, se evidencia la alta valoración del trabajo grupal, los avances en el aprendizaje teórico y la superación del denominado efecto polizón que afecta a los trabajos en grupo. También se pone de manifiesto que la mayor dificultad es la relación de la teoría con la práctica.

Palabras clave: Formación de profesores, Competencias del docente, Responsabilidad del docente, Enseñanza en grupo, Enseñanza mutua, Proceso de interacción educativa.

Abstract

In this paper, the experience of using Project Oriented Learning (POL) in University Teaching is analyzed. The use of this methodology has positive aspects in terms of reality adaptation and work mentoring, but has difficulties in clarifying the individual responsibility of each student in the workgroup. To overcome this limitation we have chosen to include cooperative learning dynamics based on the puzzle of Aronson.

After some initial considerations on the features, possibilities, and limitations of cooperative learning and PAT, we discuss expertise development, which has been carried out in a group of Early Childhood Education Teacher Degree over a quarter on the first year degree. Goals pursued and axis or issues serving to achieve them are reflected, as well as the stages that organize the students as individuals and workgroups that become "experts" of the addressed issues. The experience valued by students and teachers is also shown. In this evaluation, based on a questionnaire and the teacher's diary, workgroup high assessment, advances in theoretical learning and overcoming the so-called stowaway effect affecting the workgroup, become evident. It is also shown that the main difficulty is the theory-practice relationship.

Key words: Teacher Education, Teaching skills, Teacher responsibility, Group Instruction, Peer Teaching, Educational interaction process.

Introducción

Evaluar trabajos grupales en una asignatura es algo complicado, ya que es difícil conocer cuánto ha trabajado cada persona y cuál es el nivel de conocimiento logrado. Puede que la presión existente hacia la medición de los aprendizajes individuales haga que se nos olvide que trabajar de forma grupal permite un aprendizaje intersubjetivo que mejora los resultados, ya que la elaboración del conocimiento se realiza entre todos (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008). Si las personas comparten por lo menos algunos aspectos de sus definiciones de la situación, la comunicación trasciende los mundos privados y pueden alcanzarse acuerdos intersubjetivos que redunden en una ampliación del conocimiento (Lorenzo, 2003). Pero para llegar al conocimiento intersubjetivo al que nos referimos no se puede dejar a los y las estudiantes que actúen libremente pidiéndoles cuenta sólo al final del trabajo, sino que hay que guiar el proceso y dejar libertad en la toma de decisiones, haciendo ésta de forma consensuada. Por ello desde hace tiempo buscamos la forma de organizar el trabajo grupal mediante su estructuración en Proyectos de Aprendizaje Tutorados (PAT).

El Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) más allá del trabajo grupal tradicional

Los PAT tienen una gran tradición en la formación universitaria inglesa, bajo la denominación de "Project Oriented Learning". Meyer (2002) define un PAT como una forma de trabajo en la que grupos de estudiantes son dirigidos para solucionar problemas que se pueden plantear en su desempeño profesional. Dos son las características fundamentales de los PAT: (a) el trabajo está dirigido, con lo que el profesor o profesora debe organizar el proceso para supervisar, orientar, dirigir,... ; (b) la propuesta de trabajo ha de estar conectada con el mundo laboral, de ahí que un PAT en el Grado de Maestro debe centrarse en situaciones con las que se encuentra un maestro o una maestra en su día a día.

Otros autores y autoras (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores, y Romero Rodríguez, 2004; Álvarez Álvarez, González Mieres, y García Rodríguez, 2007) enfatizan la autonomía de los y las estudiantes para desarrollar su tarea y subrayan la posibilidad que proporcionan estos trabajos para aprender haciendo. Por ello, los PAT se concretan en tres características (Álvarez Rojo et al., 2004): (a) una propuesta que permita a los y las estudiantes aprender de forma autónoma y en diferentes escenarios, bajo la supervisión de su profesor o profesora; (b) su principal aprendizaje se basa en el “cómo hacer”, desarrollando así habilidades y competencias profesionales; y (c) los y las estudiantes son las responsables de su propio aprendizaje, si bien en este proceso tienen la colaboración del profesor o profesora.

Una de las claves de los PAT está en la utilización de la evaluación formativa y compartida (Barba Martín, López Pastor, Manrique Arribas, Gea Fernández, y Monjas Aguado, 2010; López Pastor, 2008). La participación en clave igualitaria de los y las estudiantes a la hora de analizar sus prácticas y las producciones que han realizado permite pasar del discurso de la excusa al de la posibilidad, de la justificación a la mejora. Esta participación se basa en promover aprendizajes en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1996), siendo esta la distancia que hay entre el aprendizaje social y el aprendizaje individual: la tarea que al principio del trabajo necesitaba tutorización, al final puede ser realizada por los y las estudiantes de forma autónoma. En este sentido (Bronkhorst, Meijer, Koster, y Vermunt, 2011) afirman que uno de los logros de estos proyectos es el aprendizaje deliberativo. En este mismo sentido (Gentili et al., 1997) afirma que los y las estudiantes mejoran y desarrollan nuevas habilidades en la recolección de información, definición del problema, la generación de ideas, evaluación, toma de decisiones e implementación.

Para planificar y llevar a cabo un PAT en la docencia seguimos las pautas de aplicación ofrecidas por López Noguero (2005). Estas son: (a) es importante que los grupos sean reducidos no superando los cinco componentes; (b) el PAT debe ser real o una simulación de una situación real; (c) el PAT ha de ser revisado por el tutor o tutora en numerosas ocasiones hasta que se asegure que el grupo comprende los objetivos y requisitos de la tarea; (d) los resultados han de ser presentados en clase para poder ser evaluados por el grupo.

En la propuesta de los PAT queda clara la importancia de la autonomía de los y las estudiantes y la importancia de actuar. Sin embargo, desde nuestro punto de vista presenta la limitación de que no existe un sistema prefigurado mediante el cual los y las estudiantes aprendan a trabajar de forma conjunta. Consideramos que el aprendizaje cooperativo puede suplir esta carencia.

La planificación de la responsabilidad y las interacciones a través del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo va más allá de trabajar de forma grupal (Slavin, 1999). Este tipo de aprendizaje presenta cinco características enunciadas por los hermanos Johnson (Johnson, Johnson, y Holubec, 1984; Johnson y Johnson, 1994) y aceptadas por la comunidad científica. Estas son: (a) interdependencia positiva, consistente en pensar como “nosotros”; (b) interacción promotora, basada en ofertar ayuda y animar a los compañeros y compañeras; (c) responsabilidad personal e individual, que se traduce en un compromiso de trabajo concreto dentro del desarrollo grupal; (d) habilidades interpersonales y de grupo, que posibilitan aprender cómo relacionarse positivamente con los demás; y (e) procesamiento grupal o autoevaluación, que desarrolla la capacidad de reflexionar sobre lo que hacen tomando decisiones en consecuencia.

Slavin (1999) afirma que el principal problema que presenta el aprendizaje cooperativo a la hora de ponerlo en práctica es evitar el “efecto polizón”, es decir, que algún estudiante consiga resultados sin hacer nada, aprovechándose del buen hacer de sus compañeros y compañeras. Este mismo autor afirma que esto se puede afrontar de dos maneras. La primera consiste en poner énfasis en lo que se ha denominado responsabilidad personal e individual, teniendo cada estudiante una responsabilidad dentro de la acción grupal. La segunda manera se concreta en la rendición de cuentas de forma individual.

Las dos vías descritas pueden dar lugar a diferentes formas de utilizar la calificación de forma compartida (Johnson et al., 1984): compartir totalmente la nota con el grupo, utilizar porcentajes individuales y grupales, programar bonus si se logran los objetivos grupales y penalizaciones si no se logran, seleccionar un examen al azar que servirá para que puntúe todo el grupo,...

Uno de los aspectos problemáticos es la elección de los grupos, pues hay que tener en cuenta el número de participantes, la duración y la heterogeneidad. Un mayor tamaño del grupo permite que haya mayor número de voces y de opiniones, si bien tiene como aspecto negativo que los procesos de organización y de debate son más largos (Johnson y Johnson, 1994). La duración de un grupo puede ser variable, de unos minutos a muchas sesiones, si bien Ovejero (1990) afirma que deben prolongarse al menos durante un trimestre, ya que con menos tiempo los y las estudiantes pueden no sentir la necesidad de comunicarse y trabajar con las personas con las que se llevan mal. Por último, la necesidad de heterogeneidad parece una realidad asumida por múltiples autores que han abordado el tema del aprendizaje cooperativo (Barrett, 2006; Johnson y Johnson, 1994; Velázquez Callado, 2010). De sus aportaciones se desprende que cuanto más diferentes sean las formas de entender la realidad, mayor oportunidad habrá para la discusión, el debate y la intersubjetividad.

Los estudios sobre aprendizaje cooperativo afirman que la aplicación de éste logra mejoras en la socialización de los y las estudiantes. Los progresos se concretan en: (a) mejora de la autonomía, la socialización y la solidaridad de los y las estudiantes (Fernández-Río, 2003; Ovejero Bernal, 1990; Pujolàs Maset, 2008; Velázquez Callado, 2004); (b) mayor eficacia a la hora de conseguir aprendizajes propios de metodologías tradicionales (Barrett, 2006; Cohén, 1994; Dyson, 2001; 2002) y ; (c) establecimiento de conexiones entre aprendizajes teóricos y prácticos (Casey, Dyson, y Campbell, 2009).

El aprendizaje cooperativo en la formación universitaria considera también el desarrollo de determinadas competencias que con una formación academicista difícilmente se conseguirían. Entre estas competencias destacan: el desarrollo de la capacidad crítica de los y las estudiantes (Escribano González, 1995), la creación de liderazgo y la mejora de la capacidad de comunicación (Domingo, 2008), la mejora en la autoeficacia (Cannon y Scharmann, 1996), el desarrollo de una actitud solidaria (Traver Martí y García López, 2006), la creación de un conocimiento holístico (Pan, Pan, Lee, y Chang, 2010) y la mejora de la disciplina y el compromiso de los y las estudiantes (Learreta Ramos, 2005).

Por lo aquí expuesto nos encontramos que el aprendizaje cooperativo puede ser complementario a los PAT, ya que fortalece el desarrollo de las interacciones, haciendo más completa la forma de aprender del alumnado. Por eso hemos denominado a nuestro trabajo grupal Proyecto de Aprendizaje Tutorado Cooperativo (PATC).

Cómo elaboramos el Proyecto de Aprendizaje Tutorado Cooperativo (PATC)

Contextualización

La experiencia se ha desarrollado con un grupo de 47 estudiantes de Grado de Maestra de Educación Infantil en la asignatura Dimensión Pedagógica y Procesos Educativos. Los grupos estaban compuestos por cuatro personas, tratando de fomentar la heterogeneidad, si bien al ser todas las estudiantes chicas, no se pudo utilizar el sexo como fuente de heterogeneidad. El procedimiento para realizar los grupos fue el sorteo. Es de destacar que al ser estudiantes de primer cuatrimestre, en primer curso, apenas se conocían, por lo que no existían relaciones positivas ni negativas entre ellas.

Esta situación temporal (primer curso, primer cuatrimestre) conlleva que el alumnado desconozca los principales procedimientos de actuación en el aula. Por eso, a la hora de plantear la elaboración de un PATC, debíamos tener en cuenta determinados aspectos que son el centro de otras asignaturas, pero que no pueden ser ignorados en la nuestra, pues configuran la capacitación para la profesión de maestro

o maestra, como la programación, la estructura de sesión, las metodologías de educación infantil,...

La planificación del trabajo grupal en una PATC

Al optar por un trabajo grupal y no por uno individual, se han de valorar las ventajas que puede aportar. Tradicionalmente los y las estudiantes se quejan más de los trabajos grupales que de los individuales. Esto es debido a que encuentran dificultades a la hora de organizarse, ya que la cultura de trabajo grupal que tienen es la de dividir la tarea en partes y juntar todo al final, lo que se traduce en una mera adición de trabajos individuales sin que exista una auténtica responsabilidad global. Pero las quejas también provienen del hecho de que algunos y algunas estudiantes no se implican y terminan firmando trabajos en los que apenas han participado. Pese a estos hándicaps que encuentran las y los estudiantes, estamos convencidos de la utilidad de los trabajos grupales, entre otras cosas porque cuando se incorporen a la docencia tendrán que trabajar con el resto del claustro en diferentes aspectos, como la elaboración del Proyecto Educativo o de las respectivas Programaciones Didácticas.

El trabajo grupal debe ser no sólo una actividad más, sino una forma de experimentar y vivenciar experiencias de éxito con los demás. Por esta razón no sólo nos interesa que las estudiantes desarrollen un proyecto de aplicación directa en el aula, sino que han de vivenciar la cultura de la colaboración (Hargreaves, 1996).

Con esa intención planteamos el trabajo grupal desde las siguientes metas de aprendizaje:

- Conocer los elementos constitutivos de las unidades didácticas, de las sesiones, del aprendizaje cooperativo y de la educación en valores.
- Valorar la relevancia educativa de la educación en valores, del aprendizaje cooperativo y del proceso programador.
- Desarrollar las posibilidades del aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica dirigida a la modificación o al fomento de valores, actitudes y hábitos.
- Planificar de forma conjunta estrategias didácticas dirigidas a la enseñanza, desarrollando un aprendizaje global.

Consideramos que para desarrollar estas metas hay que planificar las interacciones de los y las estudiantes, aspecto que llevamos a cabo mediante el **Puzle** de Aronson (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, y Snapp, 1978).

La aplicación del Puzle de Aronson

Una vez definidas las metas de aprendizaje, nos planteamos qué capacidades necesita el estudiantado para desarrollarlas. Ante esto, nos encontramos con cuatro grandes ejes que necesitan conocer. Estos son:

- Aprendizaje cooperativo.
- Educación en valores.
- Unidades didácticas.
- Estructura de sesión.

Estos ejes necesitan de la investigación de las estudiantes. Los dos primeros aspectos, aprendizaje cooperativo y educación en valores, son los dos últimos bloques del temario. Debido a esto las estudiantes han de investigarlo y conocerlo previamente a abordarlo en clase. Respecto a las unidades didácticas y a la programación son dos elementos que forman parte del núcleo básico de otras asignaturas, pero han de ser objeto de investigación, pues recordemos que nuestra asignatura se cursa al comienzo del primer cuatrimestre del primer curso.

Ante esta situación optamos por hacer agrupamientos de cuatro personas, siendo cada una de ellas “experta” en uno de los ejes o temas. La “experta” se ocupa de conocer en profundidad su tema: tiene que comprender en qué consiste el concepto, cuáles son sus principales componentes y cuáles son los principales aspectos para llevarlo a la práctica. En el futuro este conocimiento se lo tendrá que enseñar a sus compañeras de grupo para que las cuatro dominen todos los temas.

Esta fase de desarrollo del PATC se traduce en tareas individuales de búsqueda de información, pero también hay dos sesiones de comisiones de expertas en las que se debate sobre lo aprendido. El trabajo individual consiste en el buceo en la biblioteca y en la utilización de bases de datos como Dialnet, Teseo, ERIC y Wok ya que se tienen que acostumbrar a utilizar referencias científicas. Con sus consultas editan un pequeño informe en el que plasman el conocimiento adquirido con sus referencias bibliográficas. Es en este momento cuando se reúne la primera comisión de expertas que han trabajado un mismo tema, durante dos horas y con la ayuda del profesor o profesora. El objetivo es poner sus conocimientos en común y de una forma dialógica reconstruyen el conocimiento obtenido. El o la docente les estimula a pensar, les ayuda con determinadas cuestiones, les orienta por dónde seguir,... De esta primera sesión tienen que salir con certezas y con dudas que les permitan repetir otra vez el ciclo quince días después.

Tras la reunión de la segunda comisión de expertas se entra en la segunda fase del proyecto, que supone la vuelta al grupo inicial para compartir conocimientos. En el grupo inicial había cuatro expertas, una por cada temática. En la primera semana de esta segunda fase el trabajo cada experta elabora un informe en el que recoge todos

sus aprendizajes; posteriormente estos informes se comparten y se explican. El reencuentro del grupo termina cuando las cuatro componentes se convierten en expertas en los cuatro temas gracias a la colaboración de sus compañeras.

Se puede dar paso entonces a la actividad principal de esta segunda fase: elaborar una propuesta didáctica con los conocimientos adquiridos, que incluirá los siguientes elementos:

- Explicación de qué se pretende con la propuesta (objetivos).
- Planificación detallada de un día en el aula, donde haya al menos una actividad de una hora de duración en la cual se trabaje mediante aprendizaje cooperativo y se tenga en cuenta la educación en valores.
- Actividades complementarias al juego elegido para realizar en sesiones periódicas a lo largo de un trimestre (sería recomendable programar dos actividades semanales).
- Otras actividades para la consecución del objetivo elegido (todas las actividades incluirán el objetivo u objetivos que pretenden, el material necesario para su ejecución y los valores que se pretenden desarrollar).
- Evaluación: criterios y procedimientos para llevarla a cabo.
- Temporalización prevista.
- Detalle de la metodología que se utilizará para el desarrollo de la propuesta educativa.
- Se aportará alguna indicación para que el aprendizaje cooperativo pueda ser también utilizado por la familia como medio de aprendizaje, trabajando fuera de la escuela.

La evaluación del PATC

La evaluación es continua, ya que se desarrolla durante todo el proceso, y formativa, debido a que lo importante es que las estudiantes aprendan y presenten el mejor proyecto posible. La evaluación continua y formativa se desarrolla en las tutorías, ya que cada grupo ha de revisar su trabajo al menos una vez cada cuatro semanas. En esta revisión el profesor o profesora lee el proyecto con detenimiento, cuestionando aspectos, resaltando otros, planteando sus dudas,... las estudiantes suelen aprovechar este clima de cercanía para consultar aspectos que no se atreven a plantear en público, en muchas ocasiones por vergüenza a qué dirán otros grupos. También se aprovechan las denominadas sesiones de seminario en las que los grupos o las expertas se reúnen para dialogar sobre lo que llevan hecho y negociar las próximas decisiones que han de tomar. Esto es importante, ya que las componentes del propio grupo aprenden a valorar su trabajo sabiendo cuáles son los aspectos positivos y cuáles se pueden mejorar, apoyadas por el profesor o profesora con sus indicaciones, sugerencias,... En todo caso la última decisión siempre es del grupo.

Una vez finalizadas las dos fases, hay que entregar un documento escrito que recoge todos los aprendizajes realizados. En la guía de comienzo de curso aparecen los criterios que se van a seguir para valorar el trabajo. Esto implica que las estudiantes los tienen como referencia desde el principio, sabiendo qué se valorará. Estos criterios son:

- Dominio de la terminología y precisión conceptual.
- Riqueza de contenido.
- Correcta expresión gramatical y sintáctica.
- Relación entre conceptos: diferencias, semejanzas, causas.
- Aportaciones que supongan la lectura de documentos científicos.
- Coherencia del contenido de la intervención en relación al valor y a la edad elegida por el grupo.
- Grado de elaboración de las actividades y de la metodología.
- Concordancia de la propuesta con la naturaleza de la educación ética y los procesos implicados en ella.
- Originalidad de la propuesta.

Por último, el proyecto finaliza con la exposición pública ante las compañeras de la propuesta didáctica. Durante diez minutos una estudiante elegida al azar expone la práctica a toda la clase, vinculándola con la teoría, para posteriormente pasar a un turno de debate en el que se destacan aspectos positivos y posibles mejoras. El hecho de que la estudiante que lo expone sea elegida al azar supone que todas las componentes han de conocer todo el trabajo, ya que el efecto de la aleatoriedad va a tener trascendencia en la nota final.

Análisis y valoración del desarrollo de la experiencia

Para la evaluación de la experiencia, además de las sesiones de puesta en común realizadas por los grupos, se han utilizado dos instrumentos: un cuestionario construido con ese propósito, que ha sido cumplimentado por las estudiantes, y el diario del profesor, un instrumento que resulta muy útil para reflexionar sobre los dilemas que se nos presentan en la práctica (Zabalza Beraza, 1991).

En la realización del análisis y valoración de la experiencia distinguiremos una secuencia de tres momentos: (a) la fase de expertas o primera fase del Puzle de Aronson; (b) el grupo de trabajo o segunda fase del Puzle de Aronson; y (c) valoración global del proceso.

La fase de expertas

Nuestra experiencia al utilizar el Puzle de Aronson en otras ocasiones nos decía que es un procedimiento eficaz para desarrollar aprendizaje cooperativo, pero a la vez complicado, pues resulta difícil hacer conscientes a las estudiantes de en qué consiste la tarea. La dificultad proviene del hecho de componer un grupo en el que se asignan expertas en temas diferentes, descomponerlo para que las distintas expertas en cada tema trabajen individualmente y pongan su trabajo en común con las expertas en ese tema de otros grupos y recomponer luego el grupo inicial para realizar la propuesta especificada en el proyecto. Esto suele provocar en las estudiantes cierta confusión ya que consideran que son dos trabajos distintos con dos grupos diferentes. Por esta razón compusimos los grupos de expertas sin apenas dar pautas de la segunda parte del trabajo, insistiendo únicamente en que si una experta no hacía bien su parte sería imposible presentar un buen trabajo.

El trabajo de los grupos de expertas se realizó en dos sesiones de dos horas aprovechando las horas dedicadas a los seminarios, si bien traían previamente recogida información. Las sesiones se dedicaban a compartir lo que habían buscado tratando de encontrar puntos en común. Esto mismo lo recoge una estudiante en su cuestionario final *“Se aprende a valorar las aportaciones de todas, ya que habría estado incompleto el trabajo si no fuera por las aportaciones de todas”*. Un ejemplo de esto se encuentra en el grupo de expertas en educación en valores. En este caso concreto, tras la primera sesión, no les quedó muy claro qué era un valor, con lo que tuvieron que replantearse la búsqueda de definiciones y optaron por definir qué valores era recomendable trabajar en las aulas y cuáles no, realizando una clasificación de los diferentes valores encontrados. Otro ejemplo se puede hallar en el grupo de expertas en aprendizaje cooperativo para quienes encontrar una definición fue algo relativamente rápido, pero los principales problemas radicaron en descubrir estrategias de aprendizaje cooperativo. En el diario del profesor se recogen los problemas planteados en la búsqueda de las estrategias: *“en un principio podría parecer que es sencillo, ya que están muy extendidas, pero al ser fuentes secundarias hay ciertas variaciones entre los nombres y principalmente en cómo aplicarlas”*. Esto supuso tener que reorientar al grupo para que recurriera a fuentes originales y en algún caso al no encontrarlas, buscar los elementos comunes entre todas las versiones.

Había dos grupos de expertas a las que costó más comenzar, éstos eran los de programación y estructura de sesión. La principal dificultad encontrada es que se hallaban ante un campo que era nuevo para ellas, con un lenguaje técnico que les dificultaba su acceso. Estos grupos requirieron más ayuda del profesor, que en ocasiones les orientaba a través de preguntas, y, en otras, proporcionaba indicaciones sobre materiales que había en la biblioteca. Esta situación se refleja así en el diario: *“hemos tenido que bajar a la biblioteca a la sección de manuales de didáctica en educación infantil, ya que aunque les he dicho lo que tenían que buscar no lo*

encontraban” Pese a la dificultad previa, al terminar el proceso el nivel de conocimiento y de comprensión que mostraban era muy alto para un grupo de estudiantes que no habían trabajado la asignatura de *Didáctica*. Esto se notaba en las preguntas que hacían referentes a la relación entre la unidad didáctica y el currículum, sobre las diferentes formas de evaluar a los niños y niñas o sobre la necesidad de evaluar a los docentes, como refleja el diario del profesor: *“Me he sorprendido cuando Jazzmin ha afirmado que la costaba entender la evaluación porque era muy compleja por todo lo que se puede evaluar y las diferentes formas de hacerlo ¡Si está en primero y nunca ha visto didáctica!”*.

En el cuestionario pasado al finalizar el trabajo las estudiantes valoraron tres aspectos de esta primera fase:

Afirmaciones a valorar	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo		Totales	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
El grupo de expertas ha servido para compartir información			3	6,38	26	55,32	18	38,30	47	100,00
El aprendizaje conseguido en el grupo de expertas ha sido muy alto			2	4,25	20	42,55	25	53,20	47	100,00
Sola habría conseguido ese nivel de aprendizaje	14	29,79	22	46,81	8	17,02	3	6,38	47	100,00

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.1. Valoración de las estudiantes de la primera fase del puzzle de Aronson en el PATC.

Estos datos nos confirman que el trabajo y el resultado del grupo de expertas se valora de forma muy alta. Cabe destacar la segunda afirmación que hace referencia a los aprendizajes realizados, insatisfactorios en menos de un 5 por ciento y completamente satisfactorios en un 53,2%, lo que confirma las observaciones del profesor ya enunciadas en este mismo apartado.

La tercera pregunta es paradójica, ya que el valor más positivo es “nada de acuerdo”, repuesta centrada en el mayor protagonismo del grupo. Sumando las respuestas nada de acuerdo y poco de acuerdo, obtenemos que un 76,6% de las estudiantes consideran que sin la ayuda del grupo no hubieran conseguido el mismo nivel de aprendizaje. Aquí se nos plantea la duda de si esa mejora en los aprendizajes se produce por la construcción intersubjetiva del conocimiento o por el efecto polizón que enunciara Aronson. Es decir, por compartir lo que se sabe con actitud de escucha o por aprovecharse de las compañeras. A partir del análisis de las cuestiones positivas y negativas que podían contestar de forma abierta en el cuestionario, nos

encontramos con que la única queja ha sido: *“hubo gente que el primer día no trajo las cosas buscadas”*, mientras que entre los aspectos positivos destacan en casi la mitad de las estudiantes el compartir información y la palabra aprender. En palabras de una estudiante la ventaja radica en que *“en grupo se aprenden más cosas ya que cada una aporta una idea importante que a lo mejor cuando estás sola no se te ocurre”*.

El grupo de trabajo

La segunda parte del trabajo consistió en desarrollar una propuesta didáctica en grupos de cuatro formados por una experta en cada materia. Pese a ser estudiantes en su primer cuatrimestre universitario dominaban todos los aspectos por los que se las preguntaba. Si al comienzo del trabajo ninguna de las cuatro expertas desconocía su tema, a la hora de pasar a la segunda fase todas lo tenían claro y eran capaces de enseñárselo a las demás. Así, después de la primera reunión tras reintegrarse el grupo inicial, todas sabían sobre lo que tenían que trabajar, si bien las expertas aún seguían sabiendo más.

En el desarrollo de la parte más técnica, la elaboración de unidades didácticas y de sesiones, apenas presentaron dificultades. Esto era debido a que los grupos de expertas elaboraron un índice para facilitar la concreción de la propuesta. El hecho de haber consultado en la fase anterior diferentes manuales de didáctica de la educación infantil y poner en común lo hallado en esa búsqueda les permitió comprender su parte y ser capaces de ponerlo en práctica con facilidad. Además, las características propias de las sesiones y las unidades didácticas de educación infantil, donde se trabaja mediante rutinas, hacían que independientemente del contenido seleccionado por cada grupo el guión desarrollado por las expertas se plasmara con bastante facilidad. Las mayores dificultades de la propuesta se hallaban en los objetivos y en los contenidos. Tenían muchas dificultades en diferenciar ambos, como se refleja en el diario del profesor: *“El principal problema de poner en práctica las unidades didácticas radica en que a la hora de qué hacer en el aula piensan en contenidos, pero como creen que son más importantes los objetivos tratan de identificarlos con ellos”*. Así hubo que optar por explicar la diferencia entre ambos. Proponerles que redactaran los objetivos en términos de capacidades les permitió ver con más claridad la relación entre objetivos y contenidos.

En el aprendizaje cooperativo y en la educación en valores surgieron mayores problemas, ya que la aplicación a la práctica de estos temas resulta interferida por sus experiencias previas. Si el conocimiento teórico que consiguieron sobre estos temas era satisfactorio, no eran capaces de trasladarlo a la realidad educativa. Al seleccionar actividades no aplicaban los criterios científicos que habían aprendido, sino que buscaban actividades tradicionales que les parecieran que trabajaban ese tema. Significativo es el caso de un grupo que pese a conocer los cinco principios del

aprendizaje cooperativo no era capaz de entender que su actividad debía cumplirlos. Este grupo proponía actividades en las que todos los niños y niñas participaban de la actividad, pero sin que se estableciera un objetivo común. En uno de los correos electrónicos el profesor respondió: *“La propuesta que hacéis presenta el mismo problema que la anterior; es tradicional pero no respeta los cinco principios del aprendizaje cooperativo. Olvidaros de lo que sabéis para pensar algo diferente.”* Similar es el caso de la educación en valores: pese a tener claro los grupos de expertas que las actitudes se construyen mediante la práctica continuada, a la hora de ponerlo en práctica optaban por actividades aisladas que únicamente permitían el conocimiento de la actitud. Así, en lugar de optar por integrar la educación en valores y la generación de hábitos dentro de sus rutinas, como separar la basura que se generaba en clase en varias papeleras, optaron por hacer fichas en las que había que rodear cómo eliminar la basura. Esto mismo es aplicable a otro tipo de aspectos como la convivencia, recoger los materiales, cuidar las plantas,...

En esta fase cuando el profesor se encontraba a grupos con dificultades les planteaba preguntas que relacionaban la teoría que conocían con la práctica que estaban comenzando a desarrollar. Un ejemplo de ello se puede ver en el diario del profesor: *“El grupo 5 ha optado por hacer un mural entre toda la clase, pero les hice diferentes preguntas sobre los roles individuales para que se dieran cuenta que tal y como lo enunciaba no se respetaba la interacción promotora”*. El grupo terminó modificando su propuesta, haciendo que los dibujos que coloreaban los niños y las niñas para el mural formaran un puzle.

Dentro de las cuestiones por las que se preguntó a los estudiantes al finalizar el trabajo nos encontramos con los dos siguientes ítems:

Afirmaciones a valorar	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo		Totales	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
El grupo de trabajo ha servido para compartir información			1	2,13	24	51,06	22	46,81	47	100,00
El aprendizaje conseguido en el grupo de trabajo ha sido muy alto					17	36,17	30	63,83	47	100,00

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.2. Valoración de las estudiantes de la segunda fase del Puzle de Aronson en el PATC.

Es de destacar que en ambas afirmaciones la valoración ha sido muy alta. Respecto a la afirmación sobre compartir información, sólo un 2,13% contesta de forma negativa, lo que supone más de un 97% de respuestas positivas, siendo similares los porcentajes muy de acuerdo y totalmente de acuerdo. Referente al alto nivel de los

aprendizajes logrados la valoración positiva llega al 100% y están totalmente de acuerdo casi dos de cada tres estudiantes. Esto se corrobora con la parte abierta del cuestionario, en la que en los aspectos positivos destacan los aprendizajes de unidad didáctica, organizar sesiones, educación en valores, aprendizaje cooperativo, la estructura de las sesiones infantiles y las programaciones didácticas. Como resumen se pudo tomar la afirmación de una estudiante que se refiere a *“trabajar en grupo y que todo el grupo dominemos todos los temas del trabajo por igual”*. Esto muestra que lo que no se aprendió en la primera fase se ha aprendido en esta gracias a las compañeras. Aquí el estudio presenta la limitación de no haber preguntado si ellas mismas hubieran conseguido el mismo nivel de aprendizaje. Entre los aspectos positivos también destacan los de consensuar y dialogar. Entre los aspectos negativos, algunas estudiantes piensan que *“algunos expertos no dejan los temas claros”*. El profesor tiene una apreciación distinta y considera que él tiene parte de responsabilidad como se puede comprobar en su diario: *“Al ayudar al grupo 3 sobre aprendizaje cooperativo, sin darme cuenta que la estudiante tiene una noción muy básica la he preguntado por aspectos que no podía responder con facilidad, dejándola en evidencia delante de sus compañeras”*.

Valoración global del proceso

Si se tienen en cuenta los criterios de evaluación descritos en la explicación, se puede considerar el proceso como satisfactorio ya que todos los grupos cumplen al menos seis de los ocho criterios. Los incumplimientos se encuentran en: (a) el grado de elaboración de las actividades y de la metodología; y (b) la concordancia de la propuesta con la naturaleza de la educación ética y los procesos implicados en ella.

El primer criterio de evaluación problemático es el grado de elaboración de la propuesta, pues surge el problema cuando no son capaces de plasmar sus conocimientos teóricos en las actividades prácticas que proponen. En este caso algunos grupos con ayuda consiguen llevarlo a cabo, hay otros grupos que no consiguen llevar a cabo una metodología de aprendizaje cooperativo, quedándose en actividades cooperativas cuyo único requisito es la interdependencia positiva, es decir, que el resultado sea superior a la suma de las individualidades.

El criterio de evaluación referente a la relación de la educación ética y los procesos implicados en ella se enfrenta a los mismos problemas enunciados en el criterio anterior. Como ya se ha expuesto, la teoría de la educación en valores la conocían, pero a la hora de llevarla a la práctica se sirven de actividades tradicionales que no se ajustan a lo que saben. No obstante, en este apartado, a diferencia del anterior, la desconexión entre teoría y práctica se basa más en el desconocimiento de actividades y estrategias concretas propias de la educación infantil.

Desde nuestro punto de vista como docentes, llama la atención el incumplimiento de la previsión inicial: considerábamos que las principales dificultades iban a estar en los aspectos didácticos y, como hemos visto, se presentan en la relación entre la teoría y la práctica. Es decir en la comprensión de que lo que se estudia se puede llevar a cabo en el aula y que el cambio en los conocimientos ha de llevar asociadas prácticas nuevas.

Las estudiantes marcaron su grado de acuerdo respecto a tres afirmaciones sobre la globalidad del proyecto, además de contestar a dos preguntas abiertas referentes a los aspectos positivos y negativos del trabajo. Las tres afirmaciones eran las siguientes:

Afirmaciones a valorar	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo		Totales	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Es importante el trabajo en los seminarios			8	17,02	22	46,81	17	36,17	47	100,00
Es importante el papel del profesor en los seminarios			5	10,64	22	46,81	20	42,55	47	100,00
Consideras que el trabajo mediante el Puzle de Aronson mejora las limitaciones de los trabajos grupales			5	10,64	23	48,94	19	40,42	47	100,00

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.3. Valoración de las estudiantes del papel de los seminarios en el desarrollo del PATC.

Respecto a la utilización de las sesiones de seminario solamente un 17,02% considera que no son importantes, con lo que se podría entender que tener unas horas fijas para reunirse bajo la supervisión del profesor es algo positivo. Más aún cuando muchos grupos asistían a esas sesiones sin que estuvieran en su horario o cuando en lugar de una hora se quedaban dos. Esto lo corrobora una estudiante cuando entre los aspectos negativos se refiere a *“la dificultad para encontrar momentos para reunirse en grupo”*.

En cuanto a la importancia del papel del profesor en las sesiones de seminario, un 10,64% de las estudiantes no están de acuerdo, lo que supone que aproximadamente un 90% están de acuerdo con la afirmación. Es de destacar que un 42,55% están muy de acuerdo con el enunciado. Entre los aspectos negativos, varias estudiantes hacen referencia al *“poco tiempo de consulta con el profesor por el número de grupos”*. El profesor tiene esta misma percepción debido a seminarios que se alargan hasta después de la hora de salida, el uso habitual de las tutorías y el elevado número de consultas por correo electrónico.

La percepción de las estudiantes referente a que el Puzle de Aronson supera las limitaciones de los trabajos grupales no es apoyada por un 10,64%, mientras que un 48,94% está de acuerdo y un 40,42% se muestra totalmente de acuerdo. Esto nos hace creer que esta estrategia nos permite estar más cerca de superar el efecto polizón y de fomentar el aprendizaje de todos los miembros del grupo. En esta línea se manifiestan las estudiantes cuando hacen referencia a que las mayores ventajas de esta estrategia radican en que proporciona una mayor información, se traduce en una mejora del aprendizaje, permite que los conocimientos sean compartidos y fomenta la comunicación con las demás. Así, una estudiante se refería a que *“mediante esta metodología he aprendido más temas de los que yo he tratado, tan sólo con hablar con las compañeras”*, mientras otra señala *“que se completaban las informaciones de cada una ya que no todas conocían todo”*. Entre los inconvenientes que encontraron destacan la existencia de problemas a la hora de llegar a acuerdos, los problemas en la organización y en la participación, la poca información proporcionada por algunos miembros de los grupos, el exceso de información de cada experto y el trabajo desigual; como afirmó una estudiante: *“no todo el grupo trabaja lo mismo, alguna trabaja más que otra”*. Las estudiantes presentan como inconveniente de esta forma de trabajar que *“lleva mucho tiempo y no es fácil encontrar información”*, lo que nos hace suponer que esta complejidad nos acerca al objetivo temporal de la asignatura que era que cada participante dedicase 35 horas a este trabajo.

Conclusiones

El propósito inicial de desarrollar una estrategia de aprendizaje cooperativo dentro de un PAT podría considerarse como un éxito, ya que tanto la valoración del profesorado como de las estudiantes son positivas. Basándose en los datos expuestos, se deduce que el problema de la responsabilidad individual o el efecto polizón se ha visto atenuado, siendo esta una de las preocupaciones mayores que enuncia Slavin (1999) a la hora de plantear trabajos cooperativos.

Si tenemos en cuenta los niveles de responsabilidad de Hellison (1995), podríamos afirmar que en esta experiencia se han cumplido cuatro niveles de responsabilidad: (a) autocontrol; (b) participación; (c) autogestión; y (d) ayuda. Respecto al quinto nivel, que hace referencia a que los aprendizajes se utilicen fuera del contexto en el que se aprendieron, sería necesario ver cómo elaboran otros trabajos grupales o cómo colaboran en otras actividades formativas, aunque sería más interesante ver si esta experiencia personal la trasladan al aprendizaje de su alumnado cuando sean maestras.

La alta valoración del trabajo en grupo ha sido uno de los aspectos más destacados. Las experiencias que nuestras estudiantes traen de trabajos grupales anteriores, hacen que sean reticentes a realizar este tipo de tareas. Consideramos que

una de las principales razones del cambio ha sido la eliminación del efecto polizón, lo que está muy relacionado con lo apuntado en el párrafo anterior. En este sentido el trabajo de Bain (2005) concluye que las expectativas de los profesores con mejores resultados se concretan en considerar el aprendizaje universitario como intelectual y personal, creyendo que las personas pueden cambiar. El cambio metodológico de los PAT también implica que las estudiantes trabajen en función de su curiosidad y no de los requerimientos del profesor. En esta línea Finkel (2008) asegura que es la propia indagación la que apasiona a los y las estudiantes por seguir conociendo más.

El grado de aprendizaje conseguido por las estudiantes ha sido elevado, especialmente en referencia al conocimiento teórico. Podría decirse que las estudiantes se han convertido en expertas en los cuatro temas. Es de mencionar el conocimiento adquirido sobre unidades didácticas que les servirá en futuras asignaturas, más aún cuando la asignatura *Didáctica* se imparte en segundo curso. Zabalza Beraza (2011) considera que la forma más eficaz de aprendizaje es una combinación de métodos de enseñanza, lo que en esta experiencia se ha producido al tener fases individuales, grupales y tutoradas.

La relación entre la teoría y la práctica ha sido un aspecto preocupante debido a su poca integración. Más paradójico aún es en el caso del aprendizaje cooperativo del cual conocían sus procedimientos y lo estaban viviendo en su trabajo, sin que fueran capaces de plasmarlo en las prácticas que proponían. Parece que el peso de la tradición y de los recursos que conocen tiene más influencia que el de los ideales. Aunque la educación no es como la cocina en la que se pueden dar recetas directamente aplicables (McLaren, 2005), sí parece que nuestras estudiantes a la hora de llevar su saber a actividades rompen la unión del saber auténtico que une teoría y práctica (Freire, 1970). Se dedican a buscar actividades ya elaboradas que en ocasiones no tienen relación con el conocimiento teórico. Si elaborar un PAT por parte de las estudiantes es una simulación de la realidad, esta nos está advirtiendo que nuestras estudiantes necesitan recursos para poder elegir. Si no conocen como desarrollar sus creencias van a optar por hacer lo que saben, por eso de cara a próximas experiencias debemos incluir talleres de transformación de actividades para que puedan actuar como intelectuales en el sentido que enuncia Giroux (1990).

Bibliografía

Álvarez Álvarez, B., González Mieres, C., y García Rodríguez, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *RED U: Revista De Docencia Universitaria*, 5(2) Recuperado de http://www.um.es/ead/Red_U/2/alvarez.pdf

Álvarez Rojo, V., Gracia Jiménez, E., Gil Flores, J., y Romero Rodríguez, S. (2004). *La enseñanza universitaria: Planificación y desarrollo de la docencia*. Almería: EOS.

- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., y Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- Barba Martín, J. J., López Pastor, V., Manrique Arribas, J. C., Gea Fernández, J. M., y Monjas Aguado, R. (2010). Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: Els projectes d'aprenentatge tutelats. *Temps d'Educació*, 39, 187-206.
- Barrett, T. M. (2006). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 84-102.
- Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B., y Vermunt, J. D. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1120-1130. doi:10.1016/j.tate.2011.05.008
- Cannon, J., y Scharmann, L. (1996). Influence of a cooperative early field experience on preservice elementary teachers' science self-efficacy. *Science Education*, 80(4), 419-436. doi:10.1002/(SICI)1098-237X(199607)80:4<419::AID-SCE3>3.3.CO;2-W
- Casey, A., Dyson, B., y Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423.
- Cohén, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos De Trabajo Social*, (21), 231-246.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69-85.
- Escribano González, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 13, 89-104.
- Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física. análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de València.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (16ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Gentili, K., Hannan, J., Crain, R., Davis, D., Trevisan, M., y Calkins, D. (1997). A process oriented class in engineering design: How it works. *Frontiers in Education 1997 - 27th Annual Conference, Proceedings, Bols I - III*, 972-980. Recuperado de <http://fie-conference.org/fie97/papers/1129.pdf>

- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Hargreaves, A. (1996). *Cultura, profesorado y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1984). *Circles of learning. Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Learreta Ramos, B. (2005). Formación inicial del profesorado de educación física a través del aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 8(1) Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228509945.pdf
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- López Pastor, V. M. (2008). Implementing a formative and shared assessment system in higher education teaching. *European Journal of Teaching Education*, 31(3), 293-311.
- Lorenzo, J. C. (2003). La psicología de Lev Vygotsky: Algunos abordajes posibles para la enseñanza de la historia. *Revista Digital Escuela De Historia*, 1(2), 37. Recuperado de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0212.htm>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (4ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Meyer, V. (2002). Project oriented learning (POL) as a communication tool of environmental sciences in the community of Sohanguve. A case study. Paper presented at the *International Conference on Sustainability of Water Resources*, Murdoch University, Western Australia. Recuperado de www.saasta.ac.za/scicom/pcst7/meyer_v.pdf
- Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pan, P. J. D., Pan, G. H. M., Lee, C. Y., y Chang, S. S. H. (2010). University students' perceptions of a holistic care course through cooperative learning: Implications for instructors and researchers. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 199-209. doi:10.1007/s12564-010-9078-0
- Pujolàs Maset, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Traver Martí, J. A., y García López, R. (2006). La técnica Puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia "compromiso ético" y la solidaridad

en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 40(4)
Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1519Traver.pdf>

Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Velázquez Callado, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en educación física. En C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 17-95). Barcelona: Inde.

Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zabalza Beraza, M. Á. (1991). *Los diarios de clase: documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.

Zabalza Beraza, M. Á. (2011). Metodología docente. *Revista De Docencia Universitaria. REDU*, 9(3), 75-89. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/302/pdf>

Cita del artículo:

Barba Martín, J.J.; Martínez Scott, S.; Torrego Egado, L. (2012). El Proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 123–144. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de los autores y autora



José Juan Barba Martín

Universidad de Valladolid
Departamento de Pedagogía

Mail: jjbarba@pdg.uva.es

Profesor Ayudante Doctor en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Doctor en Educación por la Universidad de Valladolid. Las principales líneas de investigación son: los procesos de evaluación en la docencia universitaria y en la docencia en educación primaria; y el aprendizaje cooperativo como metodología docente. Miembro de diferentes I+D+i, proyectos de innovación docente y Grupos de Investigación reconocidos relacionados con la docencia universitaria.



Suyapa Martínez Scott

Universidad de Valladolid
Departamento de Pedagogía

Mail: Suyapa@pdg.uva.es

Profesora asociada en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Máster de Ciencias Sociales en Investigación aplicada a la educación. Miembro de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida. Participante en diferentes proyectos del Grupo de Investigación reconocido de la Universidad de Valladolid: "Investigación e Innovación en Educación y Docencia Universitaria". Las principales líneas de investigación giran en torno a la formación inicial del profesorado.



Luis Torrego Egido

Universidad de Valladolid
Departamento de Pedagogía

Mail: ltorrego@pdg.uva.es

Profesor Titular de Universidad en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Presidente de la Comisión Académica y de Garantía de Calidad de las titulaciones de Educación de la Universidad de Valladolid.

Secretario Académico del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid.
Evaluador de las comisiones de la ANECA para la verificación de los títulos de Máster.
Investigador principal de proyectos centrados en el desarrollo de programas de tutorías personalizadas, en la enseñanza mediante proyectos de aprendizaje tutorados y el análisis del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos.

Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico¹

The teaching practices of the good teachers of the Vigo university: the technological area

Adolfo Pérez Abellás
José Antonio Sarmiento Campos
María Ainoa Zabalza Cerdeiriña

Universidad de Vigo, España

Resumen

El objetivo del presente trabajo consiste en identificar, hacer visibles, describir y comparar las prácticas de enseñanza que realizan los “mejores profesores” del área de conocimiento tecnológica de la Universidad de Vigo. Para ello, planteamos un diseño cualitativo a través de las técnicas de la entrevista, para las “prácticas declaradas”, y de observación, para las “prácticas realizadas/observadas”. Antes de mencionar las principales conclusiones, hacemos constar que nos interesaba buscar referencias de “buenas prácticas”, no hacer una evaluación de las prácticas docentes, buenas o malas, del profesorado de la Universidad de Vigo. La principal conclusión es que, incluso entre los “mejores profesores” del área de conocimiento tecnológica predominan unas prácticas docentes, que podrían encuadrarse en el enfoque “tradicional de la enseñanza”, centrada en el profesor o en los contenidos de la materia. No debería sorprender el hecho, ni tampoco llevarnos a relativizar el interés de estudiar y hacer visibles las prácticas de docentes bien valorados, aunque tales prácticas no sean realmente innovadoras.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, buenas prácticas, pensamiento de los profesores, concepciones de la enseñanza, coreografías didácticas, observación de la enseñanza universitaria, investigación cualitativa.

Abstract

The aim of this essay consists of identifying, making visible, describing and comparing the teaching practices carried out by the “best teachers” of technological area of the Vigo University. In order to achieve it, we set out a qualitative design through the technical meeting to the declared practices and the observation to the carried/observed practices. Before mentioning the main conclusions, we must state that we were interested on searching for references of the “good practices”, not on evaluating the teaching practices, good or bad, of the teachers of the University of Vigo. The main conclusion is that even among the “best rated teachers” of technological area, some teaching practices dominate and these practices could be mainly included in the traditional perspective of education, one model focused on the teacher and the contents of the disciplines. These results are not surprising. In any case, they should not lead us to disregard the interest of studying and making visible the practices of highly rated

teachers, although such practices are not truly innovative.

Keywords: University teaching, good practices, teachers' beliefs and conceptions of teaching, didactic choreographies, observation of university teaching, qualitative investigation.

Introducción

Que la Universidad está cambiando es, en la actualidad, una realidad evidente. La profunda modificación de las coordenadas políticas, sociales, científicas y técnicas en las que se mueven las universidades y la necesidad de acomodarse a las nuevas demandas de formación que se le plantean, está suponiendo un importante reto institucional, en cuya resolución se hallan implicadas todas sus estructuras institucionales. En ese contexto de cambio, la calidad de la docencia universitaria constituye una prioridad estratégica de las instituciones de educación superior en todo el mundo. En nuestro contexto, las sucesivas declaraciones de Bolonia del 1999, Praga 2001, Graz 2003 y Berlín 2003 lo han recogido como uno de los referentes básicos del proceso de convergencia hacia un *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES).

Las mencionadas directivas y los subsiguientes procesos de desarrollo y aplicación de las mismas han insistido en que la universidad y su oferta formativa precisen avanzar hacia propuestas curriculares más *flexibles*, más centradas en el *aprendizaje autónomo* de los estudiantes, con mayor *uso de las TIC*, con una orientación docente basada en *competencias* y que suponga el inicio de una capacitación profesional que continuará *"a lo largo de la vida"*. Estos extraordinarios propósitos pueden quedarse en meros enunciados vacíos si el profesorado universitario no los llena de sentido. Para ello se precisan más investigaciones capaces de ir iluminando el proceso y explicitando qué suponen los retos mencionados y cómo pueden ser afrontados con alguna garantía de éxito.

La mejora de la calidad de la docencia es, sin duda, un proceso complejo y en el que intervienen muchos factores: desde las políticas educativas hasta los recursos disponibles; desde las particulares tradiciones y culturas de cada país hasta la particular organización de los estudios en cada momento e institución; desde la formación y experiencia del profesorado hasta la capacitación y motivación del alumnado. Pero de todos ellos, el factor que ejerce una influencia más determinante en la calidad de la docencia es, sin duda, el profesorado y las prácticas formativas que éste desarrolla.

Los trabajos relativos a las prácticas de enseñanza en la universidad son escasos. El profesorado universitario ha considerado, desde hace mucho tiempo, como una especie de intrusión el hecho de que otros pudieran estudiar sus prácticas docentes. Estas se realizan con un carácter de "actividad solitaria" (*lonely task*) y son llevadas a cabo con un alto nivel de "discrecionalidad" (*privately owned*). Por otro lado, la Pedagogía y los pedagogos no son especialmente valorados en la Universidad (Lahire, 1997). Lo que se valora es la investigación: la carrera y el prestigio profesional dependen de ella (Fave-Bonnet, 1994, 1999; Reid y Johnston, 1999). Concentrados los académicos, de esta manera, en el dominio de sus saberes, y teniendo como tarea prioritaria producir conocimientos, la consecuencia parece obvia: nadie mejor que los

profesores-investigadores para enseñar esos conocimientos a los estudiantes. Esa es la visión más extendida en la cultura universitaria, pero como hemos podido constatar en nuestras investigaciones, las cosas no funcionan así y muchos profesores con “buenas prácticas” docentes nos lo han hecho constar.

La preocupación por la calidad de la enseñanza y del aprendizaje se inicia a partir de los años setenta de la anterior centuria, pero no será hasta los años 90 cuando la preocupación por ésta empieza a recibir atención debido a un aumento considerable de la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje (Informe *Dearing* de 1997 en el Reino Unido, Informe *Bricall* del 2000 en España). La calidad de la enseñanza será tomada en serio en todo el mundo a partir del año 2000 (Biggs, 2003; Knight, Tait y Yorke, 2006).

En todo caso, para conseguir el objetivo de la “calidad” de la enseñanza universitaria, lo que resulta absolutamente preciso es romper la inercia y la privacidad de la misma y hacer “visibles” tanto las ideas como las prácticas de los docentes universitarios. Esto servirá para que unos puedan contrastar sus propias ideas, no en relación a “teorías” o “especulaciones” pedagógicas, sino tomando como referencia el pensamiento de otros colegas de su propia Facultad o Área de conocimiento. Servirá, también, para que otros puedan disponer de “ejemplificaciones” o “referencias” de buenas prácticas en los diversos ámbitos y acudir a ellas, si lo desean, como banco de sugerencias. Por ello, una buena manera de mejorar la calidad de la enseñanza es aprender de los “buenos docentes”, de lo que ellos declaran sobre la enseñanza.

Por tanto, el propósito del presente trabajo consiste en identificar, hacer visibles, describir y comparar las “buenas prácticas” de enseñanza que declaran y realizan los “buenos profesores” del ámbito de conocimiento tecnológico (ingenierías) de la Universidad de Vigo, de manera tal que se haga posible el debate didáctico y pueda servir, además, como referente (*benchmarking*) para que otros docentes puedan analizar su propia práctica y, de ser preciso, reajustarla. Con este proceso se podrá contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza en la Universidad.

Fundamentación teórica

Prácticas de enseñanza

Partimos de la definición de “práctica” como la manera singular en la que un profesor/maestro hace las cosas, como tal, consiste no sólo en acciones observables sino también en la elección de situaciones específicas y toma de decisiones (Altet, 2002). Consideramos que esta definición es importante por permitir la distinción entre “prácticas declaradas”, es decir, lo que dicen los docentes que hacen y las “prácticas observadas”, en cuanto suma de todos los actos observables de las prácticas contextualizadas, efectuadas con la ayuda de un protocolo de observación (Clanet, 1998, 1999a, 1999b).

Este concepto de práctica nos lleva a su vez a una doble consideración:

1. Las “prácticas de enseñanza” entendidas como “un conjunto de actividades gestuales y discursos operativos singulares y complejos (constituidos por

numerosas dimensiones enlazadas, Altet, 2002), en su contexto, ancladas en la inmediatez de lo diario” (Bru y Talbot, 2001).

2. Las “prácticas docentes” que engloban a la vez las prácticas de enseñanza frente a los alumnos, con los alumnos, pero también la práctica de trabajo colectivo con los compañeros, la práctica de intercambios con los padres, las prácticas con colaboradores (Altet, 2001).

También, hemos de tener presente que las “prácticas de enseñanza” no se reducen sólo a realizar la enseñanza en clase, sino que incluyen mínimamente, una fase preactiva, una fase interactiva (Jackson, 1991) y, una fase postactiva (Clark y Peterson, 1990). En este trabajo, y por razones metodológicas, mantendremos esta división y nos centraremos en lo que hacen los profesores en la fase interactiva del proceso de enseñanza.

Prácticas declaradas vs. Prácticas observadas

Hemos de tener en cuenta que la mayor parte de las investigaciones sobre las prácticas de enseñanza se han focalizado en el “pensamiento de los docentes”, las “representaciones” y las “creencias”, es decir, sobre el discurso relativo a sus prácticas utilizando cuestionarios o entrevistas. Estas investigaciones sólo permiten obtener el “discurso de la práctica”, el de los docentes; en definitiva, las “prácticas declaradas” (*lo dicho sobre lo hecho*), pero no permiten conocer “práctica real” (*lo hecho*), lo que realmente sucede en el aula (Bressoux, 2001; Lebrun, Lenoir, Oliveira y Chalhomi, 2005). Además, la investigación pone de manifiesto la existencia de grandes diferencias entre la práctica “declarada” y la práctica “realizada” (Bru, 2002), lo que implica la necesidad de recurrir a la observación directa como vía para poder conocerlas. Ahora bien, al mismo tiempo debemos ser conscientes de que este tipo de observación no permite más que llegar a unas prácticas constatadas bajo condiciones de observación (Bru, 2002). Los recientes avances de la tecnología han proporcionado varias herramientas puestas a disposición para la investigación de las “prácticas reales”, entre ellas se encuentra el video. A través de él podemos recoger, analizar y, si es el caso, entender la actuación de los docentes. El video nos permite, por una parte, captar la complejidad y sutileza de la enseñanza en el aula en el momento que está ocurriendo, en tiempo real; por otra, proporciona un “*feedback*” rico e inmediato que ninguna descripción escrita o transcripción puede igualar (Brophy, 2004:287).

Dificultades para estudiar las prácticas reales

La práctica docente real es desconocida debido, por una parte, a las exigencias de dispositivos metodológicos complejos, tanto materiales como humanos (Brophy y Good, 1996; Miles y Huberman, 1984) y, por otra, a la dificultad de entrar en las aulas. También, por estar poco fundamentada, tanto en lo que se refiere a su modelización, cuanto por la clarificación conceptual de varios de sus aspectos que se muestran, no obstante, indispensables (Bressoux, 2001; Bru, 2002; Raymond, 1993). A estas dificultades habrá que añadir, además, que la práctica docente está anclada en la tradición (Crahay, 1989; Gage, 1986; Lebrun, 2001). Consecuentemente, para contribuir a su desarrollo es necesario una teoría de la práctica, confrontando la

perspectiva descriptiva y comprensiva del investigador con la perspectiva aplicacionista del docente, teniendo en cuenta su complejidad (Morin, 1990) y su multidimensionalidad (Altet, 2001, Bru, 2002; Durand, 1996; Gauthier, Mellouki, y Tardif, 1993).

La enseñanza universitaria

Modelos de aproximación a la docencia

Nos podemos aproximar al análisis de la enseñanza desde planteamientos notablemente diversos y con propósitos diferentes (Feixas, 2010). Diferenciaremos tres vías de aproximación al conocimiento de la enseñanza: aproximación empírica y artesanal, aproximación profesional y aproximación técnica especializada. De los tres modelos anteriores, el que subyace en este trabajo es el “modelo de aproximación profesional”, propio de especialistas e investigadores sobre la enseñanza, que sirve de dispositivo para identificar y describir de una forma sofisticada y a través de procesos y medios bien controlados los diversos factores y condiciones implicados en la enseñanza y aprendizaje. En él se integran las 10 competencias profesionales del docente universitario de las que solo vamos a recoger aquella que está directamente relacionada con el presente trabajo.

Diseñar la metodología y organizar actividades: las coreografías didácticas

La literatura sobre docencia universitaria constata que los profesores tenemos nuestras teorías, ideas, reales o ideales de lo que es la enseñanza y de cómo se produce el aprendizaje. Estas teorías e ideas se plasman en “modelos”. Estos fueron variando en sintonía con los diversos enfoques y doctrinas científicas (Zabalza, 2004).

Así, los primeros modelos de orientación conductista simplificaron la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje tomando en consideración únicamente los *inputs* (enseñanza) y los *outputs* (respuestas o conductas visibles de los estudiantes que demostraban haber aprendido lo que se pretendía) (Wallen y Travers, 1963). Posteriormente, nuevos enfoques en el estudio de los procesos y operaciones mentales y de los factores que los condicionan proporcionaron nuevos modelos. Las teorías de la comunicación y del procesamiento de información, ofrecieron modelos mecanicistas a través de simulaciones informáticas para indicar cómo los aprendices descodificaban las informaciones y, establecer las condiciones en que debería ser llevada a cabo la docencia para que la transmisión de información resultara eficaz.

Más interesantes y aplicables a la práctica didáctica resultaron los nuevos enfoques cognitivos que ponen el acento en el tipo de operaciones mentales que los sujetos ponemos en marcha para aprender (Piaget, Vigosky, Bruner, Gardner, etc.). A partir de 1980, los modelos cognitivos de aprendizaje se enriquecieron con nuevas aportaciones que venían a insistir, sobre todo, en la importancia del contexto de aprendizaje. Autores como Resnick (1991), con su “*situated cognition movement*”, el Grupo de Vanderbilt (1997), con las propuestas metodológicas de “*anchored instruction*”, el “*experiential learning*” de Kolb (1984) y el “*cognitive apprentice ship*”

de Collins, Brown y Newman (1989), insisten en la necesidad de considerar los contextos y condiciones en los que se producen los procesos de aprendizaje, pues determinan el proceso en sí y, desde luego, sus resultados. Será en estos modelos “interaccionistas” e “integradores” en los que se inscribe este trabajo.

Actualmente Oser y Baeriswyl (2001: 1031-1065) modelizan el proceso de enseñanza-aprendizaje buscando en el mundo del arte y de la danza una analogía que permite visualizar la conexión entre la enseñanza y el aprendizaje. Hablan así de las “coreografías didácticas”.

“Los pasos de la danza, explican los autores, responden simultáneamente a dos tipos de demandas: por un lado, el bailarín puede crear libremente en el espacio disponible y mostrar su repertorio expresivo; por otro, el artista se ve limitado por los elementos que constituyen la escenografía, el ritmo, la estructura métrica, la forma y secuencia de la música” (pág. 1043).

Desde esta perspectiva, el análisis de una “práctica de enseñanza” consistiría, pues, en distinguir:

1. La estructura visible -la parte libre de la coreografía- la parte flexible, intercambiable, que está continuamente readaptándose por y para los alumnos.
2. El modelo base que está constituido por el encadenamiento de operaciones o grupos de operaciones que son, en cierto modo, necesarios para cualquier alumno y que no pueden ser reemplazados por ningún otro. El “modelo base” puede interpretarse como “guiones de aprendizaje”.

Centrándonos en la “estructura visible” de la coreografía y teniendo en cuenta que la “docencia” es una acción compleja (Morin, 1990), compuesta por un conjunto amplio de dimensiones: pedagógicas, didácticas, mediadoras, organizativas, contextuales, etc. (Lenoir, 2006), de todas ellas solamente nos vamos a referir a la dimensión didáctica; es decir, a las actividades de enseñanza. En la estructura visible, Baeriswyl (2008) en su trabajo titulado “Nuevas coreografías: El sistema de enseñanza” distingue tres componentes: métodos de enseñanza, medios de comunicación y formas de interacción social.

Metodología

El contexto de la investigación

Partimos del supuesto de que la Universidad de Vigo constituye un escenario de formación con características propias y bien definidas. Tanto sus condiciones geográficas y culturales, como sus características institucionales y académicas hacen de nuestra universidad un espacio de actuación docente peculiar que precisa de estudios propios. Las investigaciones sobre “prácticas de enseñanza”, hechas en otros contextos, son útiles para entender el problema y servir de marco de referencia, pero resultan claramente insuficientes para comprender en profundidad la situación real de nuestra universidad y las posibles mejoras que podrían abordarse en ellas. Por ello, dados los condicionantes bien diferentes que nos afectan como institución, precisamos de estudios contruidos en la Universidad de Vigo que atiendan a las características y

condiciones particulares que afectan al trabajo docente de los profesores de nuestros Campus y Centros. Así pues, con el objeto de contextualizar al máximo el estudio sobre las “prácticas de enseñanza declaradas y realizadas”, este estudio se centra específicamente en la Universidad de Vigo.

Diseño de la investigación

Consecuentes con el tipo de investigación descriptivo explicativo-interpretativo (Tobin, 2000), propósito, objetivo y cuestiones de investigación, elegimos, situándonos en el paradigma holístico inductivo puro de Patton (1990), como diseño más adecuado, el diseño cualitativo de Marshall y Rossman (1989, en Creswell, 1994), desarrollado en dos momentos/fases y utilizando dos técnicas diferentes. En ambos casos, con el objetivo de focalizar el estudio en la “fase interactiva” de la enseñanza (gráfico 1).

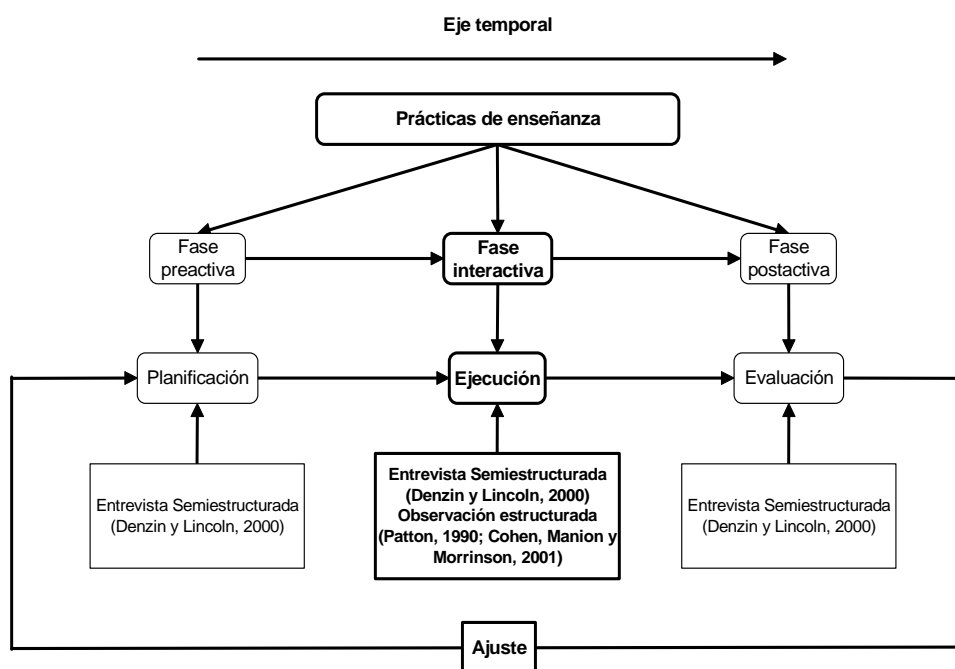


Gráfico n.1. Diseño de investigación.

1º. En un primer momento, a través de la entrevista semiestructurada en profundidad (Fontana y Frey, 2000: 652-656), nos ocupamos de estudiar las “prácticas declaradas”, *lo dicho sobre lo hecho* (Brut y Talbot, 2001).

2º. En un segundo momento, a través de la observación estructurada no participante (Patton, 1990; Cohen, Manion y Morrinson, 2001), nos ocupamos de estudiar las “prácticas realizadas”, *lo hecho* (Brut y Talbot, 2001).

En ambos casos, hemos asumido planteamientos próximos a los enfoques fenomenológicos en la investigación educativa (Fontan y Frey, 2000: 653).

Objetivo y cuestiones de investigación

Explicitado el objeto de investigación, procedemos a la fijación del objetivo general del mismo. Así, como objetivo general nos planteamos constatar si existen diferencias

entre las prácticas declaradas y las prácticas realizadas de los “buenos profesores” del ámbito tecnológico de la Universidad de Vigo.

A partir del planteamiento anterior nos planteamos las siguientes cuestiones, preguntas de investigación, referidas a la *fase interactiva* de la “comunicación didáctica”:

- A) ¿Qué métodos de enseñanza utilizan los “mejores profesores” del ámbito de conocimiento tecnológico (ingenierías) de la Universidad de Vigo?, ¿Existen diferencias en los métodos de enseñanza entre las prácticas declaradas y las prácticas realizadas?
- B) ¿Qué medios de comunicación utilizan los “mejores profesores” del ámbito de conocimiento tecnológico (ingenierías) de la Universidad de Vigo?, ¿Existen diferencias en los medios de comunicación entre las prácticas declaradas y las prácticas realizadas?
- C) ¿Qué tipo de interacción social utilizan los “mejores profesores” del ámbito de conocimiento tecnológico (ingenierías) de la Universidad de Vigo?, ¿Existen diferencias en las interacciones sociales entre las prácticas declaradas y las prácticas realizadas?

Población y muestra

La población a la que se refiere este estudio, y de la que partimos, es el profesorado del ámbito de conocimiento tecnológico (ingenierías) de la Universidad de Vigo. Para su estudio hemos partido de una muestra inicial de nueve profesores, que desempeñan “buenas prácticas”, seleccionados a través de un muestreo deliberado o intencional (Patton, 1982), con un tamaño en consonancia con el problema de investigación que podemos considerar, siguiendo a Glaser y Straus (1967:61), como de “saturación teórica”, y que en terminología de Patton (1990:169) se puede denominar “provechosa”. La muestra fue seleccionada de acuerdo con los criterios siguientes:

- 1º. Se le solicitó al Vicerrectorado de Organización Académica y Profesorado los 20 profesores mejor evaluados por los estudiantes en los tres últimos cursos académicos (2001-2002, 2002-2003 y 2003-2004), en orden descendente, por cada una de las 7 titulaciones en que se estructuran los estudios del ámbito de conocimiento tecnológico (ingenierías) en la Universidad.
- 2º. Se mantuvo una entrevista con cada uno de los 7 equipos directivos y decanales al objeto de preguntarles a quién/es consideraban como “mejores docentes”.
- 3º. Se mantuvo una entrevista con cada una de las asociaciones de estudiantes al objeto de preguntarles a quien/es consideraban como “mejores docentes”.
- 4º. Se le solicitó, por escrito, a los directores y decanos de cada uno de los 7 centros en que se estructuran los estudios del ámbito de conocimiento tecnológico (ingenierías) en la Universidad de Vigo:
 - a) Que nos indicasen los profesores/as implicados, durante al menos dos años, en procesos de innovación (experiencias de interdisciplinaridad o de

trabajo en grupo de profesores, incorporación original de TIC a la enseñanza, métodos didácticos diferentes a la lección magistral, formación vinculada estrechamente a las empresas y/o centros de servicios, experiencias de formación integral, etc.).

- b) Que nos indicasen los profesores/as implicados en experiencias de aplicación de los nuevos enfoques derivados de la declaración de Bolonia y de los diversos decretos que regulan su aplicación en España: incorporación de los créditos europeos, docencia orientada al aprendizaje, trabajo basado en competencias, potenciación de trabajo autónomo de los estudiantes, etc.

En aplicación de estos criterios, identificamos a los profesores que figuraban en todas o algunas de esas listas de criterios, en su correspondiente centro. Estos constituían la muestra inicial. Seguidamente, nos entrevistamos con cada uno de ellos para explicarle el proyecto y, en qué consistía la colaboración solicitada: acceder a una entrevista y a la grabación en vídeo de una clase teórica y otra práctica. Tres profesores no han accedido a la grabación de sus clases en vídeo. Consecuentemente, la muestra quedó reducida a seis profesores (tabla 1).

Código	Centro	Edad	Experiencia docente	Sexo
T-1	ETS de Ingenieros Industriales	43	18	H
T-2	ETS de Ingenieros de Telecomunicaciones	30	7	M
T-3	ETS de Ingenieros Industriales	40	13	H
T-4	ES de Ingeniería Informática	46	23	H
T-5	ETS de Ingenieros de Telecomunicaciones	40	14	H
T-6	EU de Ingeniería Técnica Industrial	47	21	H
		\bar{x} edad (años) 41	\bar{x} experiencia docente (años) 16	

Tabla n. 1. Composición de la muestra del ámbito de conocimiento tecnológico (ingenierías) por centro, edad, experiencia docente y sexo.

Como es sabido, en los estudios cualitativos, un problema teórico de la investigación es encontrar un punto de equilibrio aceptable entre el requisito de un gran rango de variación y el requisito de una fundamentación empírica manejable (Holme y Solvang, 1991). Si el rango de variación es demasiado amplio, la fundamentación empírica será poco clara y difícil manejar. En el trabajo de la investigación presente, la selección de docentes se hizo con el objetivo de lograr un equilibrio entre estas dos demandas.

Consiguientemente, hemos partido de un muestreo deliberado o intencional (Patton, 1982), con un tamaño en consonancia con el problema de investigación que podemos considerar, siguiendo a Glaser y Straus (1967:61), como de “saturación teórica”, y que en terminología de Patton (1990:169) se puede denominar “provechosa”.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en el presente trabajo fueron dos, uno en cada momento o fase. En un primer momento, para el estudio de las “prácticas declaradas”, el instrumento utilizado ha sido la *entrevista individual, monotemática*, dirigida a través de un guión/cuestionario (Ruiz Olambuenza, 1999:166), también denominada estructurada abierta (Fontan y Frey, 2000: 650; Patton, 1987: 109).

En su diseño y aplicación hemos seguido las fases indicadas por Kvale, (1996). El hecho de utilizar una entrevista de estructura abierta, se debe a que este formato les permite, a los profesores entrevistados, expresarse libremente sobre sus prácticas de enseñanza y contestar de una forma personal con sus propias palabras. De esta forma, la investigación es sensible al contexto de los participantes (Cohen, Manion y Morrison, 2000). Para la redacción de estas preguntas, desde un enfoque constructivista, hemos tenido en cuenta la literatura sobre el tema y la opinión de expertos recabada a través de la técnica del panel y en él participaron profesores universitarios de las distintas áreas del ámbito educativo y los miembros del Grupo Interuniversitario de Estudios (GIE)², participantes en la investigación. Por lo que se refiere a sus características técnicas, tenemos:

1. En cuanto a la fiabilidad del instrumento utilizado, la entrevista, hemos de tener en cuenta que está vinculada a la calidad de la medida. La fiabilidad interna (Goetz y LeCompte, 1988), la podemos aumentar a través de descripciones de bajo nivel inferencial o por la revisión de otras investigaciones. La fiabilidad externa, si bien depende de la posibilidad de que otros investigadores reconstruyan las estrategias de análisis originales, sin embargo y, debido a las características de fenómeno investigado, no puede existir una fiabilidad perfecta. No obstante, como indican (Goetz y LeCompte, 1988; Miles y Huberman, 1994), se puede aumentar esta fiabilidad seleccionando adecuadamente las fuentes y controlando los métodos de recogida y análisis de los datos.
2. Por lo que respecta a la validez del instrumento utilizado, la podemos determinar por una doble vía:
 - a. *Validez de contenido*. Consistente en la adecuación de las preguntas realizadas en la entrevista con el problema de investigación. Es decir, siguiendo un enfoque realista, suponemos que es posible conocer, aunque sea imperfectamente, las creencias, opiniones, del profesorado en cuanto construcciones intelectuales (Trochim, 2001).
 - b. *Validez interna*, grado en que los resultados reflejan realmente los fenómenos estudiados (Flick, 2002).
 - c. *Triangulación*. Durante la realización de la entrevista se recordaba el propósito de la investigación al objeto de triangular. Es decir, tratar de obtener informaciones diferentes utilizando la misma técnica (Patton, 1982: 329).
3. Además, a través del instrumento pretendemos conseguir la confiabilidad, es decir, la posibilidad de reproducción de los datos (King, Keohane y Verba, 1994). Esto es posible a través de la coherencia entre el diseño de

investigación, tipo de datos y análisis con garantía de fiabilidad y validez (Lincoln y Guba, 1985).

En un segundo momento, para el estudio de las “prácticas realizadas”, el instrumento utilizado fue el vídeo. Es decir, la observación de las clases se realizó mediante la observación directa por medio de este soporte. La imagen y el sonido fueron captados por dos cámaras controladas por miembros del equipo de investigación (GIE). Una de las cámaras enfocaba permanentemente a los estudiantes y la otra al profesor.

El hecho de utilizar la observación, se debe a que la consideramos como una poderosa herramienta para el estudio de las prácticas de enseñanza realizadas. Como otras técnicas de obtención de datos, está afectada por los problemas de fiabilidad y validez:

1. En cuanto a la fiabilidad, somos conscientes de su aumento cuando las observaciones son sistemáticas (Cohen, Manion, y Morrinson, 2001: 310). Esto se debe a lo que Silverman (1993) denomina el análisis “*ethic*”, es decir, aquel que se realiza a través de la fundamentación conceptual de los investigadores. Además, la fiabilidad interna (Goezt y LeCompte, 1988), la podemos aumentar a través de descripciones de bajo nivel inferencial o por la revisión de otras investigaciones. La fiabilidad externa, si bien depende de la posibilidad de que otros investigadores reconstruyan las estrategias de análisis originales, sin embargo y debido a las características del fenómeno investigado, no puede existir una fiabilidad perfecta. No obstante, como indican (Goezt y LeCompte, 1988; Miles y Huberman, 1994), se puede aumentar esta fiabilidad seleccionando adecuadamente las fuentes y controlando los métodos de recogida y análisis de los datos.
2. Por lo que respecta a la validez en este tipo de estudios, la consideramos, siguiendo a Carspecken (1996:57), como la exigencia de “que los datos recogidos se asemeje a los verdaderamente ocurridos, a las exigencias de su tratamiento y a las necesidades de las técnicas analíticas”.

Además, la validez del instrumento utilizado la podemos determinar, fundamentalmente, por la vía de la *triangulación*. Comparación de los datos obtenidos en la observación con los obtenidos a través de las entrevistas sobre “prácticas declaradas” realizadas a estos mismos profesores (Forsythe, 1999, en Clancey, 2006).

3. Además, a través del instrumento pretendemos conseguir la confiabilidad, es decir, la posibilidad de reproducción de los datos (King, Keohane y Verba, 1994). Esto es posible a través de la coherencia entre el diseño de investigación, tipo de datos y análisis con garantía de fiabilidad y validez (Lincoln y Guba, 1985).

Obtención y análisis de los datos

Como hemos indicado anteriormente, los datos han sido recabados en dos momentos distintos, con dos técnicas diferentes.

Pertencientes a las prácticas declaradas

Las entrevistas han sido realizadas previa cita, por miembros del GIE, en el último trimestre de 2005, con una duración de entre 45 y 60 minutos. Estas, en todos los casos, con la autorización de los entrevistados, fueron, primero grabadas y, luego, transcritas por las mismas personas que las habían realizado. Una vez transcritas fueron devueltas a los profesores entrevistados al objeto de comprobación/verificación antes de ser archivadas, codificadas y analizadas. Algunos participantes aprovecharon la oportunidad para hacer pequeñas correcciones. En ningún caso las correcciones fueron significativas respecto al texto o significado.

En el análisis de datos se siguió un enfoque inductivo, conectado con las lecturas realizadas y las relecturas de las entrevistas realizadas (Patton, 1990; Flick, 2002). El análisis de los datos fue realizado utilizando el programa informático NUD*IST6, de Qualitative Solutions and Research. Para el análisis se siguieron las pautas que Gil Flores (1994) contempla para el proceso de análisis cualitativo de reducción de datos, disposición y transformación de datos, y obtención y verificación de conclusiones. Aspectos que presentamos a continuación.

Pertencientes a las prácticas realizadas/observadas

Las observaciones de las prácticas de enseñanza se hacen por observación directa en clase por medio del vídeo. La imagen y sonido son captados por dos cámaras controladas por miembros del GIE, en el último trimestre de 2007 y a lo largo del año 2008. Estas, en todos los casos con la autorización de los profesores observados y una vez que nos facilitaron el horario de clases, se realizaron de forma aleatoria. Es decir, el profesorado seleccionado sabía que iba a ser observado (grabado), durante su periodo de clases, pero no sabíacuándo.

Las grabaciones en vídeo fueron analizadas a continuación de forma sistemática a partir de la *“guía para la observación de los procesos de aula”* (Cid, 1998, 2001) por dos miembros del equipo de investigación.

La *“guía”* en su última versión (Cid y Zabalza, 2012), está estructurada en dos dimensiones fundamentales. La primera, hace referencia a los aspectos contextual y situacional en el que va haber la comunicación didáctica, con 9 indicadores. La segunda, la *“comunicación didáctica”*, está enfocada a los procesos reales del aula, es decir, a lo que Jackson (1991) denomina *“fase interactiva”*. En esta dimensión distinguimos dos ejes (Zacks y Tversky, 2001). Un eje vertical, o eje temporal, en la que se sitúan como subdimensiones las *“unidades de análisis”*, en nuestro caso, la *“lección”*, y, dentro de ella, como criterio, los *“episodios”*. Un segundo eje horizontal, o eje funcional, en el se sitúan como subdimensiones, basándonos en la *“estructura visible”* de las coreografías de Baeriswyl (2008), los *“métodos de enseñanza”*, los *“medios de comunicación”* y las *“interacciones sociales”*. Estas subdimensiones constan de *“criterios”* entendidos como medios para juzgar o analizar y, estos a su vez, constan de indicadores, entendidos como un ítem de información, recogido de forma sistemática, en relación con un aspecto concreto de un centro o aula, que nos permite efectuar una valoración en función de unos criterios (De Miguel, Madrid, Noriega y

Rodríguez, 1994). Los criterios a su vez están constituidos por indicadores. En total la “guía” consta de 116 indicadores.

El análisis se realizó en seis tiempos. En un primer momento, un visionado global inicial del vídeo nos parecía esencial para familiarizarnos con el contexto en el que se desarrolla la actividad y para facilitar la codificación posterior. En un segundo momento, un segundo visionado permite, utilizando la “guía”, una codificación individual detallada y precisa, lo más exhaustiva posible, lo más cercano posible a lo que es observado, pero también respetando lo más posible los datos. Este visionado es interrumpido periódicamente, cada tres minutos, con el fin de que los analistas puedan comparar entre ellos el conjunto de los elementos anotados en cada intervalo. En tercer lugar, reservado para un nuevo visionado, con vistas a completar. al mismo tiempo, algunos elementos de la “guía” que habrían escapado a los investigadores después del primer visionado y, de permitir, así, el enriquecimiento de la trama del proceso realizado por el docente. Algunas secuencias del vídeo, para las que la codificación no tuvo consenso entre el equipo, son visionadas de nuevo. En cuarto lugar, una vez completada la “guía”, los analistas realizan una síntesis oral de los elementos que caracterizan (a partir del contenido codificado de la “guía”) el desarrollo de la enseñanza. Se trata de una fase de cualificación temporal que permite el recorte funcional de la actividad en momentos distintivos. Esta cualificación de los momentos distintivos conduce a la producción de un cronograma de las etapas del proceso. A continuación, un miembro del equipo es el responsable de la elaboración de una síntesis escrita en la que tiene cuidado de establecer una distinción entre los elementos descriptivos e inferenciales. En quinto lugar, del análisis consiste en redactar un informe de síntesis para cada vídeo que presente los elementos descriptivos extraídos. Finalmente, en sexto lugar, la puesta en común del conjunto de los informes de síntesis, en un solo informe de conjunto, tiene como objetivo hacer emerger unas tendencias características de los pasos analizados.

En este proceso nos hemos ayudado de la herramienta informática aquad.6 (Günter y Gürtler, 2004), que nos permitió analizar los vídeos sin necesidad de transcribirlos.

Resultados obtenidos e interpretación

El trabajo que hemos desarrollado hasta este momento, dentro de la línea de investigación que estamos describiendo, nos ha permitido obtener los siguientes resultados referidos a cada uno de los momentos o fases.

Pertenecientes a las prácticas declaradas

Por lo que respecta a las metodologías, coreografías didácticas, que los docentes entrevistados declaran poner en práctica, tanto en las clases teóricas como prácticas, distinguimos las siguientes dimensiones (Zabalza,2003; Baeriswyl, 2008), con los datos obtenidos en cada una de las ellas:

- 1. El modo de suministrar información. Los métodos de enseñanza.*

Partimos de la consideración de método de enseñanza como la forma que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente (De Miguel, 2005: 81). Desde esta perspectiva nos encontramos que en los seis casos la metodología utilizada es la que se conoce como “lección magistral” (Brown y Atkins, 1993; De la Cruz, 1981; De Miguel, 2005; Imbernon, 2009), de tipo “puramente transmisora”. Las “lecciones magistrales”, en cualquiera de sus formas, como pone de manifiesto la literatura (Clark y Yinger, 1979; Rosenshine y Stevens, 1989; Shortak, 1993; Lessinger, 1994-1995; Zabalza, 1999 e Imbernon, 2009; entre otros), se estructuran en tres fases: *inicio, desarrollo y cierre*. No obstante, es necesario hacer referencia a que en las “prácticas declaradas” no es posible diferenciar las fases de la lección, ni las actividades/tareas que realizan profesores o alumnos. Consiguientemente, en las clases teóricas, se utiliza, en los seis casos, el método expositivo o lección magistral estructurada en torno a la secuencia introducción-desarrollo-síntesis:

- *“La típica lección magistral, donde llego y les hago una introducción y vemos lo que vamos a dar, esto, esto y esto, lo que vimos ayer, y a partir de ahí es clase expositiva, principalmente... Es una clase expositiva y poco más”.* (T-5: 213-220)
- *¿Utiliza de alguna manera la enseñanza virtual? “No, utilizo clase magistral,...”* (T3)

Si bien la clase magistral es el método común del profesorado estudiado, cada docente introduce aportaciones propias que cristalizan en coreografías personalizadas, tal y como se puede apreciar en los siguientes fragmentos de las entrevistas:

- *“Así, procuro, dentro de lo que son los conceptos teóricos, dar los conceptos teóricos, explicarlos detalladamente y después..., dejarle al alumnado una serie de problemas sin resolver para que los intenten resolver. Después, en las tutorías, se pueden resolver todas las dudas que les puedan aparecer al alumnado”.*(T1)
- *“...me organizo al principio de mi época de dar clases más o menos lo que quiero contar en mi clase, si quiero intercalar problemas entre cada tema de teoría o prefiero darlo todo al final... ver al principio toda mi parte y decido si la voy a contar de un modo o manera diferente o si cambio el orden de contar alguna cosa...”.* (T2)
- *“...dependiendo un poco de cuál es el contenido, te adaptas a eso para que la idea quede clara para el alumno de lo que quieras explicar”.* (T4)
- *“Siempre intento que las clases sean participativas, con el objetivo de que sean los propios alumnos los que la construyan. Con un número relativamente reducido y con ganas es posible hacerlo. Si no intento hacer una exposición del tema, y luego, a base de preguntas, hacer que trabajen más los alumnos”.*(T6)

2. Medios/recursos utilizados en las clases

Estos son los elementos que rigen en el proceso comunicativo la propia conducta de intercambio de señales entre el profesor y los alumnos. Están constituidos por los recursos empleados en la producción, transmisión y recepción de información entre los actores de la comunicación. Estos pueden ser recursos biológicos (voz, mímica, etc.) o tecnológicos (audiovisuales, films, ordenadores, representaciones gráficas, etc.) empleados en la comunicación. Nosotros seguimos las clasificaciones realizadas por Cabero (1990, 1999) y Parcerisa (2005). Al respecto podemos decir:

- *“En cuanto a la impartición de clases teóricas...utilizo transparencias que son un guión de la clase...la pizarra...diapositivas por powerpoint” “Utilizo mucho la pizarra tanto*

para resoluciones de problemas como para demostraciones teóricas. En materias de 2º ciclo, en materias de último año, ya utilizo dispositivas por PowerPoint”.(T-1)

- *“En la asignatura de teoría, les dejo sólo exámenes resueltos y material de apoyo. En la asignatura práctica... les dejo todo el material que van a necesitar, incluso la práctica proyecto que no empieza hasta mediados de abril. Doy una clase de teoría donde junto a todos los alumnos de prácticas en una clase grande y doy la clase de dos o tres horas de clase y uso las transparencias de teoría, doy los enunciados de todos los problemas, entrego todas las prácticas que va a haber a lo largo del curso”.*(T2)
- *“No, utilizo clase magistral, utilizo proyector con transparencias, en todo caso, un cañón con presentación en Powerpoint, pero no enseñanza virtual, sólo transparencias o pizarra”.* (T3)
- *“...utilizar todos los materiales que tengo a mi disposición, tanto transparencias como el computador, como los productores, la pizarra”.* (T4)
- *“Me gusta más la clase en pizarra que usando la transparencia aunque tengo material preparado en forma de transparencias que les doy a los alumnos, la clase la doy sin proyector, la doy escribiendo”.*(T5)
- *“Multimedia de todo tipo, incluyendo Powerpoint, audio, libros, artículos, información de Internet”.* (T6)

3. Relaciones interpersonales/interacciones didácticas

Entendemos por interacción el conjunto de acciones dotadas de sentido, acotado por dos acciones relacionadas entre sí. Es decir, reacción recíproca, verbal o no verbal, temporal o constante según una cierta frecuencia, por la que el comportamiento de uno de los participantes influye en el comportamiento del otro (Postic, 2000). La interacción en el aula es fundamentalmente verbal. Cuestión sensible y que genera no pocos desafíos a la actuación docente del profesorado.

Así, la interacción con los alumnos se realiza a través de preguntas formuladas por el profesor:

- *“...donde nos habíamos quedado el último día que había planteado un problema y lo solucionamos en clase. Una vez solucionado el problema, escribí en el encerado la solución y la fuimos comentando entre todos”.* (T2)
- *“...y el alumno así va copiando...”*(T3)
- *“Es una clase totalmente expositiva, y poco más... El otro tipo de clase, es sobre todo...debates sobre aspectos más filosóficos de este tema...”.* (T5)
- *“Siempre intento que las clases sean participativas, con el objetivo de que sean los alumnos los que las construyan... a base de preguntas, hacer que trabajen más los alumnos”.*(T-6)

Por lo que se refiere a las clases prácticas, fundamentalmente de laboratorio, nos encontramos que las prácticas son dirigidas, guiadas, por medio de guiones:

- *“Las clases prácticas de laboratorio son totalmente dirigidas, Al alumno se le da un guión de lo que es la práctica y, paso por paso, los pasos que tiene que dar para elaborarla y, finalmente, se le hace un seguimiento de todo el tiempo que está en el laboratorio y se le van resolviendo todas aquellas dudas que se le puedan plantear”.*(T-1)
- *“En las clases prácticas de laboratorio, hay un guión de prácticas y en la primera parte de la práctica, en la primera media hora de la práctica...”.*(T3)

- “..., les damos una práctica de laboratorio a principio de curso y ellos trabajan por su cuenta. Tú estás allí y para resolver alguna duda que ella, preguntan bastante poco, tú estás allí con tu ordenador trabajando con otras cosas o con lo que sea y ellos trabajan muy, muy por su cuenta”. (T5)

Pertencientes a las prácticas realizadas/observadas

Los métodos de enseñanza

La consideración de los métodos de enseñanza, en las prácticas observadas, nos permite, con más nitidez, poder referirnos a los dos ejes de la dimensión. Por una parte, respecto al eje temporal, tener en cuenta, como subdimensión, las “fases” en que se estructuran las lecciones. Y, por otra, respecto al eje horizontal, los “criterios” (tareas del profesor y tareas de los alumnos) y los “indicadores” utilizados en esta subdimensión.

También, es necesario poner de manifiesto que en un caso (T-4) las clases se desarrollan totalmente en inglés, por ello, las referencias aparecen en ese idioma.

1. Fase de inicio de la lección

Esta fase se caracterizaría, fundamentalmente, por la realización de las actividades referidas, por una parte, a la contextualización y a la presentación global del contenido de la lección (Hartley y Davies, 1976; Kennedy et al. 1978), es decir, a la exposición de los objetivos, al establecimiento de los nexos con los contenidos/conocimientos anteriores, a la justificación del interés, a la presentación de los nuevos contenidos y de los medios o materiales a utilizar. Por otra, a la motivación y creación de actitudes positivas en los estudiantes sobre el contenido que va a ser presentado o sobre el que se va a trabajar.

1.1. Tareas del profesor

El primer criterio de esta subdimensión hace referencia a las “tareas del profesor”. Por lo que respecta a este criterio, en la fase de inicio, se limita exclusivamente a la función didáctica de “información-transmisión”, en la que la intención dominante es la de “presentación de información” (Altet, 1994: 63-54).

En esta fase de inicio el profesor hace referencia a:

- A los contenidos anteriores y enunciado de los nuevos:
 - “Creo que el último día nos quedamos en la explicación y finalidad de los semáforos y hoy toca empezar el tema 4: programación concurrente... (T-2)
 - “Seguimos con lo que estábamos el otro día...”.(T-6)
- A la presentación de los contenidos del tema:
 - “Vamos a continuar con el temario siguiendo el programa vamos a ver el tema 4: dispositivos semiconductores de potencia... dentro de él vamos a ver (se citan los distintos epígrafes del tema.) (T-3)
- A la presentación del tema y de los objetivos:
 - “The Digital Firm: Electronics’ Business And Electronics’ Commerce

- *Analyze how internet technology has changed values propositions and business models.*
- *Define electronic commerce and describe how it has changed consumer retailing and business-to-business transactions...* (T-4).

1.2. Tareas del alumno

El segundo criterio de la subdimensión, “métodos de enseñanza”, hace referencia a las “tareas de los alumnos”. Éstas, según la psicología cognitiva, pueden ser de dos formas: adquisición de conocimientos por la enseñanza y, comunicación y adquisición de conocimientos por descubrimiento, a partir de la acción (Coll, 1999). Por lo que respecta a las tareas de los alumnos, en esta fase de la lección, se corresponden con los de adquisición de conocimientos por la enseñanza y comunicación, y más concretamente, se corresponden con la función de “recepción”: escuchar, observar y tomar notas (Altet, 1994: 65-66; Biggs, 2005: 80).

II. Fase de desarrollo

Esta es la parte central de la exposición. Esta fase se caracterizaría por la realización de las actividades de presentación o creación de información. Es decir, por la organización (Book et al., 1985; Hines, Cruickshank y Kennedy, 1985; Rosenshine, 1987; Reigeluth y Curtis, 1987), orientación y uso de indicadores, guías, focalizaciones, etc. (Land, 1980; Gage y Berliner, 1988), utilización de ejemplos (Armento, 1979; Murray, 1983; Hines, Cruickshank y Kennedy, 1985), enfatización de los puntos importantes (Bush, Kennedy y Cruickshank, 1997; Kennedy et al. 1978), evaluación del aprendizaje de los estudiantes (Rosenshine, 1984; Hines, Cruickshank y Kennedy, 1985), etc.

2.1. Tareas del profesor

Las tareas del profesor en esta fase, nuevamente, se corresponden con el criterio que hace referencia a la función didáctica de “información-transmisión”, en la que la intención dominante es la de “presentación de información” (Altet, 1994: 63-54).

En esta fase de desarrollo, como aspectos más destacados, tendríamos que los profesores:

- *Exponen los contenidos organizados*

En siete casos los profesores, una vez presentados los contenidos en la fase de inicio, en una transparencia general, los van desarrollando ordenadamente, utilizando los distintos epígrafes como indicadores o guías de la presentación.

- *Utilización de preguntas*

Durante la presentación de la información, cinco profesores formulan alguna pregunta. El número de preguntas realizadas varía desde una, en un caso, hasta siete, en otro caso. Éstas, según la clasificación de Skidmore, Pérez-Parent y Arnfielf (2003), son de dos tipos:

- Unas, las más abundantes, son de tipo abierto, se formulan a todo el grupo clase:

¿Hay alguna duda sobre esta cuestión? (T-3)

¿Cuál es la diferencia entre una tabla y una relación? (T-5)

How did Internet change value systems and business models? (T-4)

- Otras, las más escasas, son de tipo cerradas, dirigidas a un/a alumno/a concreto:

“P: Vamos a ver al fondo. ¿Un ejemplo de contaminación acústica o sónica?”

A: Una discoteca

P: Bien. Pensemos en una discoteca de 500.000 megavatios. Justifícame los cinco apartados de la contaminación

A: ...

P: ¿Hay o no hay?

A: Supongo que sí, pero no sé como...” (T-6)

- *Utilización de ejemplos*

En un solo caso, durante la exposición la profesora para explicar los “procesos de sincronización de los semáforos”, utiliza el ejemplo de los “misioneros y caníbales” que deben cruzar un río. (T-2)

2.2. *Tareas de los alumnos*

Por lo que respecta a las tareas de los alumnos, en esta fase de la lección, se corresponden en once casos, como en la fase de inicio, con las de adquisición de conocimientos por la enseñanza y comunicación, y más concretamente, hacen referencia a la función de de “recepción”: escuchar, observar y tomar notas. Sólo en un caso, el alumno “da una respuesta” (Altet, 1994: 65-66; Biggs, 2005: 80).

III. *Fase de cierre*

Esta fase se caracteriza por la realización de actividades de resumen, síntesis, recapitulación del trabajo desarrollado, realización de preguntas finales, motivación de continuidad o despedida (Armento, 1979; Murray, 1983, Imbernon, 2009). Las actividades de cierre, sólo son realizadas por el profesor y hacen referencia a:

- Anuncio del fin de sesión y despedida:

“Lo dejamos aquí y el próximo día continuamos”.(T-5)

“Lo dejamos aquí, ¿alguna pregunta?” (T-3)

“Next classroom to be continued. Thank you very much. Questions to make? English? Nothing? Is everything OK?” (T-4)

“...todo eso, en cualquier caso, lo analizaremos un poco más a fondo la próxima semana”. (T-6)

“Bueno lo dejamos aquí. La clase del próximo día acabaremos de ver como se usan los semáforos ya en el laboratorio, es decir, como serían las funciones propias de los semáforos en el laboratorio”.(T-2)

- Resumen:

“Resumiendo. Transistor, tres estadios:

Región de corte...

Región de saturación...

Región activa...

Conclusión yo para poder utilizar un transistor tengo que aplicarle una tensión de fuerza...La próxima semana vamos a realizar algún problema implicando estos aspectos: transistor y tensión". (T-1)

Los medios de comunicación

Respecto a esta subdimensión podemos decir:

- Que dos profesores utilizan exclusivamente recursos visuales: pizarra. (T-2)
- Que tres profesores utilizan, combinan, recursos visuales: pizarra y transparencias. (T-1, T-2 y T-3)
- Un profesor utiliza, combina, recursos visuales e informáticos: pizarra y PowerPoint. (T-5)
- Tres profesores utilizan exclusivamente recursos informáticos: PowerPoint. (T-3, T-4)
- Un profesor utiliza exclusivamente recursos visuales: transparencias. (T-6)

Las interacciones didácticas

Finalmente, en esta subdimensión, diferenciamos dos criterios: las estructuras de participación y el nivel de participación.

a) Tipos de estructuras de participación

En el presente trabajo, con la expresión de estructuras de participación, queremos hacer referencia al sistema de normas y patrones culturales explícitos o tácitos que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo de aula (Phillips, 1972; Erickson, 1982; Goodwin, 1984, 1986; Gimeno y Pérez, 1992; Pérez, 1987).

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructuras básicas de participación, la monologal/unidireccional y la dialogal/bidireccional (Biggs, 2005:109).

Las estructuras de participación, que hemos encontrado en los profesores observados son, en su mayoría, once casos, de tipo monologal/unidireccional y, en un caso, son de tipo dialogal/bidireccional.

Podemos decir que en la mayoría de los casos, estamos ante un discurso autoritario (Skidmore, 2000:284), en el que alguien conoce y posee la verdad enseña a alguien ignorante en ella.

b) Nivel de participación

Finalmente, es necesario determinar *quién* es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades desarrolladas durante la interacción. Para ello se utiliza una escala de cinco puntos: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A) (Sánchez et al., 2008:243).

En consonancia con el apartado anterior, nos encontramos con que en los seis casos observados es el profesor (P) el encargado de cada una de las actividades desarrolladas durante la interacción.

Conclusiones

En el presente trabajo hemos efectuado el desarrollo de los objetivos de la investigación propuestos. En primer lugar, hemos elaborado el marco teórico o modelo que justifica nuestro enfoque. Así, hemos partido de la evidencia de que la Universidad está cambiando. Y de que en este contexto de cambio, la calidad de la docencia universitaria constituye una prioridad estratégica de las instituciones de educación superior de todo el mundo, prioridad recogida en todas las declaraciones referidas al proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La mejora de la calidad de la docencia, es un proceso complejo en el que intervienen muchos factores. Pero, tal vez, el factor que ejerce una influencia más determinante en la calidad de la docencia es, sin duda, el profesorado y las prácticas formativas que éste desarrolla. Históricamente, como pone de manifiesto la literatura, las prácticas de enseñanza, por una parte, se realizan con un cierto carácter de “actividad solitaria” y alto nivel de “discrecionalidad”; por otra, la Pedagogía no es muy valorada en la Universidad. No obstante, si se quiere conseguir el objetivo de la “calidad” en la enseñanza universitaria, es necesario romper la inercia y privacidad de la misma y hacer “visibles” tanto las ideas como las prácticas docentes.

Bajo este supuesto, nuestra intención consistía en identificar, hacer visibles, describir y comparar las prácticas de enseñanza que “declaran” y “realizan” los “buenos profesores” del ámbito de conocimiento tecnológico de la Universidad de Vigo. Es decir, se trataría de saber, en expresión de Bain (2006), lo que “dicen que hacen” y “realizan” los “mejores profesores”. Para ello hemos planteado una investigación descriptiva, de tipo cualitativo, a través de las técnicas de la entrevista y de la observación.

En segundo lugar, exponemos y ejecutamos la metodología seleccionada, enfatizando la presentación de los análisis empíricos efectuados.

Finalmente, en este apartado, en función de la revisión de la literatura y del análisis precedente, recogemos, a modo de síntesis, las conclusiones en la misma línea que los hallados en los estudios citados, como “trazos” más significativos (Best y Kahn, 1989), que:

1. Respecto a las prácticas declaradas

- a) Referidas al modo de transmitir información, los métodos de enseñanza, nos encontramos:

En las clases teóricas, el método utilizado exclusivamente es el “expositivo”/“lección magistral”, con una secuencia lineal de corte tyleriano: introducción-desarrollo-síntesis. En definitiva se trataría de actividades de enseñanza dirigidas por el profesor (Gibbs, 2005).

- b) Referidas a los a los medios de comunicación:

La totalidad del profesorado entrevistado utiliza las “nuevas tecnologías” de información y comunicación. No obstante, es un dato destacable, que la pizarra tradicional siga siendo utilizada por tres de los seis casos estudiados.

c) Referidas a las interacciones didácticas:

En esta subdimensión, los seis casos estudiados, la interacción alumnos-profesor, queda reducida a las preguntas efectuadas por el profesor. En algún caso las preguntas parece que están enfocadas a una “enseñanza centrada en el alumno” o hacia la “reflexión”.

2. Respecto a las prácticas realizadas/observadas

a) Referidas al modo de transmitir información, los métodos de enseñanza:

En los seis casos observados nos encontramos que la metodología utilizada es la que se conoce como “lección magistral”, de tipo “puramente transmisora”, estructurada en las tres fases de inicio, desarrollo y cierre.

1.1. Fase de inicio

Esta fase suele ser corta y constar, en la mayoría de los casos, de un solo episodio. En ella las tareas del profesor hacen referencia a la función didáctica de “información-transmisión”, en la que la intención dominante es la de “presentación de información”. En esta fase, el profesor hace referencia a presentar el “enunciado del tema”, a hacer “referencia a los contenidos anteriores”, a la “presentación de los contenidos del tema” y, en algún caso, a la presentación de los objetivos”.

Por lo que respecta a la tarea del alumno, en todos los casos se limita a la de “adquisición de conocimientos por la enseñanza y comunicación”. Más concretamente, realizan la función de “recepción”, es decir, escucha, observa y toma notas.

1.2. Fase de desarrollo

Esta es la parte central de la lección, por ello, se le dedica la mayor parte del tiempo real de clase. En esta fase, las tareas del profesor, como en la fase de inicio, hacen referencia a la función didáctica de “información-transmisión”, en la que la intención dominante es la de “presentación de información”. En ella hace referencia a la “exposición de los contenidos organizados”, a la “utilización de preguntas”, fundamentalmente abiertas, y, en algún caso, a la “utilización de ejemplos”.

Por lo que respecta a las tareas del alumno, en los seis casos, se limita a la de “adquisición de conocimientos por la enseñanza y comunicación”. Más concretamente, realizan la función de “recepción”, es decir, escucha, observa y toma notas. Sólo en un caso, el alumno realiza la función de “dar una respuesta”.

1.3. Fase de cierre

Esta es la fase más corta de la lección en referencia al tiempo real de la misma. En esta fase el profesor hace referencia a las actividades de “anuncio de fin de sesión y despedida”, la más frecuente con cuatro casos: “resumen”, y “recapitulación”.

Por lo que respecta a los alumnos no hay tareas que referenciar.

a) Referidas a los medios de comunicación

La totalidad del profesorado observado, es decir, en los seis casos, utilizan algún medio de comunicación, bien de forma exclusiva o combinando varios medios. Utilizando recursos visuales: pizarra y, transparencias o informáticos: PowerPoint. Siendo los más utilizados los recursos visuales: el retroproyector, en los seis casos, y el PowerPoint, en dos casos.

b) Referidas a las interacciones didácticas

Esta subdimensión consta de dos “criterios”:

1. Tipos de estructuras de participación

La totalidad del profesorado observado, los seis casos, utilizan la estructura de participación monologal/unidireccional.

2. Nivel de participación

Por lo que respecta a quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las tareas desarrolladas, nos encontramos, también, que en los seis casos observados, es el profesor (P) el encargado de cada una de las actividades desarrolladas durante la interacción.

1.4. Finalmente, respecto a la existencia de diferencias en las tres subdimensiones de la comunicación didáctica: métodos de enseñanza, medios de comunicación e interacción didáctica, entre las prácticas “declaradas” y las “prácticas observadas”, podemos afirmar, según los datos anteriores, la total coincidencia entre las “prácticas declaradas”, estudiadas a través de la entrevista, y las “prácticas realizadas/observadas”, estudiadas a través de la observación. En otras palabras, no existen diferencias entre los que declaran y realizan los “mejores profesores” del área de conocimiento tecnológico de la Universidad de Vigo.

Esta coincidencia se puede explicar, si tenemos en cuenta que en el profesorado universitario confluyen tres perfiles profesionales, que tendrán mayor o menor peso, según la experiencia de cada docente, en su práctica educativa. Nos estamos refiriendo al componente profesional, al de enseñanza y al investigador (Talbot, 2004), de cuya simbiosis emerge una nueva “entidad docente”. El profesorado de nuestra universidad muestra que es técnico, docente y, simultáneamente, investigador y, desde esas tres perspectivas, construye un modelo propio y emergente que le permite, de alguna manera, conciliar la docencia declarada, considerada desde una perspectiva externa, y la docencia observada, donde él mismo forma parte del objeto de observación. Esto permite que la realimentación entre lo declarado y observado minimice sus diferencias, hecho que no sucede en el profesorado de Educación Primaria y que estaría en consonancia con los resultados expresados por Bru (2002).

Discusión general

Siendo el propósito de este trabajo identificar, hacer visibles, describir y comparar las “buenas prácticas” que realizan los profesores, “buenos profesores” del área de conocimiento tecnológica de la Universidad de Vigo, hemos seleccionado aquellos que mejor respondían a los criterios de calidad docente ya señalados. Nos interesaba

buscar referencias de “buenas prácticas”, no hacer una evaluación de las prácticas docentes, buenas o malas, de nuestro profesorado. El objetivo fundamental del estudio era el de servir de punto de referencia para la mejora de la calidad de la enseñanza. Y a eso nos atuvimos.

Es importante señalar esta cuestión, como punto de partida, para reconocer que, incluso entre los “buenos profesores”, predominan unas prácticas docentes (en *metodologías*) que podrían encuadrarse en el enfoque “tradicional de la enseñanza”. Si de ellas inferimos sus creencias implícitas (Kember, 1997), nos encontramos con una enseñanza “centrada en el profesor/contenido”. No debería sorprender este hecho, ni tampoco llevarnos a relativizar el interés de la visibilización de “buenas prácticas docentes”, aunque éstas sean poco innovadoras. En cualquier caso, esos profesores hacen las cosas, sin duda, de la mejor manera que saben, y tanto sus estudiantes como sus colegas los valoran muy positivamente. Tal vez, esta situación sea debida a una condición que ya mencionamos al inicio de este artículo: la aproximación que se hace a la enseñanza pertenece más al ámbito de lo experiencial que al de la formación como profesional de la docencia... Lo que ellos hacen, las prácticas de enseñanza que realizan nuestros profesores, en buena medida, se debe a las experiencias anteriores, adquiridas durante años en las aulas como estudiantes, muy influenciadas por lo que ellos interpretan que han aprendido y es como acaban enseñando (Borko y Putnam, 1996; Lortie, 1975). Al profesorado universitario español no se le exige ninguna formación ni acreditación pedagógico-didáctica para poder impartir clases, a pesar de reconocerse su importancia de cara a mejorar la calidad de la enseñanza. Esto contrasta con las exigencias de otros países: Reino Unido, Noruega, Países Bajos, Suecia, Finlandia, Australia, etc., en los que este requisito es necesario (Baum y Baum, 1998; Keesen, Wubbels, Van Tartwijk y Bouhuijs, 1996).

En todo caso, pese a esa permanencia en formatos metodológicos tradicionales, lo que marca la diferencia en los “buenos profesores/as” es su interés por el aprendizaje de sus estudiantes, en esa misma línea se expresa Feixas (2010) al señalar que el profesorado excelente y comprometido entiende la enseñanza desde la procura del cambio que hace posible el aprendizaje del alumno desde el propio alumno. Esa característica común es el gran motor del cambio en la didáctica universitaria. Y es coherente con uno de los principios en los que se basa el proceso de convergencia hacia el EEES: pasar de una docencia basada en la enseñanza a otra centrada en el aprendizaje (Zabalza, 2002). No obstante, ese horizonte didáctico no es fácil de alcanzar. La universidad, como institución, plantea fuertes resistencias al cambio (Lueddeke, 2003). Y el profesorado, como colectivo, está más acostumbrado a centrar su identidad en las disciplinas que domina que en las condiciones que exige su enseñanza a los estudiantes (Beijaard y otros, 2004).

Para finalizar, solo cabe señalar que, siendo el objetivo final de esta investigación el visibilizar ejemplos de buenas prácticas docentes, que puedan servir de punto de referencia para iniciativas de mejora de la docencia, tenemos que plantearnos de qué manera las buenas prácticas (que no las mejores, puesto que aún queda mucho camino por recorrer) identificadas, colaboran a ese propósito, y uno de los aspectos básicos en los que habrá que seguir investigando es la particular relación entre pensamiento y acción de los profesores. En qué medida ciertas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje llevan a buenas prácticas docentes y, a la inversa, cómo

actúan las buenas prácticas docentes en la transformación de lo que el profesorado sabe, siente y expresa sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. La planificación estratégica de los planes de formación del profesorado universitario ha de centrarse necesariamente en esa relación. Hoy día parece asumido que, a falta de planes específicos y generalizados de formación, el punto de partida es la práctica. Pero resulta difícil alterar las prácticas, salir de los modelos tradicionales de docencia, si no se alteran las concepciones y creencias sobre la enseñanza (Ho y otros, 2001; Oosterheert y Vermunt, 2003), para ello el video es una buena herramienta (Wang y Hartley, 2003). Pero resulta igualmente evidente que eso sólo se podrá conseguir reflexionando sobre las prácticas (Shön, 1998; Farell, 2001). Eso es lo que pretendemos propiciar con esta investigación: identificar y reconstruir buenas prácticas (a veces, incluso, no tan buenas) junto con las ideas que subyacen a ellas. Y ofrecerlas tanto como marcos de referencia y modelos (en lo que tienen de buenas prácticas) como puntos para el debate (en lo que tienen de convencional o discutible).

Notas

¹ Parte de los datos de este trabajo pertenecen al Proyecto de Investigación "Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de buenas prácticas docentes: ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia", financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología. Referencia SEJ2004-01808. En este proyecto Miguel A. Zabalza Beraza participa como Director, Adolfo Pérez Abellás, José A. Sarmiento Campos y María Ainoa Zabalza Cerdeiriña, de la Universidad de Vigo, como investigadores.

² Grupo Interuniversitario de Estudios (GIE): <http://www.usc.es/es/investigación/grupos/gie/index.jsp>
Este grupo está encuadrado en la RED RINEF-CISOC del catálogo de grupos de investigación de Galicia.

Bibliografía

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris. PUF.
- Altet, M. (2001). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante. *Revue Recherche et Formation*, 35.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Armento, B. J. (1979). Teacher behaviors related to student achievement on a social science concepttes. *Journal of Teachers Education*, 28, 46-52.
- Baeriswyl, F. (2008). *New Choreographies of Teaching in Higher Education (CD-ROM)*. En F. Farqueta, A. Fernández y J. M. Maiques (Edits.), *Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Baum, C. y Baum, D. (1996). A national scheme to develop and accredit university teachers. *The International Journal for Academic Development*, 1, 51-58.

- Best, J. W. y Kanh, J. V. (1989). *Research in Education* (6thed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Society Research in Higher Education and Open University Press.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Book, C. L.; Duffy, G. C.; Roehler, I. R.; Meloth, M. S. y Vayrus, I. G. (1985). A study of the relationship between teacher explanation and student metacognitive awareness during reading instruction. *Communication Education*, 34, 29-36.
- Borko, H., y Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 673-708. New York: MacMillan.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Brophy, J. (2004). Discussion. En *Using video in teacher education*. Oxford, UK: Elsevier Ltd.
- Brophy, J. y Good, T. (1996). Teacher behavior and student achievement. En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), 328-375. Nueva York: MacMillan.
- Brown, B. y Atkins, M. (1993). *Effective teaching in higher education*. Londres: Routledge.
- Bru, M. y Talbot, L. (2001). *Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Bru, M., (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Bush, A. J.; Kennedy, J. J. y Cruickshank, D. R. (1977). An empirical investigation of teacher clarity. *Journal of Teacher Education*, 28, 53-8.
- Cabero, J. (1990). *Análisis de los medios de enseñanza*. Sevilla: Alfar.
- Carspecken, P.F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
- Clancey, W.J. (2006). Observation of Work Practices in Natural Settings. En K. A. Ericsson, N. Charles; P. J. Feltovich y R. Hoffman (Eds). *The Cambridge handbook of Expertise and Expert performance*, 127-146. New York: Cambridge University Press.
- Clanet, J. (1998). Les compétences de l'enseignant entre pratiques déclarées et pratiques effectives. En *Actes du Colloque REF Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation* (CD-ROM). Toulouse: INSA.
- Clanet, J. (1999a). Pédagogie universitaire: entre pratiques déclarées et pratiques effectives. En *Actes du 3^{ème} Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation* (CD-ROM). Université Victor-Segalen, Bordeaux 2.

- Clanet, J. (1999b). Enseigner et étudier à l'université: pratiques déclarées, pratiques effectives. En M. Trinquier, J. Clanet y S. Alava (Dir.). *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire: conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement*, 60-150. Université de Toulouse II le Mirail: Centre de recherche en éducation, formation, insertion.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los profesores. En M. C. Wittrock (Dir.). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, 444- 453. Barcelona: Paidós.
- Clark, C. y Yinger, R. (1979). *Three studies of teacher planning*. East Lansing: University of State of Michigan.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge/Falmer.
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (coord.), *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, 16-44. Barcelona: ICE/Horsori.
- Collins, A., Brown, J. S. y Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. En L.B. Resnick (Edit.), *Knowing, learning and instruction. Essays in the honour of Robert Glaser*, 453-499. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interaction maître-élève: changersa façon d'enseigner est-ce possible? *Revue Française de Pédagogie*, 88, 67-94.
- Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks. Sage.
- De la Cruz, M. A. (1981). *Didáctica de la Lección Magistral*. Madrid: INCIE.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M.; Madrid, V.; Noriega, J. y Rodríguez, B. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid, Escuela Española.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. París, Presses universitaires de France.
- Erickson, F. (1982). Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between academic Task Structure and Social Participation Structure in Lesson. En Wilkinson, Ch. (Ed.). *Communicating in the classroom*, 153-181. New York, Academia Press.
- Fave-Bonnet, M. F. (1994). Le métier d'enseignant-chercheur: des missions contradictoires? *Recherche et formation*, 15, 11-34.
- Fave-Bonnet, M. F. (1999). Les enseignants chercheurs et l'enseignement. *Cahiers de l'ADMES*, 12, 87-94.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research* (2nd ed.). Londres: Sage.

- Feixas, M (2010). Enfoques y concepciones en la universidad. *RELIEVE*, v. 16 (2). Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2htm el 2 de marzo de 2012.
- Fontana, A. y Frey, J. (2000). From structured questions to negotiated text. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *The handbook of qualitative research (2nd ed.)*, 645-672. Thousand Oaks: Sage.
- Gage, N. L. y Berliner, D. C. (1988). *Educational Psychology (4thed.)*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gage, N.G. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement? En M. Crahay et D. Lafontaine (Dir.), *L'art et la science de l'enseignement*, 411-433. Liege, Labor.
- Gauthier, C., M. Mellouki y M. Tardif (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?*, Montréal, Éditions Logiques.
- Gil flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation. En *Structures of Social Action*, Max Atkinson and John Heritage (Eds.), 225-246. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grupo de Vanderbilt (1997). Cognition & Technology Grupo of Vanderbilt (1997): *The Jasper Project: Lessons in Curriculum, Instruction, Assessment and Professional Development*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Günter, H. y Gürtler, L. (2004). *Aquad seis*. Ingeborg Huber Verlagen Tübingen, Alemania
- Hartley, J. y Davies, I. K. (1976). Preinstructional strategies: the role of pretests, behavioral objectives, overviews, and advanced organizers. *Review of Educational Research*, 46, 239-265.
- Hines, C. V.; Cruickshank, D. R. y Kennedy, J. J. (1985). Teacher clarity and this relationship to student achievement and satisfaction. *American Educational Research Journal*, 22, 87-99.
- Holme, I. M. y Solvang, B. K. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Imbernón, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.

- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Keesen, F., Wubbels, T., Van Tartwijk, J. y Bouhuijs, P. A. J. (1996). Preparing university teachers. *The International Journal for Academic Development*, 1, 8-16.
- Kennedy, J.; Cruikshand, D. R.; Bush, A. y Myers, B. (1978). Additional investigation into the nature of teacher clarity. *Journal of Educational Research*, 73, 3-10.
- King, G.; Keohane, R. O.; Verba, S. (1994). *Designing social inquiry: scientific inference in qualitative research*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Knight, P., Tait, J. y Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 319-339.
- Kolb, D.L. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliff, N.J.: Prentice Hall.
- Kvale, S. (1996). *Inter Views: An introduction to qualitative research writing*. Thousand Oaks: Sage.
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris: La Documentation française.
- Land, M. L. (1980). Low-inference variables of teacher clarity: effects on student concept learning. *Journal of Educational Psychology*, 71, 795-799.
- Lebrun, J. (2001). *Les modèles d'intervention éducative sous-jacents aux prescriptions relatives à la pratique enseignante en sciences humaines au troisième cycle du primaire: une analyse des manuels scolaires approuvés*. Thèse de doctorat en éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Oliveira, A.A. y Chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire: regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. En C. Gervais et L. Portelance (dir.). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante – Contextes de construction et modalités de partage*, 265-285. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (2006). *Les zones d'ombre dans l'analyse de la pratique d'enseignement*. Journée d'étude sur Les zones d'ombre dans l'analyse de la pratique d'enseignement, Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 4 mai.
- Lessiger, L. M. (1994-1995). Improving the classroom learning process. *National Forum of Teacher Education Journal*, 5(1), 14-17.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Murray, H. G. (1983). Low-influence classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75, 138-149.

- Oser, F. K. y Baeriswyl, F. J. (2001). *Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning*. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (1031-1065). Washington, AERA.
- Parcerisa, A. (Coord.) (2005). *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Patton, M. Q. (1982). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Pérez, A. I. (1987). El pensamiento del profesor vinculo entre la teoría y práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.
- Phillips S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom. En C. Cazden, V. John, D. Hymes (Coords.), *Functions of language in the classroom*, 370-394. Nueva York: Teachers College Press.
- Raymond, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren, *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 187-200.
- Reid, D. J. y Johnston, M. (1999). Improving teaching in higher education: student and teacher perspectives. *Educational Studies*, 25, 269-281.
- Reigeluth, C. M. y Curtis, R. V. (1987). Learning situations and instructional models. En R. M. Gage (Ed.). *Instructional technology: foundations*, 175-206. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Resnick, L.B. (1991). Shared cognition: thinking as social practice. En L.B. Resnick, J.M. Levin y S.D. Teasley (Eds.). *Perspectives on Social Shared Cognition*, 1-20. Washington: American Psychological Association.
- Rosenshine, B. (1984), Clarity. En E.T. Emmer; C.M. y Everston, C. (Eds.). *Classroom management for secondary teacher* (119-121). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Rosenshine, B. (1987). Direct instruction. En M.J. Dunkin (Ed.). *The international encyclopedia of teaching and teacher education*, 715-720. Nueva York: Pergamon.
- Rosenshine, B. y Stevens, R. (1989). Funciones docentes. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, 443-439. Barcelona: Paidós.
- Ruiz Olambuenaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Sánchez, E.; García, J. R.; Sixte, R. de; Castellano, N. y Rosales, J. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y aprendizaje*, 31(2), 233-258.
- Shortak, (1993). Técnicas para la exposición de una clase. En J. M. Cooper, *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*, 135-171. México: Limusa.
- Silverman. (1993). *Interpreting Qualitative Data*: SAGE.

- Skidmore, D. (2000). From pedagogical dialogue to dialogical pedagogy. *Language and Education*, 14(4), 283-296.
- Skidmore, D., Pérez-Parent, M., y Arnfielf, S. (2003). Teacher-pupil dialogue in the guided reading session. *Reading: Literacy and Language*, 37(2), 47-53.
- Talbot, L. (2004). Intérêts et limites des apports de la recherche aux pratiques de l'enseignement. *Recherches & éducations*, 8. Recuperado el 17 de junio de 2011, de <http://rechercheseducations.revues.org/index354.html>
- The Jasper Project: Lessons in Curriculum, Instruction, Assessment, and Professional Development (1997). *The Cognition and Technology Group at Vanderbilt*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey, London.
- Tobin, K. (2000). Interpretive research in science education. En A.E. Kelly y R.A. Lesh (Eds.): *Handbook of research design in mathematics and science education*, 487-512. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Trochim, W. (2001). Construct validity, en *Research Methods Knowledge Base*. Consultado en <http://www.socialresearchmethods.net/kb/constval.htm> el 30 de enero de 2012.
- Wallen, N. E. y Travers, R. M. W. (1963). Analysis and investigation of teaching methods. En N. L. Gage (Edit.). *Handbook of Research on teaching*, 448-505. Chicago: Rand McNally.
- Zabalza, M. A. (1999). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2002). Estrategias didáctica orientadas al aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 459-490.
- Zabalza, M. A. (2004). *A Didáctica Universitaria. Un espacio disciplinar para o estudo e mellora da nosa docencia*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zacks, J. M. y Tversky, B. (2001). Event structure in perception and conception. *Psychological Bulletin*, 127, 3-21.

Cita del artículo:

Pérez Abellás, A.; Sarmiento Campos, J.A.; Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2012). Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 145-175. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de los autores y autora



Adolfo Pérez Abellás

Universidad de Vigo

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación

Mail: apabellas@uvigo.es

Profesor Contratado Doctor en la Facultad de Ciencias de la Educación. Es miembro del Equipo de Investigación Educativa del Campus de Ourense. Investiga sobre Desarrollo Institucional, evaluación de centros educativos, tutoría y necesidades educativas especiales.



José Antonio Sarmiento Campos

Universidad de Vigo

Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación.

Mail: sarmiento@uvigo.es

Profesor Asociado, Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y Doctor en Psicopedagogía. Es miembro del Equipo de Investigación Educativa del Campus de Ourense. Entre sus líneas de investigación figuran la aplicación de las nuevas tecnologías a la evaluación y seguimiento del Prácticum, la Orientación Educativa y los mapas conceptuales aplicados a la investigación.



María Ainoa Zabalza Cerdeiriña

Universidad de Vigo

Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación.

Mail: ainohazc@gmail.com

Doctora Europea en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora de la Universidad de Vigo. Líneas de investigación: Educación Infantil y Educación Inclusiva.

Buenas prácticas en la Universidad de Huelva: El conocimiento profesional en la acción del profesor de “Matemáticas y su Didáctica”

Good practices in the University of Huelva: The professional knowledge in action of the teacher trainer of “Mathematics and Its Didactic”

M^a Cinta Muñoz-Catalán
José Carrillo Yáñez

Universidad de Huelva, España

Resumen

En sintonía con la investigación actual en el área de Didáctica de las Matemáticas (Llinares y Krainer, 2006), presentamos un estudio que trata de comprender, desde el análisis de la práctica, el conocimiento profesional del profesor universitario que imparte la asignatura de ‘Matemáticas y su Didáctica’ en las diplomaturas de Maestro de la Universidad de Huelva. Nos acercamos a dicho conocimiento a partir de tres focos teóricos: las concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas, la comunicación promovida y el tipo de preguntas formuladas. Abordamos esta comprensión mediante un estudio de caso de tres profesores preocupados por su propia formación, que participaban en un proyecto de innovación docente. Las grabaciones de aula han constituido la fuente principal de información, que han sido complementadas con cuestionarios a los alumnos y registros en audio de sesiones del proyecto. Aunque son clases diferentes, los tres profesores comparten rasgos relevantes: Por un lado, muestran un perfil docente más cercano a la tendencia investigativa, ya que proponen problemas sin solución directa como detonante de la actividad matemática en el aula y fuerzan a la justificación y argumentación. Por otro lado, la comunicación reflexiva caracteriza la clase de los tres profesores, pues es frecuente la discusión entre los alumnos para co-construir los contenidos pretendidos. Sin embargo, es en el tipo de preguntas formuladas donde encontramos diferencias significativas entre profesores. Concluimos el estudio reflexionando sobre las razones de dichas diferencias y proporcionamos algunas variables o indicadores que consideramos que caracterizan a un buen docente universitario.

Palabras clave: Conocimiento profesional, formador de profesores, educación matemática, estudio de caso, concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas, comunicación promovida, preguntas formuladas.

Abstract

In line with current research in the area of Mathematics Education (Llinares & Krainer, 2006), this study seeks to understand, from the analysis of practice, the professional knowledge of the teacher trainees who teaches the subject of 'Mathematics and Teaching ' on the University of Huelva. We approach this knowledge from three theoretical focuses: conceptions of learning and teaching mathematics, communication which has been promoted and the type of questions which has been asked. We address this understanding through a case study design, considering three teachers concerned with their own professional development and who participated in an innovation teaching project. Classroom recordings have been the main source for data gathering, whose analysis has been complemented by the information coming from questionnaires to students and audio recordings of project meetings. Despite the special feature of each class, the three teachers share three important elements: First, they show a teacher profile closer to an investigative trend, and proposed non-direct solution problems to trigger the mathematical activity in the classroom and to encourage the students' justification and argumentation. Second, three teachers' classrooms are characterized by reflexive communication, since the discussion among students to co-construct the intended content is frequent. However, the type of questions found in each classroom is significant different among teachers. We conclude this study with some reflections about the reasons of these differences and propose some variables or indicators that have emerged as characteristic of a good university teacher.

Key words: Professional knowledge, teacher trainer, mathematics education, case study, conceptions about teaching and learning mathematics, promoted communication, asked questions.

Introducción

En el ámbito de la Didáctica de la Matemática existe un interés creciente por indagar sobre qué es lo que define una buena práctica en matemáticas (Planas y Alsina, 2009). En la Universidad de Huelva, venimos trabajando desde 1999, en el contexto de un proyecto de investigación colaborativa, con profesores de distintos niveles educativos desde Educación Infantil hasta ESO. A través de actividades diversas como: lectura y discusión de artículos de investigación, diseños didácticos y visionado y análisis de fragmentos de práctica de los miembros, hemos ido construyendo una comprensión compartida y consensuada de los elementos que caracterizan una buena práctica en la enseñanza de las matemáticas, que presentamos en Climent y Carrillo (2007).

Esta experiencia nos ha animado ahora a investigar sobre buenas prácticas en el contexto universitario, centrándonos en nuestra propia práctica como docentes universitarios y en la asignatura que impartimos, que integra conocimientos matemáticos y conocimientos didácticos específicos de las matemáticas. En este contexto universitario, el EEES impone un nuevo modelo educativo que trae a un primer plano la importancia de los equipos docentes. Se requiere que los profesores organicen procesos de enseñanza y aprendizaje que discurran mediante metodologías activas, que impliquen activamente al alumnado en su aprendizaje y que contengan elementos que garanticen un proceso de seguimiento casi personalizado. En el caso de los profesores que impartimos docencia en el área de Didáctica de la Matemática, a esta exigencia hay que añadirle la de formar a futuros maestros competentes en matemáticas y en su enseñanza y aprendizaje, la mayoría de los cuales traen una historia personal de fracasos en esta materia. Estos alumnos presentan una gran cantidad de carencias en el conocimiento del contenido, convirtiéndose en obstáculos para su aprendizaje.

Después de muchos años trabajando e investigando juntos, compartiendo asignaturas y elaborando guías docentes, hemos elaborado el contenido y las actividades de nuestras asignaturas basándonos en un perfil que, para nosotros, responde a las características principales de un profesional competente en la enseñanza de las matemáticas. Asimismo, también compartimos nuestro interés por trabajar en el aula con una metodología coherente con la resolución de problemas, en la que el aprendizaje procede de la aplicación creativa y con comprensión del conocimiento matemático a situaciones no familiares, con el fin de construir nuevos conocimientos a través de la discusión con compañeros y profesor. A nivel declarativo, poseemos una serie de líneas maestras sobre el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas en formación inicial, pero ¿cómo conseguimos movilizarlas en nuestras clases? ¿Cómo gestionamos los procesos de aprendizaje y enseñanza con nuestros alumnos? ¿Reflejan nuestras prácticas la filosofía que compartimos?

En este contexto es en el que surge la investigación que aquí presentamos. Como objetivo general, nos planteamos aproximarnos al conocimiento y comprensión del aula de 'Matemáticas y su Didáctica' a través de las concepciones del profesor sobre el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas y de su forma de promover la comunicación en dicha aula. Ambos elementos, concepciones y comunicación, son dos focos que dan cuenta del conocimiento profesional del profesor, línea de investigación en la que se enmarca el presente estudio.

Los informantes de este estudio son tres profesores de la Universidad de Huelva que, durante el curso 2009-2010, impartían la asignatura de Matemáticas y su Didáctica en las diferentes titulaciones de Maestro y eran miembros de un proyecto de innovación docente, en el que también participaban los dos autores de este artículo. A través del estudio de estos tres casos, hemos dado respuesta a los siguientes objetivos:

- Identificar las concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas de cada uno de los profesores.
- Comprender la comunicación que se promueve en el aula
- Identificar qué tipos de preguntas formula en el aula y con qué finalidad.

Gracias a la importancia que las instituciones universitarias están proporcionando a la formación como vía para mejorar la calidad de la docencia universitaria, cada vez va siendo más frecuente la aparición de estudios que se centran en este nivel educativo. El trabajo de Fonseca y Fernández (2010) es un ejemplo de ello. No obstante, suelen estar centrados en el alumno y sus procesos de aprendizaje y desarrollo, siendo difícil encontrar trabajos que tengan al profesor universitario como foco de atención, según constataba ya Hativa (2000) hace más de diez años. En el área de Didáctica de la Matemática, el trabajo más cercano es el que realizaron Moreno y Azcárate (2003), que analizaron las creencias y concepciones de los profesores universitarios que impartía docencia a estudiantes de Química, Biología y Veterinaria ligada al tópico matemático de ecuaciones diferenciales. No hemos encontrado estudios que analicen aspectos comunicativos o del discurso.

Hemos organizado el presente trabajo en cuatro apartados. En el primero, proporcionamos nuestro posicionamiento teórico respecto de los focos del estudio, donde mostramos los instrumentos de análisis utilizados. En el siguiente apartado,

explicamos aspectos del proceso de investigación, incluyendo tanto nuestro enfoque metodológico como los instrumentos de recogida de información aplicados. A continuación, presentamos un perfil general de cada caso en función de las variables analizadas (concepciones, comunicación y preguntas formuladas). Finalmente, mostramos nuestras conclusiones del estudio.

Nuestro posicionamiento teórico

Hoy en día nadie duda de la influencia del conocimiento del maestro en el rendimiento académico del alumnado, pero ¿qué es y cuál es la naturaleza de conocimiento profesional?

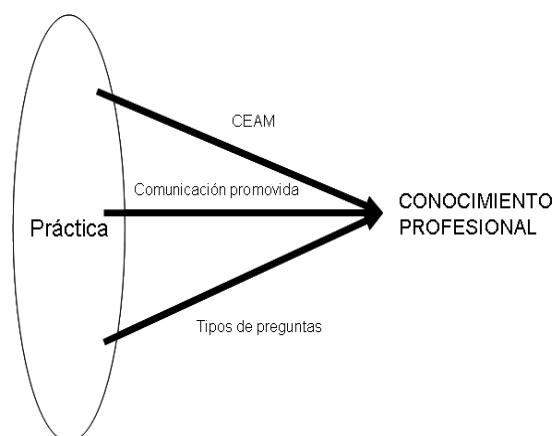
Han sido múltiples los intentos por aproximarse a responder a esta pregunta, pero tenemos que destacar a Shulman (1986, 1987) quien reivindicó la importancia de la materia a enseñar en la consolidación y contenido del conocimiento profesional. Además, capturó la atención de investigadores y educadores hacia un tipo de conocimiento de contenido que es específico de la profesión de enseñanza: el conocimiento didáctico del contenido (Ball, Thames y Phelps, 2008). La distinción entre las componentes de conocimiento de contenido de la materia a enseñar y de conocimiento didáctico del contenido ha marcado un hito que ha condicionado la forma de abordar e investigar sobre este tema.

Entendemos por conocimiento profesional el conjunto de saberes y experiencias que posee y hace uso un profesor en el desarrollo de su labor docente (Estepa, 2000). Climent (2005) destaca que dicho conocimiento es situado y contextualizado, personal, social, dinámico, integrado, complejo, parcialmente tácito y práctico. Precisamente este carácter práctico es el que vamos a destacar en el presente trabajo, que va en la línea de los enfoques actuales en el área de didáctica de la Matemática que estudian el conocimiento y las concepciones de una manera más global y situándolo en la propia práctica (Llinares y Krainer, 2006). El análisis de esta práctica permite comprender mejor el trabajo que los profesores hacen y el rol que el conocimiento de contenido juega en ella. La práctica es el lugar para la génesis de ideas, inquietudes y problemas y donde estas ideas se prueban, refinan y algunas veces se abandonan.

Además de práctico, consideramos, coincidiendo con G. H. Mead y J. Dewey (en Corbin y Strauss, 2008), que el conocimiento posee una naturaleza relacional y que se crea a través de la acción y la interacción. Desde esta perspectiva, el conocimiento profesional del profesor, que adquiere y muestra en un momento determinado, viene dado por la situación en la que se encuentra y por las interacciones que establece con los alumnos, con las situaciones de enseñanza-aprendizaje y con los diversos contextos en los que participa y se desarrolla.

A la luz de estos referentes, estudiamos el conocimiento profesional de los profesores universitarios seleccionados tomando como foco de atención su práctica y analizando las concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas que ponen de relieve, la comunicación que promueven con sus alumnos y el tipo de preguntas a través de las cuales interactúan con ellos y animan al trabajo conjunto. Entendemos los tipos de preguntas dentro del foco de comunicación, porque

constituyen para el profesor un instrumento que promueve la interacción discursiva con los alumnos.



Fuente: Elaboración propia.

Ilustración n. 1. Focos teóricos utilizados para el análisis del conocimiento profesional del profesor universitario.

Concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas

El estudio de las concepciones de un profesor nos permite comprender sus decisiones e intervenciones en la práctica, al constituir las lentes o filtros desde las que selecciona el contenido propio de las matemáticas escolares e interpreta su propio proceso formativo. En coherencia con Abrantes (2002), las concepciones poseen una naturaleza cognitiva y son esquemas que subyacen y sostienen a la estructura conceptual del sujeto. Coincidimos con Carrillo (1998) que las define como el “conjunto de creencias y posicionamientos que el investigador interpreta posee el individuo, a partir del análisis de sus opiniones y respuestas a preguntas sobre su práctica” (p 42).

Este mismo autor, proporciona un instrumento de análisis de concepciones del profesor, que es el que vamos a considerar en este estudio, denominado CEAM (concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas) (Carrillo y Contreras, 1995; Carrillo, 1998, 1999). Este instrumento está presentado en una tabla que ofrece descriptores de tendencias didácticas (tradicional, tecnológica, espontaneísta e investigativa) agrupados por categorías (metodología, concepción de la matemática escolar, concepción del aprendizaje, papel del alumno y del maestro) y subcategorías. Esta organización permite realizar una doble lectura: horizontal para establecer diferencias entre las distintas tendencias, y proporciona “una idea de la posible evolución seguida por un profesor desde la tendencia tradicional hacia la investigativa” (Carrillo, 1998: 50); y vertical, que otorga significado a algunos indicadores porque cobran su significado en el conjunto de la descripción del resto de indicadores de cada una de las tendencias. El instrumento lo presentamos en el apéndice 1.

Queremos matizar que no utilizamos este instrumento con la intención de asignar a los profesores a una de las tendencias. La familiarización con este instrumento ha contribuido a aumentar nuestra “sensitividad teórica” (Strauss y

Corbin, 1994) y a ser más sensibles para identificar e inferir las concepciones a partir de las prácticas de los profesores.

Comunicación promovida

La comunicación promovida es una de las dimensiones que define el modo en que el profesor gestiona la participación del alumnado en los procesos de aprendizaje relacionado con el contenido matemático (Carrillo, Climent, Gorgorió, Rojas y Prat, 2008). La participación del alumnado en las actividades de clase requiere su implicación cognitiva cuando ha de explicitar o compartir sus argumentaciones en una conversación colectiva. El término de comunicación promovida sugiere la apertura de espacios por parte del profesor para que los alumnos contribuyan al discurso común y compartan los significados. *“La gestión de la participación ha de facilitar los procesos que van desde una comunicación unidireccional hasta una en que los procesos reflexivos se hagan evidentes”* (p. 69).

Para el análisis de esta dimensión utilizaremos las categorías propuestas por Brendefur y Frykholm (2000), adaptadas por Carrillo et al (2008). Las definimos brevemente en la tabla 1.

TIPOS DE COMUNICACIÓN PROMOVIDA	
Comunicación Unidireccional	El profesor tiende a liderar las discusiones a través de clases magistrales, formulando preguntas cerradas. Se deja pocas oportunidades a los estudiantes para comunicar sus ideas y estrategias. Promueve la idea de las matemáticas como un cuerpo estático de conocimiento que primero es interpretado y comunicado por el profesor, y luego es recibido pasivamente por los alumnos.
Comunicación Contributiva	Este tipo de comunicación promueve interacciones entre los alumnos y entre éstos y el profesor. Están más orientadas a la ayuda mutua, habitualmente sin profundizar demasiado en aquello que se comparte y teniendo un interés de naturaleza correctiva.
Comunicación reflexiva	El profesor otorga oportunidades a los alumnos para reflexionar sobre las relaciones entre los tópicos matemáticos, centrándose en las ideas y estrategias expuestas tanto por los alumnos como por él mismo. Este tipo de comunicación es propia de actividades de indagación y exploración, en las que se pretende modificar la comprensión matemática de los alumnos.
Comunicación Instructiva	Se comienza a formar la instrucción siguiente por medio de la incorporación de las contribuciones de los alumnos. Además, se incluye el proceso de integración de las ideas de los estudiantes.

Tabla n. 1. Tipos de comunicación promovida (Brendefur y Frykholm, 2000), adaptada por Carrillo et. al (2008).

Contribuciones interrogativas

El profesor suele mantener una relación dialógica con sus alumnos, a través de la cual los implica en los procesos de razonamiento que se están desarrollando en clase. Durante el transcurso de las actividades matemáticas, el profesor puede formular preguntas que promuevan la reflexión de los alumnos o simplemente pueden ir orientadas a obtener información de ellos o a dar continuidad al discurso matemático del aula. Para el análisis del tipo de preguntas formuladas, utilizaremos la categorización proporcionada por Ferreira (2007), adaptada de Ainley (1988), que presentamos en la tabla 2.

TIPO	DESCRIPCIÓN
Preguntas de regulación	Preguntas cuya finalidad es regular el comportamiento social dentro del aula, y establecer un contacto social entre el profesor y los alumnos.
Preguntas de verificación	Preguntas que pretenden averiguar o verificar si el alumno conoce la respuesta a una determinada cuestión.
Preguntas de información	Preguntas cuyo objetivo es obtener información relevante para el proceso de construcción de significados.
Preguntas de reflexión	Preguntas que buscan que los alumnos piensen y reflexionen sobre un asunto en particular.
Preguntas retóricas	Preguntas que no tienen necesariamente la intención de ser contestadas por quien es interrogado, y que suelen ser respondidas por quien las formula, enfatizando algún aspecto de lo que está diciendo.

Tabla n. 2. Categorías analíticas de las contribuciones interrogativas del profesor (Ferreira, 2007; adaptado de Ainley, 1988).

Metodología

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación, adoptamos un paradigma interpretativo (Guba y Lincoln, 1994), puesto que no pretendemos establecer predicciones o relaciones de causa y efecto, sino que pretendemos explicar y comprender una realidad compleja, como es la realidad educativa universitaria. Hemos utilizado como diseño de investigación el estudio de caso, entendido en el sentido de Basse (1999), que lo define como “*el estudio de una singularidad conducida en profundidad en entornos naturales*” (P. 47). Nos interesaba profundizar en la comprensión del conocimiento profesional en la acción de los profesores del área de Didáctica de las Matemáticas de la Universidad de Huelva con vistas a mejorar nuestro desempeño profesional. Se trata, por tanto, de un *estudio de caso colectivo* de Stake (2000), que abarca a un conjunto de 3 casos, Isabel, Alberto y Rocío, que en sí mismos son de interés para los objetivos del estudio.

Además, la investigación se desarrolla en el entorno natural de desempeño profesional de los casos: en sus respectivas aulas y en un contexto formativo

particular, que la enmarca. Los profesores eran miembros de un proyecto de innovación docente otorgado por la Universidad de Huelva, a través del cual pretendían cuestionar la propia formación y su competencia como formadores. En dicho proyecto, participaba además un investigador no docente y antiguo alumno, que proporcionaba una visión externa, necesaria para el análisis de los vídeos. Proyecto de innovación e investigación han ido de la mano y se han influido mutuamente: por un lado, la investigación le proporcionaba al proyecto las grabaciones de aula, las transcripciones de las mismas y un análisis preliminar, las cuales servían como documento base para propiciar la reflexión conjunta sobre la práctica. Por otro lado, el proyecto de innovación nos proporcionaba la oportunidad de trabajar directamente con los profesores, de compartir nuestra interpretación de su práctica con ellos y acceder a las razones de sus motivaciones y decisiones. Podemos decir, que de alguna manera, nuestros informes recogen la voz de los participantes (Denzin y Lincoln, 2000).

Como instrumento de recogida de información hemos utilizado observaciones de aula de los profesores, entrevistas a los alumnos y grabaciones en audio de las sesiones del proyecto. En el primer caso, hemos obtenido 3 sesiones de aula grabadas en vídeo, una por cada profesor, con una duración entre 90 y 105 minutos. El foco de la grabación era el profesor, sus manifestaciones, gestos y escritura en la pizarra; sólo nos interesaban los alumnos en la medida en que nos ayudaban a comprender el comportamiento del profesor. En cuanto a las entrevistas, las hemos aplicado a dos alumnos por cada profesor, de entre los que asisten regularmente a clase. La finalidad de estas entrevistas era obtener su perspectiva sobre los focos teóricos analizados, desde su experiencia como alumnos. Presentamos la entrevista en el Apéndice 2. Otro instrumento utilizado es el registro en audio de aquellas sesiones del proyecto donde se analiza y se discute conjuntamente cada uno de los vídeos después de su visionado. La fuente principal de información son las grabaciones de aula, mientras que los cuestionarios y las sesiones del proyecto registradas en audio nos sirvieron para complementar la información proporcionada aquéllas.

Los instrumentos de análisis han sido ya presentados en el apartado anterior y lo constituyen: El instrumento CEAM (Carrillo, 1998, 1999; Carrillo y Contreras, 1995) para estudiar las concepciones; las clasificaciones de cuestiones de Ferreira (2007, adaptado de Ainley, 1988), y la categorización de los tipos de comunicación de Brendefur y Frykholm (2000), adaptadas por Carrillo et al (2008). El proceso seguido se ha inspirado en el modelo de análisis que se presenta en Schoenfeld (2000), basado en las transcripciones de los vídeos de cada sesión. Dividíamos las sesiones en episodios diferentes, en los que o bien cambiaba el objetivo del profesor o bien la naturaleza de la tarea y nos permitían realizar la tarea de interpretación en el conjunto del contexto inmediato que le otorgaba sentido.

El conocimiento profesional en la acción de los tres profesores

En este apartado vamos a mostrar de manera resumida los principales resultados en relación con los focos del estudio para cada uno de los profesores estudiados.

El caso de Alberto

Alberto organiza la clase en torno a un problema que se había encomendado como tarea para casa. El problema versaba sobre procedimientos de búsqueda de fracciones entre otras dos dadas y estaba planteado con la finalidad de profundizar en dicho contenido así como en aspectos de la demostración matemática.

En cuanto a las concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza de la matemática, su actuación es coincidente con la tendencia investigativa. En la clase, los alumnos se enfrentan a situaciones para las que no poseen soluciones directas, y el profesor organiza el proceso de enseñanza de manera que les lleve a la adquisición de unos contenidos específicos a través de un proceso investigativo. De su clase se desprende su concepción del aprendizaje originada por la observación de regularidades que ayuda a los alumnos a construir conjeturas y a comprobar su validez, implicándolos en procesos de construcción matemática. Considera que el alumno ha de implicarse activamente en la resolución de los problemas, como único modo de construir sus conocimientos. Otorga un papel prioritario al error, como fuente de aprendizaje y al aprendizaje social, a través de la discusión con los compañeros. Así también lo perciben sus alumnos:

Continuamente el profesor nos facilita cualquier participación en clase; es más, nos insiste en que participemos. Explica la materia y nos hace una pregunta directa, nos anima a salir a la pizarra, etc. Y si, todo esto ayuda a un contacto más "de tú a tú" y perder el miedo a cometer errores (A1.18)

Concibe al profesor como la persona que provoca la curiosidad del alumno conduciendo la discusión conjunta hacia la consecución de aprendizajes. La información que se moviliza en el aula es validada principalmente por el profesor, aunque promueve el desarrollo de estrategias para su autocorrección, propiciando que los estudiantes asuman responsabilidad a la hora de juzgar la adecuación de sus ideas.

Respecto de la evaluación, el profesor obtiene una información personalizada de los alumnos, utilizando los resultados obtenidos en los exámenes y las notas de clase, para la valoración del progreso de los alumnos.

En cuanto al tipo de preguntas que Alberto formula en el desarrollo de la clase, observamos la presencia de los 5 tipos. Predominan las preguntas de regulación cuando presenta la actividad para asegurarse que sus alumnos comprenden cuál es su papel. Suele ser constante la aparición de expresiones como: "¿Entendéis lo que quiero decir?" [U1]. También le sirve para regular el comportamiento de alumnos en clase: "¿Tú ya has hecho la anterior parte, Álvaro?" [U2]. No son frecuentes las preguntas de verificación, apareciendo sólo una vez en el conjunto de su discurso "¿Cómo se llama un ejemplo que invalida una teoría?" [U3], mientras son habituales las preguntas de información. A través de éstas, el profesor facilita que los alumnos vayan contribuyendo al discurso colectivo con el fin de facilitar el desarrollo y la construcción de la actividad o tarea matemática: "¿Qué le hacemos a ese número que ha escrito Laura ahí que está dando bocados, para que sea una fracción?" [U4]. En ocasiones, Alberto plantea preguntas de reflexión para invitar a los alumnos a discutir sobre un asunto en particular.

¿Os atreveríais a demostrar matemáticamente que el procedimiento es incorrecto? Puesto que ya hemos encontrado un contraejemplo, ¿os atreveríais a demostrar, que

no es necesario porque ya tenemos el contraejemplo, que no siempre es verdad lo que el niño quiere hacer? Si alguien lo intenta, no ahora como es lógico, creo que puede ser interesante... [U5].

Sus alumnos también poseen esa percepción como se desprende en las entrevistas:

Las preguntas son para construir el conocimiento de la materia dada (A1.16). Suele hacer bastantes preguntas. Creo que las hace con el objetivo de que seamos nosotros mismos los que indagemos en la materia que se nos pregunta y no sea el profesor el que nos planteé todas las soluciones (A2. 16).

Finalmente, suele utilizar preguntas de naturaleza retórica cuando se refiere a las tareas que los alumnos han de entregar próximamente; les sirve como apoyo a la explicación y para enfatizar las ideas importantes:

Así que, ¿Qué vais a hacer con ese capítulo del libro de 1º de ESO que trata de divisibilidad? Pues vais a hacer un análisis del contenido matemático, para comprenderlo, y eso es lo que está colgado ahora nada más, esa es la única parte de la tarea que está puesta. [Líneas U6]

Los tipos de comunicación que Alberto promueve en la sesión son de dos tipos, ubicados cada uno en momentos diferentes de la sesión. Se comunica de manera unidireccional al principio y al final de la sesión, momentos en los que explica las tareas que han de realizar en casa los alumnos. La comunicación reflexiva se produce durante la resolución del problema cuando les proporcionan oportunidades para que reflexionen sobre su resolución, ya sea saliendo a la pizarra o respondiendo a las preguntas. Son a partir de estas reflexiones desde las cuales los alumnos construyen el aprendizaje de los contenidos matemáticos puestos en juego, modificando la comprensión matemática inicial de los alumnos.

El caso de Isabel

Isabel plantea una sesión orientada a profundizar en los contenidos de Máximo Común Divisor y Mínimo Común Múltiplo (MCD y MCM, respectivamente). Formula dos problemas para ser resueltos comprensivamente en clase, a modo de contextos que otorgan sentido a los citados contenidos. Posteriormente, se trabaja sobre el origen y fundamento matemático de ambos algoritmos MCD y MCM.

En lo que se refiere a *las concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas*, organiza la sesión proporcionándole un carácter principalmente investigativo, puesto que los alumnos se enfrentan a la resolución de problemas para los que no tienen respuestas a priori y porque dicho proceso les llevará a la adquisición de unos conocimientos concretos. Concibe el aprendizaje como un proceso que requiere la participación activa del alumnado en procesos inductivos y el planteamiento de situaciones que propicien el descubrimiento. Le da más importancia a los procesos de resolución de los problemas que a los resultados. En este contexto, considera que el profesor es el que provoca la reflexión de los estudiantes y los va conduciendo, a través del análisis de sus reacciones y respuestas a sus preguntas. Los alumnos participan intensamente en cada problema, en un ambiente dinámico que les permiten comunicar sus experiencias y reflexiones con el profesor y los demás

compañeros. El agrupamiento es en gran grupo, debido a la disposición del aula, aunque en la tarea que los alumnos hacen, se unen en grupos de 2-3 alumnos para ayudarse mutuamente.

Concibe la asignatura como una materia en la que interesa tanto la adquisición de conceptos, como el desarrollo del procedimiento y el fomento de actitudes positivas hacia ésta y el trabajo escolar en general. Le concede una finalidad formativa. Aunque en un momento de la sesión da la oportunidad de que decidan qué problema realizar a continuación, es la profesora la que posee una programación cerrada, que sigue una secuencia que emana de los aspectos estructurales de la disciplina.

Isabel utiliza *cuatro tipos de preguntas* en el transcurso de la clase. Las *preguntas de regulación* son habituales en el desarrollo de la sesión. Las utiliza para instaurar el orden en la clase, asegurarse de que van cumpliendo las pautas que ella impone y comprendiendo lo que se explica. “¿Vale por ahí? ¿Sí, alguna pregunta?” [U7] “¿Vale? Así que todos corrigiendo eso en vuestro cuaderno, ¿vale?” [U8]. Dada las carencias que los alumnos muestran con conocimientos matemáticos de primaria, Isabel plantea preguntas de verificación cuando su interés es ayudarlos a tomar conciencia del grado de comprensión que poseen sobre un concepto determinado, necesario por estar implicado en el contenido nuevo que se va a trabajar. Así pregunta “¿Qué es un divisor?” [U9] “Si por el máximo común divisor lo que hacemos son divisores, ¿Por qué luego factorizamos? ¿Por qué después siempre hallamos factores comunes?”[U10]. Sus alumnos también lo perciben así: “Sí (formula preguntas) habitualmente. Para saber si hemos entendido su explicación o para conocer si sabemos algún concepto, actividad...” (A3. 16)

También son habituales el uso de preguntas de información, formuladas con el objetivo de que implicar a los alumnos en el razonamiento que Isabel promueve, con el fin de que aporten información relevante para el desarrollo y construcción del conocimiento de la actividad matemática en el aula:

Y este número ¿qué es respecto a 28, 16 y 32? [U11]. Hay factores comunes y no comunes y dentro de os comunes hay uno con exponente mayor que el otro. Entonces ¿cuál tendremos que elegir? [U12].

Finalmente, también formula preguntas retóricas, a las que ella misma contesta pero que sirve para destacar aspectos importantes de la explicación y mantenerlos atentos. No aparece ninguna pregunta de reflexión en esta sesión.

En cuanto a la *comunicación que Isabel promueve en el aula*, observamos evidencias de tres tipos: comunicación unidireccional, comunicación contributiva y comunicación reflexiva. La comunicación unidireccional se da al comienzo de la sesión cuando la profesora explica la tarea a realizar y proporciona algunas explicaciones organizativas de la asignatura. También aparece durante la corrección de los problemas, en situaciones donde los alumnos no comprenden alguna cuestión. La comunicación reflexiva ocurre durante la resolución de los problemas, cuando un alumno sale a la pizarra y entre todos dialogan para llegar a la solución del problema, intercambiando opiniones y propiciando en el aula un clima de constante conversación entre personas que aprenden. Se utiliza una comunicación contributiva en aquellos momentos en los que Isabel corrige los aspectos del problema que no quedan claros o que propician división de opiniones entre los alumnos.

El caso de Rocío

La clase de Rocío versa sobre contenidos matemáticos geométricos y desarrolla toda la clase alrededor de la pregunta de cuánto suman los ángulos interiores de un polígono. Les anima a encontrar la existencia de una posible regularidad y a formular, si es posible, una relación matemática.

En cuanto a las *concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas*, Rocío muestra un perfil próximo a la tendencia investigativa. Plantea un problema cuya solución requiere de la implicación activa y reflexiva de los estudiantes. Concibe el aprendizaje como un proceso que comienza normalmente por la búsqueda de regularidades, con el fin de ir planteando hipótesis que se van comprobando sucesivamente. En este contexto, se promueve que el alumno se implique cognitivamente y activamente en la actividad, esforzándose por otorgarle significado a lo que aprende y logrando una mayor conciencia de su propio proceso de aprendizaje. El alumno está orientado hacia la búsqueda de respuestas a los interrogantes planteados, en un ambiente dinámico que permite que el alumno comunique sus experiencias y razonamientos y mantenga una actitud crítica ante las informaciones que se movilizan en el aula. El papel del profesor parece asociarse al de un gestor de contenidos, que provoca la curiosidad de los alumnos por implicarse en investigaciones retadoras.

Así se expresa un alumno para destacar el papel de Rocío en la clase:

Procura que seamos nosotros mismos los que resolvamos nuestras dudas, intentando que colaboremos entre nosotros, mientras ella, simplemente, nos da pistas y nos incita a lograr que la resolvamos (A6. 4).

Se percibe su seguridad respecto de lo que pretende conseguir en la sesión, pero va gestionando la clase considerando e integrando las respuestas inesperadas y los intereses de los alumnos.

Rocío parece darle importancia a los conceptos, reglas y, especialmente, a los procesos lógicos que los sustentan. De la sesión se desprende que la finalidad de la asignatura es dotar al alumno de instrumentos que le posibiliten el aprendizaje autónomo. Combina agrupamiento en gran grupo con trabajo individual para propiciar la reflexión conjunta.

Con respecto a las *preguntas formuladas*, Rocío utiliza los cinco tipos en el curso de la sesión. Plantea frecuentemente preguntas de regulación con el fin de controlar el comportamiento social de los alumnos. *Domingo, tú que lo dudas ¿puedes salir y dibujar un triángulo rectángulo como te dé la gana?* [U13]. Formula preguntas de verificación cuando desea asegurarse de que los alumnos conocen una determinada cuestión, y dirige, incluso, preguntas formuladas por un determinado alumno. Por ejemplo, un alumno pregunta si el dibujo de la pizarra es un polígono y Rocío repite la pregunta dirigiéndose a la clase. Las preguntas de información son formuladas tanto para establecer un clima de diálogo y comunicación constante con sus alumnos como para recoger información relevante para el proceso de construcción de los conocimientos que se está llevando a cabo.

Hay cosas que no se cumplen que parten de las concepciones que tenemos. Por ejemplo, ¿tú crees que las diagonales de una figura están siempre por dentro de la figura?

A: No tiene por qué. [U14]

Las preguntas de reflexión, sin embargo, se plantean al principio de la sesión y constituyen el detonante de la actividad matemática del aula:

Eh, quiero que hoy exploréis una cuestión. ¿Hay alguna regularidad en la suma de los ángulos de un polígono? ¿Es un comportamiento, digamos, aleatorio? ¿O se dan ciertas reglas? ¿Hay algún comportamiento que podamos predecir? Si por ejemplo, yo dibujo un polígono y digo ¿esto cuánto suman?, ¿Tendríamos que ponernos a dividir y a sumar los ángulos?, ¿O podríamos saber cuánto suman los ángulos de un polígono? [U15]

También Rocío formula retóricas con el objetivo de servir de apoyo a la explicación, que no requieren contestación por parte de los alumnos, y que le sirve para destacar aspectos concretos del contenido.

¿Qué comunicación promueve Rocío? En la sesión predominan dos tipos de comunicación: la comunicación unidireccional y la comunicación reflexiva. La primera, como en los dos profesores anteriores, aparece al principio de la sesión cuando ha de manifestar cuestiones referidas a la organización de la asignatura, y al final de la misma, cuando da las indicaciones y las condiciones para realizar la tarea para casa. La comunicación reflexiva está presente durante todo el proceso de construcción de respuesta a la pregunta formulada; alumnos y profesor discuten sobre la suma de los ángulos interiores de un polígono, e intercambian ideas y representaciones diferentes de forma oral y escrita en la pizarra. La comunicación instructiva sólo aparece cuando los alumnos están trabajando de forma individual y en pequeños grupos, momento en que Rocío trata de dar respuesta a las dudas que presentan y les proporciona pistas que les ayuda a continuar.

Discusión y conclusiones

Al principio del estudio, nos planteamos como objetivo general aproximarnos al conocimiento y comprensión del aula de 'Matemáticas y su Didáctica' a través de las concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas, la comunicación promovida y el tipo de preguntas formuladas de tres profesores de la Universidad de Huelva. Aunque son clases diferentes, incluso en cuanto al contenido matemático impartido, comparten muchos rasgos que nos sirven para caracterizar la citada aula. En primer lugar, los tres profesores muestran un perfil cercano a la tendencia investigativa, ya que proponen problemas sin solución directa como detonante de la actividad matemática en el aula. En la clase de Alberto y Rocío se prioriza la necesidad de observación de regularidades y definición de conjeturas para su comprobación. Como consecuencia de la actividad matemática, los alumnos construyen o reconstruyen los nuevos conocimientos pretendidos. En la clase de Isabel, sin embargo, el aprendizaje viene definido por una construcción dirigida por ella, basada en los descubrimientos y razonamientos que van proporcionando paulatinamente los alumnos. En los tres casos el papel del alumno y del profesor son similares, los esfuerzos por justificar y argumentar ocupan un lugar destacado, y la interacción cognitiva y social entre los alumnos juega un papel prioritario en el aprendizaje.

Los tipos de comunicación que predominan son la unidireccional, la contributiva y la reflexiva. La comunicación unidireccional suele darse principalmente al principio o al final de la clase, cuando los profesores realizan algunos avisos en relación con la organización de la asignatura. La comunicación contributiva es frecuente cuando los

profesores corrigen expresiones o ideas que son erróneas, o bien que propician división de opiniones entre los alumnos. La comunicación reflexiva es la que caracteriza la clase de los tres profesores, pues en todas ellas es frecuente la discusión entre los alumnos para co-construir los contenidos pretendidos.

En cuanto a las preguntas que los profesores formulan, tanto Alberto como Rocío utilizan los cinco tipos para interactuar con sus alumnos: de regulación, de información, de verificación, de reflexión y retóricas. En la sesión de Isabel, sin embargo, se produce una ausencia muy significativa, que es la de preguntas de naturaleza reflexiva. En su lugar, las más representativas son las de información. El origen de esta cuestión se encuentra en el modo en que los profesores han organizado el trabajo: mientras Alberto y Rocío organizan la clase para que los alumnos recreen el proceso de construcción del conocimiento matemático, utilizando las preguntas de reflexión como detonante de la misma, Isabel va dirigiendo la construcción conjunta a partir de la información que los alumnos van aportando y de la comprensión que van logrando.

Si comparamos estos resultados con los obtenidos por los seis profesores de Moreno y Azcárate (2003), observamos notables diferencias. Las autoras sostienen que la metodología de enseñanza dominante en el ámbito universitario es la clase magistral, en la que el profesor de matemáticas ocupa un papel central y relevante. *“Ninguno de ellos sentía la necesidad de utilizar otro tipo de metodología, en parte por la acomodación de los intereses profesionales y de los estudiantes”* (p. 276). El origen de estas diferencias estriba en dos cuestiones que no son baladíes: la formación del profesorado y la naturaleza de la materia que impartimos. Los profesores del estudio de Moreno y Azcárate poseen una gran formación matemática pero escasa formación pedagógica, a diferencia de los profesores de este estudio que, siendo también matemáticos (dos de ellos), su formación didáctica es más sobresaliente. Además, aquellos seis profesores impartían matemáticas puras, mientras que Alberto, Isabel y Rocío enseñan una asignatura con una naturaleza muy particular, ya que incluye matemáticas y aspectos didácticos del contenido. En cada estudio, el profesional que se tiene como referente es muy diferente, lo que condiciona necesariamente la manera de gestionar y concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada materia.

Desde un punto de vista metodológico, y en relación con la naturaleza particular de la materia que imparten los tres casos de este estudio, creemos necesario el desarrollo de instrumentos de análisis específicos adaptados para el nivel universitario. En particular, el instrumento CEAM de Carrillo (1998; 1999; Carrillo y Contreras, 1995) necesita ser desarrollado en la categoría de ‘sentido de la asignatura’.

Como se ha señalado, en este estudio hemos pretendido realizar una aproximación al conocimiento profesional en la acción de los profesores que imparten docencia en la asignatura de ‘Matemáticas y su Didáctica’. Se ha grabado una sesión de cada uno de los tres profesores, ya que no es nuestro propósito generalizar los resultados. Tampoco hemos pretendido juzgar a los profesores, sino caracterizar y comprender su conocimiento profesional utilizando las dimensiones teóricas mencionadas.

En este contexto, cabría preguntarse ¿qué resultados, de los obtenidos, podrían ser útiles para la enseñanza de otras materias?, o en otras palabras, ¿sería posible establecer indicadores que caracterizaran una buena práctica universitaria a la luz de estos resultados? Queremos ser cautos en nuestra respuesta a la primera pregunta por dos motivos: en primer lugar, porque los datos se han analizado con unos instrumentos que son específicos para el profesorado de matemáticas y han emergido en estudios con este tipo de informantes. Estamos convencidos de que tendrían diferencias significativas si hubieran emergido en investigaciones con otra asignatura como foco. Desde esta perspectiva, entendemos que la asignatura no es un accidente del estudio, sino que es una pieza clave en la medida en que determina qué conocimiento debe tener el profesorado que la imparte. Este aspecto es el que hemos puesto de relieve anteriormente cuando se han comparado los resultados de este estudio con el de Moreno y Azcárate (2003).

En segundo lugar, el diseño de la investigación es un estudio de caso, por lo que no cabe la realización de generalizaciones estadísticas de los resultados. Sin embargo, sí nos permite abstraer algunas características que comparten los tres profesores y que entendemos que van más allá de la idiosincrasia de los tres casos. Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta las dimensiones consideradas, consideramos que una buena práctica universitaria debería estar caracterizada por:

- La gestión de una comunicación con el alumnado que promueva la reflexión sobre las conexiones entre los distintos contenidos de la asignatura y que les lleve a mejorar o modificar la comprensión que tiene de ellos.
- La continua formulación de preguntas de *información* y *reflexión*, ya que son las que mejor contribuyen y ayudan en el proceso de construcción del conocimiento del alumnado.
- La organización del curriculum alrededor de la resolución de problemas como detonante y vía para la construcción del conocimiento de la asignatura. En este contexto cobra especial importancia la cesión de la responsabilidad al alumno de las actividades que realiza y promover la discusión con los compañeros.

Entendemos que estos tres elementos están íntimamente relacionados, en la medida en que una clase organizada alrededor de la resolución de problemas exige un tipo de comunicación especial del profesor con los alumnos y entre ellos, que dé soporte y, a la vez, aliente el razonamiento y la formulación de hipótesis.

Estos tres indicadores vendrían a completar y extender la caracterización de buena práctica que hemos definido en el contexto de un entorno de investigación colaborativa, en el que también participan profesores de todos los distintos niveles educativos (desde infantil hasta la Universidad), al que aludimos al comienzo de este artículo. En investigaciones donde se trabaja *'con profesores y no sobre profesores'* (Lieberman, 1986), la definición de lo que se considera una buena práctica debe emerger de un posicionamiento consensuado del propio grupo (Climent y Carrillo, 2007). En dicho entorno, una buena práctica en los niveles educativos de infantil a Secundaria, vendría definida, entre otros aspectos, por la diversidad de focos matemáticos empleados, dando un especial papel al razonamiento y a la resolución de problemas; por el uso de actividades que inducen un aprendizaje profundo y

significativo, y por la utilización de unas estrategias didácticas que conjuguen la exploración y la consideración de conocimientos previos, tenga en cuenta la necesidad de motivar a los estudiantes y de proporcionarles ayudas que apoyen a los alumnos en su aprendizaje y sin restarle responsabilidad. Consideramos que estos indicadores son también válidos para el nivel universitario, al cual añadiríamos los indicadores relacionados con la comunicación en el aula y las preguntas formuladas que han emergido en este estudio y en el contexto de un proyecto de innovación docente.

Por otro lado, la resolución de problemas, como perspectiva y metodología de enseñanza, posee un papel importante en el desarrollo de la pericia de los profesores (Carrillo y Climent, 2011). El uso de problemas no es sólo adecuado para promover que los alumnos construyan sus aprendizajes de una manera sólida y consistente, sino que puede considerarse como un indicador de buena práctica universitaria o, al menos, de profesores comprometidos con desarrollar buenas prácticas universitarias.

En este sentido, el trabajo docente alrededor de problemas, ya sea mediante la resolución de problemas (Carrillo, 1999; Carrillo y Contreras, 2000; Polya, 1957) o del Aprendizaje Basado en Problemas, implica cambios curriculares profundos (Bouhuijs, 2011) y la existencia de un equipo docente que comparta un mismo interés, una misma filosofía educativa y que se implique en ir construyendo un diseño curricular cada vez más consistente (Rué, Font, Cebrián, 2011).

Reconocimientos

Este artículo ha sido financiado por la Universidad de Huelva y por el proyecto *Conocimiento matemático para la enseñanza respecto a la resolución de problemas y el razonamiento* (Plan nacional de I+D+i, Ref. EDU2009-09789), al que pertenecen ambos autores.

Bibliografía

- Ainley, J. (1988). Perceptions of teachers' questioning styles. En A. Borbás (Ed.), *Proceedings of the 12th Annual Meeting of the International group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 92-99). Veszprém, Hungría.
- Abrantes, M. (2002). *Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para maestro sobre la geometría escolar y su enseñanza y aprendizaje*. Badajoz: Tesis doctoral inédita.
- Ball, D.L., Thames, M.H. y Phelps, G. (2008). Content knowledge for Teaching: What makes it Special? *Journal of Teacher Education*, 59, 389-407.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open university press.
- Bouhuijs, P.A.J. (2011). Implementing Problem Based Learning: Why is it so hard? *Revista de Docencia Universitaria*, Vol 9 (1), 17-24.

- Brendefur, J. y Frykholm, J. (2000). Promoting mathematical communication in the classroom: two preservice teachers' conceptions and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3, 125-153.
- Carrillo, J. (1998). *Modos de resolver problemas y concepciones sobre la matemática y su enseñanza*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Carrillo, J. (1999). Conceptions and Problem Solving: A Starting Point and a Tool for Professional Development. En Ellerton, N.F. (Ed.) *Mathematics Teacher Development: International Perspectives*. West Perth, Australia: Meridian Press. Pp. 27-46.
- Carrillo, J. y Climent, N. (2011). The development of teachers' expertise through their analyses of good practice in the mathematics classroom. *ZDM*, 43(6-7), 915-926.
- Carrillo, J., Climent, N., Gorgorió, N., Rojas, F. y Prat, M. (2008). Análisis de secuencias de aprendizaje matemático desde la perspectiva de la gestión de la participación. *Enseñanza de las Ciencias*, 26(1), 67-76.
- Carrillo, J. y Contreras, L.C. (1995). Un modelo de categorías e indicadores para el análisis de las concepciones del profesor sobre la matemática y su enseñanza. *Educación Matemática*, 7(3), 79-92.
- Carrillo, J. y Contreras, L.C. (eds.) (2000). *Resolución de problemas en los albores del siglo XXI: una visión internacional desde múltiples perspectivas y niveles educativos*. Huelva: Hergué.
- Climent, N. (2005). *El desarrollo profesional del maestro de Primaria respecto de la enseñanza de la matemática. Un estudio de caso*, Doctoral dissertation. Michigan: Proquest Michigan University. www.proquest.co.uk.
- Climent, N. y Carrillo, J. (2007). El uso del vídeo para el análisis de la práctica en entornos colaborativos. *Investigación en la Escuela*, 61, 23-35.
- Corbin, J. y Strauss, A.L. (2008). *Basics of qualitative Research (3rd edition)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* 2nd edition (1-28). London: Sage Publications.
- Estepa, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Pagés, J.; Estepa, J. y Travé, G. (Eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación profesional del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Ferreira, R.A.T. (2007). The teaching modes: a conceptual framework for teacher education. *5th Congress of the ERME (CERME 5)*. Larnaca, Chipre.
- Fonseca, M.C. y Fernández, M.L. (Coord) (2010). *Reflexionar sobre docencia universitaria*. Sevilla: Fenix Editoria.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London: Sage Publications.

- Hativa, H. (2000). Teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education: An introduction. *Instructional Science*, 28, 331–334.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: working with, not working on.... *Educational Leadership*, 43, 28-33.
- Llinares, S. y Krainer, K. (2006). Mathematics (student) teachers and teacher educators as learners. A. Gutiérrez y P. Boero (Eds), *Handbook of research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future* (429-459). Netherlands: Sense Publishers.
- Moreno, M. M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.
- Planas, N. y Alsina, À. (2009). *Educación matemática y buenas prácticas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Polya, G. (1957). *How to Solve It, 2nd ed.* Princeton: Princeton University Press.
- Rué, J., Font, A. y Cebrián, G. (2011). El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 25-44.
- Schoenfeld, A. (2000). Models of the Teaching Process. *Journal of Mathematical Behavior*, 18 (3), 243-261.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in Teaching. *American Educational Research Association*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational review*, 57(1), 1-22.
- Stake, R.E. (2000). Case Studies. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (435-454). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An overview. En N.K. Denzin, y Y. Lincoln, (Eds) *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, C.A.: Sage.

Cita del artículo

Muñoz-Catalán, M.C.; Carrillo Yáñez, J. (2012). Buenas prácticas en la Universidad de Huelva: El conocimiento profesional en la acción del profesor de 'Matemáticas y su Didáctica'. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 177-198. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

APÉNDICE 1: Instrumento de análisis CEAM (Carrillo, 1998; 1999; Carrillo y Contreras, 1995)

CATEGORÍAS\TENDENCIAS DID.		TRADICIONAL	TECNOLÓGICA	ESPONTANÉISTA	INVESTIGATIVA
METODOLOGÍA	{ 1 2 3 4	Ejercitación repetitiva	Ejercitación reproductiva	Experimentación (énfasis en método)	Resolución de problemas
Praxis		Exposición magistral (libro texto)	Simulación puntual de investigación	Descubrimiento aleatorio, manipulación de modelos	Investigación planificada
Objetivos		Conceptuales de carácter terminal	Terminales operativos	Flexibles y orientativos	Flexibles y revisables
Programación		Oficial, prescriptiva, rígida (unidades aisladas)	Secuencial, estructurada y cerrada	Aleatoria, contenidos negociados	Redes conceptuales organizadas
SENTIDO DE LA ASIGNATURA	{ 5 6 7	Énfasis conceptual	Aplicabilidad (proceso-producto)	Énfasis procedimental y actitudinal	Procedimientos, conceptos y actitudes
Orientación (Matemática escolar como...)		Matemática formal	Adaptación de la Matemática formal a problemática real	Matemática que emana de la problemática real	Síntesis Matemática formal y Matemática cotidiana
Finalidad		Informativa	Informativa utilitaria (productos y métodos)	Formativa (actitudes y valores racionales)	Formativa (aprender a aprender)
CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE (Aprendizaje...)	{ 8 9 10 11 12 13 14	Memorístico acumulativo	Memorístico secuencial	Significativo aleatorio	Significativo relevante (redes semánticas)
(Procesos...)		Deductivos	Inductivos simulados y deductivos	Inductivos	Inducción-deducción
Tipo y forma		Por apropiación	Por asimilación	Por construcción espontánea	Por construcción dirigida
Tipo de agrupamiento		Trabajo individual	Trabajo individual	Trabajo en grupo y debates	Diversidad de agrupaciones y puestas en común
Dinamizador		Lógica de la asignatura	Lógica de la disciplina	Intereses grupo alumnos	Intereses de alumnos y disciplina
Aptitud		Predeterminada	Predeterminada	Transformable	Transformable
Actitud		Predeterminada	Parcialmente transformable	Transformable	Transformable
PAPEL ALUMNO Participación en Diseño Didáctico	15	No participa	No participa	Indirect. a través de sus reacciones	Participa directa o indirectamente
Clave de la transferencia E-A	{ 16 17 18 19	Único responsable. Sumisión	Responsable principal (motivación por el contexto)	Motivación por la acción	El proceso (motivación por los significados)
Qué hace		Escucha y copia	Reproduce e imita	Actúa	Investiga
		Atiende	Atiende	Juega	Reflexiona
		Acepta	Cree	Dialoga	Cuestiona

CATEGORÍAS\TENDENCIAS DID.		TRADICIONAL	TECNOLÓGICA	ESPONTANÉISTA	INVESTIGATIVO
PAPEL PROF.	20	Transmite verbalmente	Transmite por procesos tecnológicos	Induce	Provoca
Qué hace					
Cómo hace	21	Dicta	Expone	Promueve	Conduce
Qué hace	22	Reproduce	Organiza	Analiza reacciones y respuestas a sus propuestas	Investiga en y sobre la acción
Justificación de	23	Especialista en contenido	Técnico del contenido y del diseño didáctico	Humanista, especialista en dinámica de grupo	Experimentador interactivo de conten. y métodos
Coordinación	24	En su caso, sobre contenidos mínimos	En su caso, sobre selección (utilidad) y/u organización de contenidos	Caracterización de las actividades	A nivel de caracterización del diseño didáctico
EVALUACIÓN	25	Sumativa (producto final)	Sumativa (proceso en función del producto)	Formativa (proceso)	Formativa-sumativa (proceso y producto)
Carácter	26	Cuantitativa	Cuantitativa	Cualitativa	Cualitativa-cuantitativa
Criterios	27	No explicita criterios. Subjetiva	Criterios explícitos. Taxonómica (conductas observables)	Criterios variables y consensuados. Indefinida	Crit. explíc. negociables. Holística
(Mínimos...)	28	Memoria	Operatividad de los objetivos	Grado de implicación	Grado de implicación y significados
	29	Aplicación mecánica	Interpretación mecánica	Aplicación significativa	Aplicación significativa y relevante
	30	Rígidos	Rígidos	Negociables	Reformulables (en función del alumno., proceso, materia y contexto escolar)
(Concepción de la recuperación ...)	31	No diferenciación individual	No diferenciación individual	Diferenciación individual no organizada	Diferenciación individual organizada
(Papel del examen...)	32	Repetición global, aislada del desarrollo normal	Repetición puntual, aislada del desarrollo normal	Cada actividad recupera la motivación	Personalizada, compleja e inserta en el desar. normal
I N S T R U M E N T O S	33	Su preparación fija aprendizajes	Su preparación fija aprendizajes	Distorsiona el marco de relaciones y acciones	Actividad creativa del alumno.; durante su ejecución se aprende
(Tipo de diagnóstico inicial...)	34	En base a los contenidos impartidos con anterioridad o la propia experiencia anterior	Identificación inicial de errores para eliminación inmediata antes del proceso	Sobre el campo de intereses del alumno	Que informa la elaboración y ejecución del proceso
(Tipo de calificación...)	35	Mediante controles del producto	Mediante controles de los objetivos	Mediante revisión de tareas del alumno y de su participación	Por conjunción de varios instrumentos (cuaderno del alumno, observación, trabajos en grupo, informes de investigación,...)

APÉNDICE 2 Entrevista realizada al alumnado

- 1) A grandes rasgos, ¿qué te parece la actuación del profesor en clase?
- 2) ¿Crees que el profesor domina la materia? ¿Por qué?
- 3) ¿Explica con claridad y seguridad y resalta los contenidos más importantes?
- 4) ¿Resuelve las dudas que se plantean?
- 5) ¿Crees que el profesor procura saber si los alumnos entienden sus explicaciones?
- 6) ¿Motiva a los estudiantes para que se interesen por la asignatura?
- 7) ¿Crees que el propio profesor está motivado con su trabajo como docente?
- 8) ¿Es respetuoso en el trato con los estudiantes?
- 9) ¿Crees que el profesor se prepara sus clases? ¿Qué aspectos te han llevado a pensar en eso?
- 10) ¿Imparte el profesor sus clases en el horario fijado? ¿Suele ser puntual?
- 11) ¿Asiste regularmente a clase? Si falta, ¿suele justificarlos y/o avisar con antelación?
- 12) ¿Invita a los alumnos a participar en sus tutorías? ¿Cumple con su horario de tutorías?
- 13) ¿Proporciona bibliografía u otras fuentes de información?
- 14) ¿Utiliza recursos didácticos, tales como pizarra, transparencias, apoyo virtual, etc., que faciliten el aprendizaje? ¿Te parecen adecuados?
- 15) ¿Sabe dominar dichos recursos didácticos con destreza?
- 16) ¿Suele el profesor hacer preguntas en clase? ¿Con qué objetivo las hace?
- 17) ¿Crees que el propio profesor sabría responder las preguntas que él mismo hace?
- 18) ¿Qué participación da el profesor en clase a los alumnos? ¿Cómo lo hace, de qué forma? ¿Crees que propicia una comunicación fluida y espontánea?
- 19) ¿Cuál es, al fin y al cabo, el papel básico del alumno en clase?
- 20) ¿Qué tipo de actividades usa en clase? ¿Las organiza correctamente?
- 21) ¿Qué te parecen los contenidos de la programación?
- 22) ¿Qué actividades, ejemplos, etc. te ayudan más a comprender los contenidos de las asignaturas?
- 23) Los contenidos de la asignatura, ¿están dados ya de antemano, los vais cogiendo vosotros o los va dictando el profesor?
- 24) ¿Qué te parece el modo y el criterio de evaluación con respecto a la asignatura?

Acerca de la autora y autor



Mª Cinta Muñoz-Catalán

Universidad de Huelva

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía

Mail: maria.cinta@ddcc.uhu.es

Licenciada en Psicopedagogía y Doctora en Didáctica de las Matemáticas. Es profesora de la Universidad de Huelva y desarrolla su labor investigadora en el campo del desarrollo profesional del profesor de matemáticas. Los resultados de su investigación se reflejan en revistas de reconocido prestigio del área, en numerosos capítulos de libros y en diversos materiales para la docencia.



José Carrillo Yáñez

Universidad de Huelva

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía

Mail: carrillo@uhu.es

Licenciado en Matemáticas y Doctor en Didáctica de las Matemáticas. Es profesor de la Universidad de Huelva y desarrolla su investigación en el campo del desarrollo profesional del profesor de matemáticas y en el de la resolución de problemas. Los resultados de su investigación se reflejan en revistas de reconocido prestigio del área, en numerosos capítulos de libros y en diversos materiales para la docencia. Es miembro de consejos editoriales de revistas internacionales y de comités de programa de congresos internacionales.

Refuerzo y desarrollo de competencias mediante la elaboración de una campaña real de marketing: la FormulaUEM

Strengthening and skills development through the implementation of a real marketing campaign: the FormulaUEM

Verónica Baena Graciá
Vicente Padilla Valencia

Universidad Europea de Madrid, España

Resumen

Este artículo describe una actividad de aprendizaje cooperativo llevada a cabo durante el curso 2010/2011 en la que los alumnos de último curso de la doble titulación de Administración y Dirección de Empresas (ADE) + Investigación y Técnicas de Mercado (ITM) llevaron a cabo una campaña real de marketing para incrementar la difusión del proyecto de Formula Student, en la que también participaron los alumnos de la Escuela Politécnica de la misma Universidad. El objetivo era acercar a los alumnos al mundo profesional, a la vez que ayudarles a desarrollar algunas de las competencias requeridas en el entorno laboral. Para lograrlo, los alumnos de marketing e ingeniería se asociaron en diferentes equipos de trabajo para diseñar y elaborar folletos informativos, una página web, campañas en redes sociales (Facebook, twitter, tuenti, etc.) y la realización de diferentes eventos de masas, como sorteos o la organización de un concierto. Algunos de ellos lograron gran cobertura en los medios de comunicación, como televisión (MarcaTV), prensa digital y foros virtuales. Para contrastar la consecución de los objetivos, se repartieron dos cuestionarios entre los alumnos (antes y después de su participación en el proyecto). El análisis de estadísticos descriptivos y contraste de medias relacionadas confirman que esta actividad sirvió para acercar a los estudiantes al mundo profesional y además, les permitió desarrollar diversas competencias esenciales en el mercado laboral como el trabajo en equipo, integración de la información, responsabilidad, planificación, innovación, habilidades comunicativas, iniciativa y gestión de conflictos.

Palabras clave: Innovación Docente; Espacio Europeo de Educación Superior; Aprendizaje Activo; Orientación al Mundo Profesional; Aprendizaje Cooperativo; Trabajo en Equipo; Desarrollo Competencial.

Abstract

This article describes an innovative cooperative teaching activity developed in a Spanish university that allowed students to get into contact with the professional world while developing some basic skills required in the workplace. Specifically, this paper describes an activity carried out during the 2010/2011 academic year in which senior students of a double degree in Business Administration + Market Research and Techniques, designed and put into practice a real marketing campaign. The activity was

also attended by students from the Engineering School of this university. For maximum visibility and gaining the support of companies willing to sponsor the project, marketing and engineering students worked in different teams to design and develop a website, brochures, campaigns on social networks (Facebook, twitter, tuenti, etc.), and develop some mass events, such as sweepstakes or organizing a concert. Some of them got great coverage in the mass media, such as television (MarcaTV), digital media, and forums. To test whether the activity's goals were achieved, two questionnaires were answered among the students (before and after their participation). The excellent results obtained from the descriptive statistics and the t-student means test confirmed the suitability of the proposed activity at the University. Specifically, it is shown that this activity does not only serves to bring students to the professional world, but also enables to develop several core skills required in the workplace such as team working, information integration, critical thinking, responsibility, planning, innovation and communication skills, initiative, and conflict management.

Keywords: Teaching Innovation; European Space for Higher Education; Active Learning; Professional Orientation; Cooperative Learning; Team Working; Skills Development.

Introducción

La aparición del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lleva aparejados cambios diversos y profundos. El principal está relacionado con las titulaciones, las cuales deben ser diseñadas de un modo que permitan armonizar los títulos en toda Europa y den respuesta a las necesidades actuales y futuras tanto de los estudiantes como del mercado de trabajo.

Sin embargo, otro de los cambios introducidos por el EEES es la apuesta por focalizar la atención en la formación de los estudiantes y concretamente, en su desarrollo competencial (Cano, 2008). En otras palabras, los cambios a los que nos enfrentamos en la educación superior en Europa y sus importantes efectos sobre las condiciones de un mercado cada vez más competitivo, hacen necesario que las Universidades profundicen en la necesidad de conocer a su alumnado para poder adaptar sus programas formativos y metodologías docentes en los nuevos títulos de grado y posgrado (Gibbs, 2007; Barber, 2008; Pusztai y Szabó, 2008). Por ello, la implantación del nuevo sistema universitario exige cambiar la actual dinámica de enseñanza y aprendizaje por otra donde los estudiantes sean una parte activa, asuman responsabilidades y pasen de sujetos pasivos a ser protagonistas de su propio aprendizaje (Whitehead, 2008), quedando así preparados para los cambios que se producen en el entorno social y profesional (De Juan, González, Parra, Kanther y Sarabia, 2008).

La Universidad debe tener en cuenta que sus estudiantes no sólo necesitan conocer en profundidad los contenidos de las asignaturas que cursan sino además, desarrollar determinadas competencias que les ayuden a desenvolverse en un entorno de trabajo cambiante, competitivo y complejo (Hunt, Eagle y Kitchen, 2004). Por ello, los profesores universitarios no deben limitarse a la mera transmisión de conocimiento a su alumnado sino que por el contrario, han de contribuir al desarrollo competencial de sus alumnos y asegurarse de que éstos sean capaces de aplicar dichas competencias en el mundo laboral (Canzer, 1997; Baena, 2010).

Toda competencia incluye una serie de cualidades personales, una caracterización de las funciones y tareas en las que se pondrán en acción esas cualidades y una serie de condiciones de realización. Concretamente, la competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y el ser capaz de enfrentarse a las mismas (Echeverría, 2001). El primero está relacionado con la cualificación personal, pero el aprovechamiento de ésta depende del entorno estructural donde pueda desarrollarla y de los ámbitos institucionales de la formación (Alfonso-Roca, 2005). Siguiendo este razonamiento, el concepto de competencia deberá entonces entenderse como una doble capacidad en los alumnos. En primer lugar, capacidad para adquirir conocimientos, cuya adquisición realizará en un contexto determinado, y en segundo lugar, capacidad para aplicarlos convenientemente en contextos diferentes (Campos y Campos, 2010).

La literatura coincide en afirmar la existencia de tres niveles competenciales: las competencias básicas, las genéricas y las específicas, cuyo rango de generalidad va de lo amplio a lo particular. Las *competencias básicas* son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión. Entre ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático). Por su parte, las *competencias genéricas* se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Están relacionadas con el desarrollo personal y aunque requieren algunas adaptaciones para ser trabajadas en las distintas titulaciones; son un referente que facilita la tarea inicial del diseño curricular competencial (González y Wagenaar, 2003). Finalmente, las *competencias específicas* tienen un marco de aplicación más reducido que las genéricas, y son propias de cada asignatura. Así pues, constituyen la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución (Espinosa, Jiménez, Olabe y Basogain 2006; Huerta, Pérez y Castellanos, 2003).

No son muchos los trabajos que han analizado la adquisición y desarrollo de competencias por parte del alumnado universitario y los pocos que lo han hecho, en la mayoría de los casos se han centrado exclusivamente en titulaciones técnicas o pertenecientes al área de ciencias de la salud. Este trabajo pretende cubrir este vacío. Para ello, describe una actividad docente llevada a cabo entre alumnos de la Escuela Politécnica y la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad española que integró diferentes conceptos relacionados con las áreas de marketing, producción, y gestión empresarial, ya que numerosos estudios remarcan la importancia de coordinar dichas funciones para conseguir el éxito empresarial (Barreiros et al, 2004, Baena et al., 2008, entre otros).

El objetivo del presente estudio es pues, contribuir a la literatura a través del diseño y puesta en práctica de una actividad de innovación docente que facilite a los alumnos su acercamiento al mundo profesional mediante la integración y asimilación de varios aspectos básicos de la empresa. Pretendemos además, que la actividad propuesta facilite el desarrollo de diferentes competencias necesarias para desenvolverse con soltura en el mundo laboral, tales como las habilidades comunicativas, el trabajo en equipo o la creatividad y responsabilidad, entre otras. Para lograr los objetivos antes expuestos, en el siguiente apartado se describe la

actividad, para seguidamente explicar los resultados. Este artículo finaliza con un apartado destinado a resumir las principales ideas del trabajo y su aplicación en el área académica.

La Actividad: FormulaUEM

Tal y como se ha expuesto en la sección anterior, este trabajo pretende contribuir a la mejora y adaptación universitaria exigida desde los planes de estudios elaborados bajo el EEES. Para ello, los autores recurrieron a su experiencia docente en la elaboración y puesta en práctica de una actividad de aprendizaje cooperativo que se llevó a cabo durante el curso académico 2010/2011 con los alumnos de último curso de la doble titulación de Administración y Dirección de Empresas (ADE) + Investigación y Técnicas de Mercado (ITM) junto con un grupo de estudiantes de la Escuela Politécnica (Grado en Ingeniería Mecánica y Grado en Ingeniería en Electrónica Industrial) de dicha universidad.

A través del aprendizaje cooperativo, el profesor organiza las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia colectiva de aprendizaje. Los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva. Esto consigue incrementar el nivel de motivación de los alumnos con respecto a su propio aprendizaje y el nivel de logro de los demás, ya que la interacción entre iguales afecta positivamente al incremento de las aspiraciones de los estudiantes y la mejora de su rendimiento académico (Serrano, 1996).

Para lograr los objetivos propuestos y siguiendo la metodología del aprendizaje cooperativo, los alumnos fueron divididos en pequeños equipos de trabajo. En este contexto, el profesor bajo la responsabilidad de generar un entorno educativo cooperativo, desempeñó el papel de gestor, asesor y coordinador del proceso formativo. Este amplio abanico de funciones se llevó a cabo en los distintos momentos del proceso formativo (planificación, desarrollo y evaluación de la estrategia de marketing para promocionar al equipo de FormulaUEM). Los estudiantes participantes en el proyecto fueron invitados a las *Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria* que cada año celebra la Universidad a la que pertenecen los autores, antes del inicio del curso académico. El objetivo era familiarizar a los alumnos con el aprendizaje cooperativo como metodología docente.

Tal y como se ha expuesto anteriormente, los estudiantes que participaron en la actividad docente descrita en este trabajo diseñaron y pusieron en práctica diferentes estrategias de marketing para incrementar la notoriedad y apoyo de empresas patrocinadoras al equipo de FormulaUEM, vinculado a la Formula SAE. En este sentido, es preciso señalar que la Formula SAE es el mayor evento del mundo del motor con perfil educativo. Concretamente, se trata de una competición entre estudiantes de universidades de todo el mundo que promueve la excelencia en ingeniería a través de una competición entre universidades que diseñan, construyen, desarrollan y compiten como un pequeño equipo con un monoplaza. La primera competición se produjo en 1979 cuando Mark Marshek, profesor de la [Universidad de Houston](#), contactó con el Departamento de Relaciones Educativas de la SAE un año antes. El proyecto fue un éxito y en 1981, se organizó en la [Universidad de Texas](#) la primera edición de la

Formula SAE. Participaron 6 equipos y un total de 40 alumnos. Desde entonces, esta competición ha ido creciendo y desde 1998 también se celebra en Warwickshire una edición británica conocida como Formula Student. Actualmente, se celebran competiciones en numerosos países como Alemania, Japón, Brasil, Australia, etc. que llegan a albergar hasta 120 equipos y más de 2.000 estudiantes.

En otras palabras, en la Formula Student participan estudiantes universitarios de las mejores universidades europeas, cuyo reto es la aplicación de conocimientos técnicos y trabajo en equipo con el objetivo diseñar y construir un monoplace de competición, que se enfrentará en pruebas estáticas y dinámicas a los equipos de las más prestigiosas universidades. Además de este tipo de pruebas, también es puntuable para ganar la competición la viabilidad económica del proyecto, y la presentación que cada equipo hace de su prototipo. Una de las máximas de este proyecto, -el cual está apoyado por empresas líderes en tecnología, que apuestan por el desarrollo educacional y profesional como por ejemplo, Airbus, Mercedes-Benz, Shell o EOn-, es que los alumnos tengan una actividad lo más parecida posible a la que desarrollarán una vez se incorporen al mundo laboral. Para ello el equipo tiene una estructura muy organizada tanto con equipos divididos según distintas especialidades (Chasis, Electrónica, Suspensión, etc.) como con una jerarquía que imita el método de los grupos de trabajo de cualquier empresa.

La presencia de equipos españoles en esta competición es todavía discreta en comparación con la de las grandes potencias como Alemania, Japón y Estados Unidos. Por ejemplo, en el evento organizado en septiembre del 2010, la victoria fue para el equipo alemán Horsepower Hannover de la [Universidad de Hanover](#). El primer equipo español fue [ETSEIB Motorsport](#), de la [Universidad Politécnica de Cataluña](#), quedando en quinta posición. No obstante, cada vez es mayor el número de universidades españolas que se han ido incorporando al proyecto, como la Universidad de Navarra, la Universidad del País Vasco, la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad Europea de Madrid, por lo que cabe esperar mejores resultados de nuestros equipos en un futuro no muy lejano.



Figura n. 1. Equipos participantes en la Fórmula Student.

Para que el equipo funcione correctamente, los alumnos cuentan en todo momento con el apoyo del Academy Staff, profesores que coordinan y dirigen el proyecto gracias a su amplia y dilatada trayectoria experiencia académica y laboral. Sin embargo, la construcción de un monoplaza requiere, además, de un fuerte apoyo económico que únicamente puede ser sufragado a través de patrocinadores. Por ello, los alumnos y profesores de ingeniería mecánica y electrónica implicados en el proyecto descrito en este trabajo decidieron contactar y colaborar conjuntamente con los alumnos y profesores de marketing de la misma universidad. El objetivo de esta colaboración era elaborar una campaña de marketing a lo largo del curso 2010/2011 para incrementar la visibilidad externa del equipo -denominado FormulaUEM- y captar el interés de las empresas para que se convirtiesen en sus patrocinadores.

De este modo, bajo la tutela y control de sus profesores que, posteriormente evaluaron el trabajo realizado, los alumnos desarrollaron las siguientes tareas:

- Elaboración de dossier informativo y folletos explicativos del proyecto que animase a las empresas a convertirse en patrocinadores del equipo de FormulaUEM.
- Diseño y gestión de la página web del equipo: www.formulauem.es. En ella se informa de las novedades y se cuelgan videos del coche grabados por los alumnos. Además, se muestra el organigrama del equipo, el calendario de actividades y demás información relevante.
- Creación de eventos que permitiesen dar difusión del proyecto y recaudar fondos para sufragar los gastos de elaboración del monoplaza, asistencia a las competiciones, etc. Para ello, se realizaron sorteos, organizaron conciertos, etc.
- Informar a través de redes sociales (facebook, twitter y tuenti) de todas las novedades del equipo de FormulaUEM.

Metodología

La metodología aplicada por los profesores responsables de la supervisión y tutela de la campaña de comunicación del equipo de FormulaUEM (aprendizaje cooperativo), tuvo como principal objetivo ayudar al alumno a aprender mediante la corrección en tiempo real de los errores que aparecen en el trabajo cotidiano de cualquier profesional del sector. Del mismo modo, se pretendió un acercamiento al mundo profesional por parte del alumnado así como el desarrollo de ciertas competencias consideradas esenciales para desenvolverse en un entorno de trabajo cambiante, competitivo y complejo, tales como el trabajo en equipo, la integración de la información, la responsabilidad, la planificación, la innovación, las habilidades comunicativas, la iniciativa y la gestión de conflictos (véase por ejemplo, Canzer, 1997; Graeml, Baena, Mihai, 2011; Hunt, Eagle y Kitchen, 2004).

Con este método, tal y como señalan Ceballos y otros (2011), se consiguen varios objetivos. En primer lugar, consolidar y reforzar los conocimientos teóricos adquiridos en el aula durante ese año e incluso, en cursos anteriores. En segundo lugar, el alumno recibe feedback inmediato. Cuando el aprendizaje se basa únicamente en los

conocimientos adquiridos en clase, el alumno no suele recibir un feedback inmediato sobre las tareas y trabajos realizados. Es decir, en la mayoría de los casos existe un distanciamiento temporal entre la realización del trabajo y el momento en que el alumno recibe la evaluación por parte del docente que ha evaluado la tarea. Sin embargo, el desarrollo de una campaña de marketing real permite al alumno recibir feedback inmediato puesto que funciona o no funciona. Es decir, o tiene el respaldo de la audiencia (número de visitas a la página web, personas que participan en los foros virtuales, seguimiento en las redes sociales, captación de patrocinadores, etc.): o no lo tiene. Como en la vida real. De hecho, son los propios alumnos los que buscan ayuda y consejo a la hora de verificar los resultados obtenidos, preguntando a los profesores que supervisan su trabajo para que les aconsejen sobre el trabajo realizado y la forma de mejorarlo.

Dossier y folletos informativos

Tal y como se ha expuesto en la sección anterior, para la consecución de los objetivos planteados en la campaña de marketing descrita en este trabajo, los alumnos elaboraron un dossier informativo y un folleto de 2 páginas en los que explicaban de forma clara y concisa en qué consiste la Formula Student, el equipo de FormulaUEM (personas implicadas, responsabilidad que asumen y contacto de cada una de ellas) y los objetivos del equipo. Además, dichos documentos explicaban las ventajas que reporta a cualquier empresa convertirse en patrocinador del equipo de FormulaUEM - ya sea a través de aportaciones económicas o bien, a través de la donación de materiales, componentes e incluso conocimientos técnico-, entre las que destaca el acceso directo a estudiantes con talento, la publicidad de su marca en eventos de ámbito internacional con gran afluencia de público, o la exposición de la marca en la página web y en la universidad a la que pertenece el equipo, entre otros.

Para lograr los objetivos planteados, los alumnos tuvieron que tomar decisiones relativas al tipo de letra (fuente), tamaño de letra, color, imágenes y extensión del documento. La figura 2 recoge algunos ejemplos del resultado final.



Figura n. 2. Ejemplos del dossier y folleto informativo elaborados.

Páginas Web

La página web es una importante herramienta de comunicación para cualquier producto o servicio. Por ello, los alumnos pusieron especial hincapié en diseñar una página cuyo contenido fuese ágil, ameno y de fácil acceso. En concreto, diseñaron un formato atractivo para la página de inicio para despertar el interés de las personas que la visitasen. Para lograrlo, era necesario que resultase amigable y con contenidos interesantes. Además, se decidió que debía incluir enlaces a noticias, futuros eventos, organigrama del equipo, lista de patrocinadores y una sección denominada “contacto”, donde se especificaba que cualquier persona que deseara información adicional sobre el proyecto podía hacerlo comunicándose directamente con el equipo a través de la dirección de correo electrónico que se mostraba o bien, mediante Facebook, Tuenti y Twitter.

Eventos

A lo largo del curso académico 2010/2011, los alumnos gestionaron la participación en diversos eventos. Algunos tenían un carácter más informativo como las pruebas del monoplaza con el piloto (para ello se cerraba el parking de la Universidad y se hacían pruebas con el coche a la vista de todos), o bien, se organizaban ferias donde mostrar el coche y resolver las dudas de todo aquel que se acercase y estuviese interesado en el proyecto. Junto a ello, el 28 de abril se celebró “el día de la FormulaUEM” patrocinado por Burn y Sodexo. Se trató de una jornada en la que desde las 8:30 a las 18:30 se llevaron a cabo diferentes actividades capaces de captar el interés de la toda comunidad universitaria como la conducción del kart, competiciones de aceleración de vehículos deportivos contra el monoplaza de FormulaUEM, sorteos de merchandising del equipo (camisetas, gorras, etc.) e incluso, la celebración de un concierto del grupo “Fake”. Las fotos y videos de todas las actividades realizadas fueron colgados en la página web y en algunos portales como YouTube. Además, algunas actividades, como “El día de la FormulaUEM”, fueron recogidos en medios de comunicación reales como MarcaTV, MarcaMotor y el portal www.actualidaduniversitaria.es. Junto a ello, los alumnos hicieron uso de las redes sociales para distribuir la información relativa a la participación del equipo mediante fotos, videos y comentarios en foros.



Figura n. 3. Participación en eventos.

Redes sociales

Tal y como se ha expuesto anteriormente, la participación en redes sociales jugó un papel destacado para informar sobre las características y objetivos del equipo de FormulaUEM e informar sobre cada uno de los eventos que se iban a llevar a cabo. Además, los videos y fotos de los miembros del equipo y demás personas o empresas que participaron fueron distribuidos a través de la red (previa autorización de los interesados). Con ello, no sólo incrementó en número de fans del equipo, sino también las visitas a la página web y el interés de nuevas empresas por patrocinar el proyecto.



Figura n. 4. Ejemplo de difusión del “Día de la FormulaUEM” a través de Facebook y tuenti.

Para verificar la consecución de los objetivos fijados en este trabajo (elaborar una actividad docente que acercase al alumnado al mundo profesional y le ayudase en su desarrollo competencial), se repartió un cuestionario entre los estudiantes que participaron en el proyecto antes de iniciarlo y después de haberlo finalizado (inicio y final del curso académico, respectivamente). En dicho cuestionario se les solicitaba que evaluaran del 1 (muy bajo) al 5 (muy alto) su opinión acerca del modo en que habían desarrollado las siguientes competencias a lo largo de sus estudios universitarios:

1. Trabajo en equipo.
2. Integración de la información.
3. Responsabilidad.
4. Planificación.
5. Innovación.
6. Habilidades comunicativas.
7. Iniciativa.
8. Gestión de conflictos.

También se les solicitó que señalaran del 1 (muy bajo) al 5 (muy alto), el nivel en que sentían que las actividades desarrolladas en la Universidad les habían servido para acercarse al mundo profesional.

Tal y como se ha expuesto, el cuestionario se repartió al inicio y al final de la actividad descrita en este trabajo. Para aumentar la tasa de respuesta y garantizar la veracidad de la información recogida, el anonimato fue garantizado en ambos casos. Los datos obtenidos fueron analizados de dos formas diferentes. En primer lugar, a partir de la comparación de los estadísticos descriptivos (máximo, mínimo, media y desviación típica) obtenidos en ambas muestras: antes y después de su participación en el proyecto. Seguidamente, se llevó a cabo un análisis t-Student para muestras relacionadas. El intervalo de confianza seleccionado para el contraste por pares fue del 99%. Los resultados se recogen en la siguiente sección.

Resultados

Los profesores responsables de la dirección y supervisión de los alumnos implicados en esta actividad pudieron comprobar los excelentes resultados obtenidos. En concreto, tal y como se recoge en la Tabla 1, antes de la actividad descrita en este trabajo más de la mitad de los alumnos encuestados consideraban que a lo largo de sus estudios universitarios no habían participado en suficientes actividades que les permitiese acercarse al mundo profesional y desarrollar las competencias incluidas en el cuestionario. En concreto, los alumnos opinaron que su nivel de desarrollo antes de participar en el diseño y puesta en práctica de una campaña real de marketing era el siguiente: i) trabajo en equipo (37,65%); ii) integración de la información (37,65%); iii) responsabilidad (45,88%); iv) planificación (40,00%); v) innovación (31,76%); vi) habilidades comunicativas (32,94%); vii) iniciativa (34,60%); viii) gestión de conflictos (42,35%); y finalmente, ix) acercamiento a las profesiones (42,35%).

VARIABLES	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
TRABAJO EN EQUIPO	1,00	3,00	1,88	0,70
INTEGRACIÓN DE LA INFORMACIÓN	1,00	2,00	1,76	0,44
RESPONSABILIDAD	1,00	4,00	2,06	0,75
PLANIFICACIÓN	1,00	5,00	2,29	1,10
INNOVACIÓN	1,00	4,00	2,00	0,87
HABILIDADES COMUNICATIVAS	1,00	2,00	1,59	0,51
INICIATIVA	1,00	3,00	1,65	0,70
GESTIÓN DE CONFLICTOS	1,00	4,00	1,73	0,75
ACERCAMIENTO A LAS PROFESIONES	1,00	5,00	3,13	1,19

Tabla n. 1. Estadísticos descriptivos antes de participar en la actividad.

Mediante el análisis de los estadísticos descriptivos de los datos obtenidos en el segundo cuestionario, podemos comprobar que la opinión de los alumnos respecto a su desarrollo competencial y nivel de acercamiento a las profesiones mejoró sensiblemente tras su participación en la actividad descrita en este trabajo. En concreto, tal y como se recoge en la Tabla 2, los alumnos opinaron que su nivel de desarrollo competencial y acercamiento al mundo profesional era el siguiente: i) trabajo en equipo (52,94%); ii) integración de la información (62,35%); iii) responsabilidad (45,88%); iv) planificación (56,47%); v) innovación (62,35%); vi) habilidades comunicativas (61,18%); vii) iniciativa (54,12%); viii) gestión de conflictos (64,71%); y finalmente, ix) acercamiento a las profesiones (62,67%).

VARIABLES	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
TRABAJO EN EQUIPO	1,00	4,00	2,65	1,06
INTEGRACIÓN DE LA INFORMACIÓN	2,00	5,00	3,12	1,11
RESPONSABILIDAD	1,00	5,00	2,29	1,26
PLANIFICACIÓN	1,00	5,00	2,82	1,19
INNOVACIÓN	1,00	5,00	3,12	1,11
HABILIDADES COMUNICATIVAS	1,00	4,00	3,06	0,83
INICIATIVA	1,00	4,00	2,71	1,05
GESTIÓN DE CONFLICTOS	1,00	5,00	3,24	1,30
ACERCAMIENTO A LAS PROFESIONES	1,00	5,00	3,13	1,19

Tabla n. 2. Estadísticos descriptivos después de participar en la actividad.

Junto al análisis de estadísticos descriptivos, los autores realizaron un contraste de medias relacionadas t-student para comprobar si las diferencias observadas antes y después de realizar la actividad descrita en este trabajo eran estadísticamente significativas. Tal y como se recoge en la Tabla 3, el intervalo de confianza seleccionado para el contraste por pares fue del 99%. Las diferencias observadas en casi todos los pares (antes y después de realizar la actividad) fueron estadísticamente significativas, lo que nos permite afirmar que los objetivos planteados fueron alcanzados. Es decir, durante el desarrollo de la actividad, los alumnos tuvieron la oportunidad de poner en práctica los conocimientos teóricos aprendidos en cursos anteriores y aplicarlos al mundo profesional, a la vez que desarrollaban algunas competencias básicas para desenvolverse con soltura en un entorno laboral.

Concretamente, los estudiantes mostraron una actitud de competitividad sana con respecto al resto de los miembros de su grupo de trabajo y colaborativa con sus compañeros de trabajo más cercanos. Pero esas no fueron las únicas habilidades que ejercitaron ya que el hecho de tener que trabajar en equipos multidisciplinares (compuestos por alumnos de marketing y futuros ingenieros) hizo que éstos pudiesen reforzar sus habilidades comunicativas, integración de la información, responsabilidad, planificación, innovación, iniciativa, gestión de conflictos y por supuesto, el trabajo en equipo.

Variables	Diferencias relacionadas					t-Student	Grados de libertad	Significatividad (bilateral)
	Media	Desviación típica	Error típico de la media	99% intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 TRABAJO EN EQUIPO	0,76	1,15	0,28	-0,05	1,58	2,75	16	0,01
Par 2 INTEGRACIÓN DE LA INFORMACIÓN	1,35	1,17	0,28	0,52	2,18	4,77	16	0,00
Par 3 RESPONSABILIDAD	0,24	1,30	0,32	-0,69	1,16	0,75	16	0,47
Par 4 PLANIFICACIÓN	0,53	1,84	0,45	-0,77	1,83	1,19	16	0,25
Par 5 INNOVACIÓN	1,12	1,22	0,30	0,25	1,98	3,78	16	0,00
Par 6 HABILIDADES COMUNICATIVAS	1,47	0,87	0,21	0,85	2,09	6,93	16	0,00
Par 7 INICIATIVA	1,06	1,34	0,33	0,11	2,01	3,25	16	0,01
Par 8 GESTIÓN DE CONFLICTOS	-1,00	1,60	0,41	-2,23	0,23	-2,42	14	0,03

Tabla n. 3. Resultado del contraste de medias relacionadas.

Además, la realización de la práctica descrita en este trabajo permitió que los alumnos se sintiesen capaces de llevar a cabo una campaña real de marketing englobando aspectos tan diversos como la elaboración de dossier y folletos informativos, la creación y gestión de una página web, la planificación y puesta en marcha de eventos o su comunicación a través de redes sociales.

Asimismo, es preciso señalar que los estudiantes se mostraron implicados desde el principio y mostraron una actitud proactiva. Por ello, nos atrevemos a afirmar que el diseño y puesta en marcha de la campaña de marketing para el equipo de FormulaUEM coadyuvó al aprendizaje activo por parte de los alumnos e incrementó su motivación en el aula.

En otras palabras, la actividad llevada a cabo no sólo facilitó la adquisición por parte de los alumnos de una visión integradora de contenidos sino que además, facilitó el desarrollo y refuerzo de varias competencias requeridas en el mundo laboral. Además, permitió que los estudiantes se acercasen al mundo profesional y fuesen protagonistas de su propio proceso de aprendizaje logrando con ello, resultados congruentes a los objetivos estratégicos establecidos en Bolonia para el Espacio Europeo de Educación Superior.

Conclusiones

No son muchos los trabajos realizados sobre innovación en los procesos de aprendizaje (Baena et al., 2008) y los pocos que han abordado este tema no pueden generalizarse a todo el sistema educativo ya que en la mayoría de los casos, fueron llevados a cabo con estudiantes de Universidades norteamericanas y británicas pertenecientes a titulaciones técnicas o de ciencias de la salud (Hunt, Eagle y Tchen, 2004; Meterissian, Liberman y McLeod, 2007, entre otros).

Este artículo pretende contribuir a la literatura y subsanar esta limitación. Para lograrlo, se describe una actividad de aprendizaje cooperativo llevada a cabo durante el curso académico 2010/2011 con un grupo de alumnos de último curso de la doble titulación en Administración y Dirección de Empresas (ADE) + Investigación y Técnicas de Mercado (ITM) junto con alumnos de la Escuela Politécnica de dicha universidad (Grados en Ingeniería Mecánica y Grado en Ingeniería en Electrónica Industrial). A lo largo del período que duró la actividad, los estudiantes desarrollaron y reforzaron su mapa competencial mientras se acercaban al mundo laboral. Precisamente, creemos que una de las principales contribuciones dimana de este hecho.

Este trabajo pretende, además, proporcionar diferentes implicaciones prácticas para las personas involucradas en el diseño de los planes de estudio de los Grados de nuestras universidades. Así pues, esperamos que los resultados obtenidos en este trabajo sirvan tanto a los profesores como coordinadores/directores de titulación para determinar futuras acciones y el desarrollo de planes estratégicos que facilite una visión integradora de las competencias adquiridas y desarrolladas por parte los alumnos a lo largo de la carrera.

En resumen, los cambios a los que nos enfrentamos en el Espacio Europeo de Educación Superior hacen necesario que las Universidades profundicen en la necesidad

de conocer a su alumnado y adaptar tanto sus programas formativos como las metodologías docentes empleadas. Por ello, esperamos que futuros investigadores puedan utilizar los resultados obtenidos en este estudio como punto de partida para identificar nuevas actividades que les pueden ayudar, a la vez que estimular, en la adquisición y desarrollo de las competencias necesarias para desenvolverse en el mundo laboral.

Bibliografía

- Alfonso-Roca, M. T. (2005). El aprendizaje de la Medicina en la universidad de Castilla la Mancha. Una experiencia educativa basada en el aprendizaje de las competencias profesionales, *Educación Médica*, 8(2), 8-12.
- Baena, V. (2010). Innovación docente e identificación de inhibidores del aprendizaje en el área de empresa. Una propuesta metodológica, *Espiral - Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 3-14.
- Baena, V., Figueroa, C., Gabaldón, P., García-Viana, R., Gava, L., Hernán, R., López, C. y Priede, T. (2008). *El espacio europeo de educación superior: Una oportunidad para la innovación educativa en el área empresarial*, Benito, A. y Tomé, F. (Coord.). Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- Barber, M. (2008). A formula for great teaching, *Times Educational Supplement*, 48, 19-29.
- Barreiros, B., Díez, E., Díez, J.T., Rondán, F.J. y Sánchez, M. J. (2004). *La elección del canal de distribución comercial*. Madrid: McGraw-Hill.
- Campos, E. y Campos, E. (2010). ¿Competencias básicas?, *Espiral-Cuadernos del Profesorado*, 3(5), 73-76.
- Cano, M. E. (2008). "La evaluación por competencias en la educación superior", Universitat de Barcelona. Disponible en línea: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>. Última fecha de acceso: 4 de mayo de 2010.
- Canzer, B. (1997). Marketing education on the internet: a world wide web based introductory marketing course design for the virtual project in distance education at Simon Fraser University, *Journal of Marketing Education*, 23, 56-65.
- Ceballos, J. J., Lemrini, M., Mateos, M., Vázquez, M. A., Barrero, J., Sánchez, J., Ruiz, M., De la Rubia, J., y Moser-Rothschild; L. y Hierro, C. (2011). UEMCOM Radio: refuerzo de competencias mediante streaming y podcasting, *Red-U Revista de Docencia Universitaria*, 8(2), 45-72.
- De Juan, M. D., González, E., Parra, J. F., Kanther, A. y Sarabia, F. J. (2008) Antecedentes del aprendizaje autorregulado del estudiantes universitario de marketing *Actas del XX Encuentro de Profesores Universitario de Marketing, 17-19 de septiembre de 2008*, Gran Canarias (España).
- Gibbs, P. (2007). Editorial, *Journal of Business Research*, 60(9), 925-926.

- Graeml, F. Baena, V. y Mihai, S. (2010). La integración de diferentes campos del conocimiento en juegos de simulación empresarial, *Red-U Revista de Docencia Universitaria*, 8 (2) 29-44.
- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad, *Letras de Deusto*, 31, pp.35-55.
- Espinosa, J., Jiménez, J., Olabe, M. y Basogain, Y. (2006). Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES" Universidad del País Vasco. Disponible en Web: <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/p216.pdf>. Última fecha de acceso: 30 de mayo 2011.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report- Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en Web: <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>. Última fecha de acceso: 5 de mayo de 2011.
- Huerta, J., Pérez, I. y Castellanos A. (2003). "Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales". Universidad de Jaslisco. Disponible en Web: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3681. Última fecha de acceso: 6 de mayo de 2011.
- Hunt, L., Eagle, L., y Tchen, P. (2004). Balancing marketing education y information technology: matching needs or needing a better match? *Journal of Marketing Education*, 26, 75-88.
- Meterissian, S., Liberman, M. y Mcleod, P. (2007). Games as teaching tools in a surgical residency, *Medical Teacher*, 29(9/10), 258-270.
- [Pusztai, G.](#) y [Szabó, P. C.](#) (2008). The Bologna process as a Trojan horse, *European Education*, 40(2), 85-103.
- Serrano, J.M. (1996). El aprendizaje cooperativo. En Beltrán, J.L. y Genovard, C. (Coord.) *Psicología de la Instrucción. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis (capítulo 5, 217-244).
- Whitehead, D. P. (2008). Thoughts on Education y Innovation, *Childhood Education*, 85(2), 106-118.

Cita del artículo:

Baena Graciá, V.; Padilla Valencia, V. (2012). Refuerzo y desarrollo de competencias mediante la elaboración de una campaña real de marketing: la FormulaUEM. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 199-214. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de la autora y autor



Verónica Baena Graciá

Universidad Europea de Madrid
Departamento de Dirección de Empresas

Mail: veronica.baena@uem.es

Licenciada tanto en Derecho como en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad Carlos III de Madrid. Además, es doctora *cum laude* en Economía Aplicada por la Universidad de Alcalá. En la actualidad es profesora Titular de Marketing en la Universidad Europea de Madrid. Ha publicado más de veinte artículos en revistas científicas (tanto nacionales como internacionales) y realizado más de treinta ponencias en congresos. Es también autora de cuatro libros y ha colaborado en la publicación de otras tres obras. Fruto de esta labor académica, recibió la Mención Especial a la Mejor Labor Investigadora durante el curso académico 2010/2011 en la Universidad Europea de Madrid.



Vicente Padilla Valencia

Universidad Europea de Madrid
Departamento de Electromecánica y Materiales

Mail: vicente.padilla@uem.es

Maitrise Sciences Ingenieur (Universidad Pierre et Marie Curie. Paris), Máster en Robótica y Dinámica de maquinas (Universidad Politécnica Valencia) e Ingeniero Técnico Industrial por la Universidad politécnica Madrid. Actualmente es profesor Asociado en la Universidad Europea de Madrid aunque anteriormente fue Director Desarrollo Motores. Nissan European Technical Center S.A. (1990-2009). Ha sido ponente en diversas conferencias internacionales motores, coautor de diversas ponencias SAE y Chairman en diversos congresos internacionales de motores. También es Miembro del Comité Científico Tiesel (Congreso Internacional Motores Diesel).

Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente

Higher education teachers exploring collaboratively: an experience to improve their practice

Cristina Canabal García
M^a Dolores García Campos
Universidad de Alcalá, España

Resumen

El presente trabajo profundiza en el Máster Universitario de Docencia Universitaria, una propuesta formativa con casi 10 años de vida y nacida en el marco del Equipo de Formación de la Universidad de Alcalá (UAH). Como experiencia de formación ha ido creciendo gracias a los(as) profesores(as) universitarios(as) participantes que le han dado vida y al equipo docente que ha ido consolidándose a lo largo de este tiempo. El que comenzara siendo un curso de 120 horas se ha transformado en un Máster Oficial de 60 ECTS que cuenta, además, con una gran aceptación y demanda tanto por parte de nuestro profesorado como de docentes de otras universidades. En estas páginas analizaremos en qué consiste, cuáles son las finalidades que nos planteamos, las competencias a desarrollar, mediante qué estrategias metodológicas damos sentido al curso y cuáles son los instrumentos y criterios de evaluación que empleamos en el desarrollo del mismo. Nos detendremos especialmente en el equipo docente que lo desarrolla, tanto profesorado de la UAH perteneciente a distintas ramas de conocimiento, como colaboradores de otras universidades e instituciones, que comparten con nosotros una filosofía de trabajo y coinciden en las concepciones de partida que dan sentido a esta propuesta formativa. También ahondaremos en los grupos de trabajo que se configuran dentro del curso y que denominamos *tríadas reflexivas*, integradas por los mismos docentes que participan. El objetivo de esta estrategia formativa es que vivencien, desde una iniciativa de coordinación docente, la planificación y la puesta en marcha de propuestas integradas e interdisciplinares con el fin de promover cambios profundos y sostenibles en la cultura profesional del docente universitario.

Palabras clave: Formación del profesorado universitario; Desarrollo profesional; Práctica reflexiva; Diálogo reflexivo; Transdisciplinariedad; Facilitación; Coordinación docente; Comunidades de indagación

Abstract

This article studies in depth the Master in Higher Education Teaching, a training proposal with almost 10 years of life and born in the framework of the Training Team of the University of Alcalá (UAH). As an

educational experience, it has grown thanks to the participating teachers that have brought it to life, and to the teaching team that has been consolidating throughout this entire time. It began being a 120 hour course and it has become an Official Master's Degree 60 ECTS that has great acceptance and demand both by our teachers and teachers from other universities. On these pages we will analyze what it is about, what are the goals that we set, the competences to be developed, using what methodological strategies we give sense to the course and what are the assessment tools and criteria we use in the development of it. We will stop especially in the teaching team that develops it, both teachers of UAH belonging to different branches of knowledge, as collaborators of other universities and institutions, that they share with us a work philosophy and agree with the initial concepts that give meaning to this training proposal. We will also delve into the working groups that are configured within the course and that we call reflective triads, consisting of the same teachers who participate. The goal of this training strategy is that they experience from an initiative of teaching coordination, the planning and the implementation of integrated and interdisciplinary proposals in order to promote deep and sustainable changes in the University teacher's professional culture.

Key words: University teacher training; Professional development; Reflective practice; Reflective dialogue; Transdisciplinarity; Facilitation; Teaching coordination; Inquiry Community

Introducción

Desde hace casi 10 años el Equipo de Formación de la Universidad de Alcalá [1] está implicado en un modelo formativo articulado por diversas acciones. Dicha propuesta formativa se sustenta en una serie de principios didácticos que guían el diseño de la misma, entre los que se encuentran: promover la implicación y la participación; generar interés, despertar inquietudes, suscitar la automotivación; partir de la resolución de los problemas que le preocupan a cada docente; desarrollar aprendizajes relevantes, autónomos, críticos y cooperativos; apoyar la interdiscipliniedad y facilitar la reflexión sobre la propia práctica. "La explicitación de estos principios conlleva al reconocimiento de la complejidad de las situaciones de enseñanza y a la necesidad de responder a la misma sin caer en la simplificación de las respuestas. De hecho, esto supone vencer resistencias internas, dejar de lado la comodidad que suponen los esquemas de acción que conforman nuestro *habitus* profesional, pasar de la dependencia a la autonomía y afrontar el riesgo y la incertidumbre inherente a situaciones nuevas y complejas" (Margalef, 2005: 399).

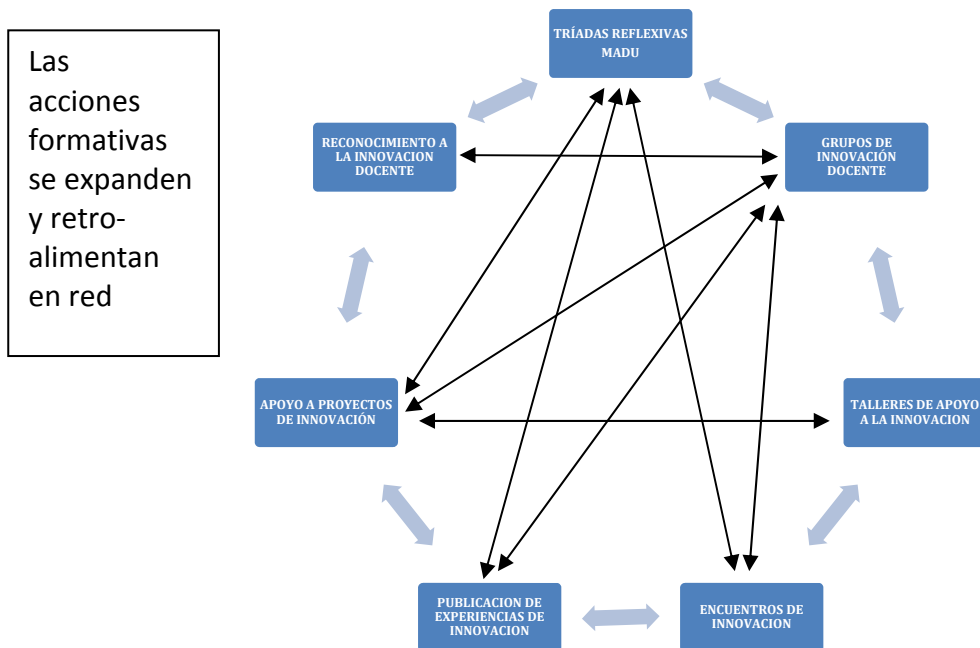
En este marco se desarrollan las tres líneas de más envergadura que actualmente se realizan dentro del Programa de Formación del Profesorado y Desarrollo de la Innovación Docente [2]:

- La Formación del Profesorado, que se ocupa de todas las propuestas de formación específica, cuya acción principal es la coordinación del Máster Universitario en Docencia Universitaria (MADU), sobre el que volveremos más adelante por tratarse del centro de estudio de este trabajo. También se encarga de la fase de difusión informativa y sensibilización del Programa de Evaluación de la Actividad Docente (DOCENTIA).
- El Desarrollo de la Innovación docente, que está a cargo de todas las actividades relacionadas con el apoyo en la implementación de experiencias

de innovación en la práctica docente, así como de las relacionadas con la formación continua, y que se concretan en:

- Los Grupos de Innovación Docente (GI), que pretenden apoyar a los docentes constituidos en grupos de innovación durante la implantación de sus experiencias innovadoras. Tienen, junto a las tríadas reflexivas, en las que profundizaremos más adelante, el objetivo común de crear y consolidar grupos de trabajo que conformen comunidades de aprendizaje en el ámbito de la formación universitaria [3].
- Los Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria (EIDU), celebrados a lo largo de dos días de duración, abiertos a toda la comunidad universitaria, profesorado, estudiantes y PAS y entendidos como una actividad fundamental a la hora de compartir, extender y mantener las experiencias de innovación.
- Los Talleres y acciones formativas, para profundizar en temas concretos de la práctica docente.
- El Asesoramiento Pedagógico, traducido en dos acciones:
 - El asesoramiento individual, cuya finalidad consiste en incentivar el desarrollo profesional del profesorado y contribuir a establecer redes y conexiones entre los mismos.
 - Los Talleres para la elaboración de las Guías Docentes, en los que la reflexión compartida entre integrantes de una misma rama de conocimiento permiten avanzar en la comprensión del proceso y en los procedimientos que más ayudan en la planificación docente desde las respectivas asignaturas, promoviendo además cauces de coordinación.

Hemos tenido ocasión de mostrar las particularidades de algunas de estas propuestas en distintos lugares y a través de diversos formatos (Margalef, Canabal e Iborra, 2006; Canabal, García, Margalef e Iborra, 2011). Más concretamente, en otros trabajos hemos profundizado en los procesos de facilitación, las reuniones y el seguimiento de los Grupos de Innovación y las Tríadas Reflexivas, concebidas como comunidades de aprendizaje en las que se pretende promover entre sus participantes la generación del conocimiento sobre sus procesos y propuestas (Canabal y García, 2010); también hemos indagado en las posibilidades que ofrecen los procesos de facilitación en relación a la colaboración en el desarrollo profesional del profesorado universitario (García, Canabal y Gavalón, 2011), considerando que los facilitadores(as) promueven la comprensión del docente a través de la investigación-acción, ya que, como señala Zeichner (2010) ésta lleva a los docentes a incluir las dimensiones social y política de la enseñanza así como las condiciones sociales de su práctica.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico n. 1. Articulación de las acciones desarrolladas por el Programa de Formación del Profesorado Universitario en la Universidad de Alcalá.

En este caso vamos a profundizar en la propuesta formativa en la que llevamos más tiempo trabajando, casi diez años, esto es, el Máster Universitario en Docencia Universitaria, que ha ido creciendo gracias a todos(as) los(as) participantes en la misma y al equipo docente que se ha ido arraigando al proyecto. En ella se ha formado un número importante de profesores y profesoras de la Universidad de Alcalá y algunos docentes de otras universidades españolas y extranjeras. En las páginas siguientes detallaremos sus finalidades, los elementos que lo componen y el equipo de profesionales que participa, pero antes consideramos oportuno realizar una descripción retrospectiva que permita entender los orígenes y la trayectoria seguida a lo largo de estos diez años de andadura.

Una mirada hacia atrás

Nuestra andadura comienza en septiembre de 2003, momento en el que el *Programa de Formación Inicial del Profesorado*, dependiente del Vicerrectorado de Armonización Europea y Planificación, se materializa en el Plan de Formación Pedagógica y Apoyo a la Docencia, gracias al tesón de Leonor Margalef.

En el origen del Programa se encuentra la necesidad de superar un modelo de formación de formadores de carácter reproductivo, transmisivo y técnico, un modelo para el "consumo", con fuerte dependencia del conocimiento experto, basado solamente en la oferta de cursos aislados que generalmente no producen un impacto real en las prácticas educativas a nivel institucional y colectivo. Conscientes de que "modificar los modelos de formación no es una tarea sencilla, ya que desde antaño ha dominado en la formación un pensamiento simplificador, un pensamiento reductor, un

pensamiento disyuntor" (Imbernón, 2010: 590), apostamos por un modelo formativo basado en una enseñanza activa, participativa y crítica, que considera las necesidades, problemas e intereses del profesorado, que diagnostica, analiza y valora los puntos de partida y avanza en la puesta en práctica de procesos de enseñanza-aprendizaje acordes a los nuevos escenarios educativos, valorando la dimensión colaborativa y la posibilidad de romper el aislamiento que habitualmente caracteriza a la actividad docente (Margalef y Álvarez, 2005; Dirección de Formación del Profesorado Universitario, 2009).

En esa línea comenzaron los primeros cursos conducentes al "Diploma de Formación Pedagógica" (120 horas), cuyas principales estrategias formativas, se han caracterizado por ser contextualizadas, voluntarias, reconocidas y valoradas, participativas, flexibles y conectadas con los problemas reales de la propia práctica docente, colectivas y colaborativas. Sus tres ediciones (cursos 2003-2004 -1ª ed.- y 2004-2005 -2ª y 3ª ed.-), en las que participaron 84 docentes, estuvieron dirigidas a profesorado novel y de reciente incorporación a las tareas docentes en diferentes Facultades y Escuelas de la UAH.

En todos ellos, una característica común fue el carácter reflexivo de la práctica educativa, entendiendo por estrategias reflexivas los diversos procedimientos que se utilizan en un proceso formativo para que los participantes aprendan de un modo activo, crítico, duradero e interactivo. Se trata de un conjunto de estrategias y herramientas diseñadas con la finalidad de crear un entorno de aprendizaje relevante que permita establecer relaciones dialécticas entre las finalidades y principios del Programa, los contenidos y la metodología, el(a) formador(a) y los(as) participantes. Va más allá de acciones aisladas, ya que constituyen un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje que conforman una estrategia de formación basada en un enfoque de enseñanza reflexiva. Por ello, se insiste en las habilidades metacognitivas que necesita desarrollar el profesorado para interrogar, analizar, conocer, evaluar y modificar su propia práctica docente desde un punto de vista educativo, didáctico, personal, moral y social.

En septiembre de 2006 se puso en marcha *el Programa de Formación Pedagógica y Apoyo a la Docencia*, a través de la Dirección de Formación del Profesorado Universitario, dependiente del Vicerrectorado de Planificación Académica y Profesorado que desde el primer momento impulsó la iniciativa integrada por diferentes acciones y estrategias formativas, encaminadas a mejorar la enseñanza universitaria y brindar apoyo pedagógico al profesorado, continuando con la labor iniciada tres años atrás. En este marco se desarrolla la primera edición del Título Propio "Experto en Docencia Universitaria" (30 créditos) para profesores(as) noveles, que pretendía:

- Contribuir a crear en los profesores noveles un sentimiento de pertenencia a la Universidad, construyendo gradualmente una identidad como docentes universitarios.
- Desarrollar actitudes positivas hacia la docencia como una dimensión fundamental de su quehacer profesional.
- Promover en el profesorado la comprensión del contexto específico de la universidad en general, y de la Universidad de Alcalá en particular, así como

de las funciones sociales asignadas a la educación superior como marco de referencia de su desempeño profesional.

- Formar en los aspectos básicos y multidimensionales de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad para concretarlos en un diseño e intervención docente coherente con las opciones metodológicas asumidas.
- Fomentar los procesos de reflexión sobre la complejidad de la función docente y los diferentes significados que adquiere de acuerdo con los marcos conceptuales que se asuman y, principalmente, sus consecuencias en la intervención de la práctica educativa.

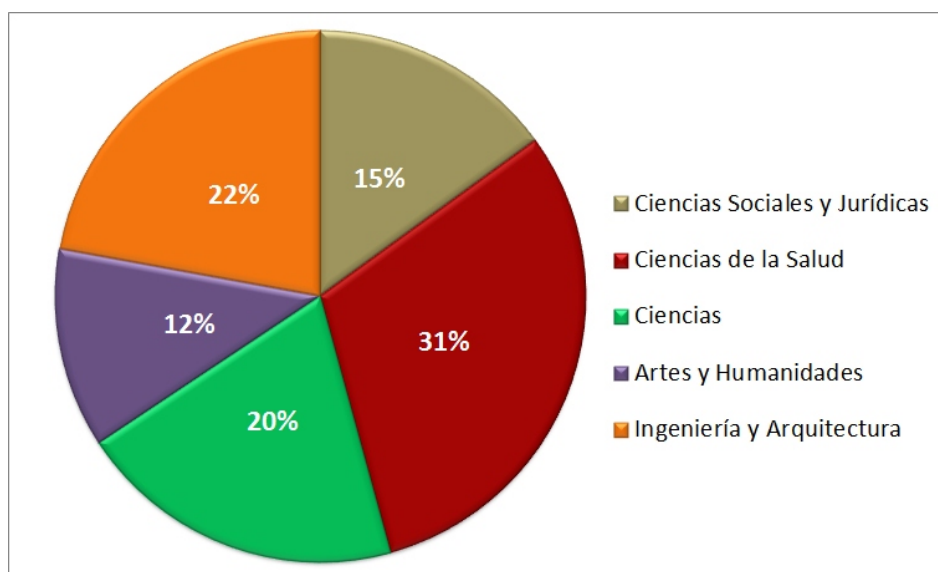
En su primera edición (curso 2006-2007) participaron 26 profesores(as) (titulares interinos, colaboradores, ayudantes doctores), y en la segunda (2007-2008) hubo un total de 22 profesores, de distintas categorías y ramas de conocimiento con categorías profesionales a las de la promoción anterior.

En 2008 se transforma de experto a máster como Título Propio "Máster en Docencia Universitaria" (600 horas), con un total de 26 profesores y profesoras, de los cuales tres ya habían cursado el experto y uno el diploma (curso 2008-2009). En aquel momento ni el perfil ni el número de participantes se diferencia mucho de las ediciones anteriores. En su segunda edición (curso 2009-2010) participan 27 profesores(as) de la UAH, de ellos 4 procedían del experto. Se incorpora la primera profesora de otra universidad (UC3M) y un participante ocupa una beca para desempleados en ese mismo curso. Este profesorado ya no es solo novel como el que se tenía en el Experto en Docencia Universitaria, sino que se encuentran profesores de todas las categorías docentes incluidas las de titular y catedrático.

Durante el máster se combinan diferentes modalidades de enseñanza: presencial, virtual, prácticas en su actividad docente (con la implementación de innovaciones metodológicas y apoyadas por grupos de trabajo) y elaboración de un portafolio o carpeta docente. Las estrategias formativas no han cambiado en esencia, pero sí en contenidos, ampliando los mismos, especialmente, por las nuevas demandas formativas. Continuamos trabajando en la misma línea, considerando que "la práctica educativa universitaria es un fenómeno complejo que como tal necesita un acercamiento al pensamiento complejo... la reflexión, el análisis y la producción de conocimiento sobre la docencia universitaria requieren un marco teórico que respete la multidimensionalidad, la multicausalidad, la incertidumbre y la interdisciplinariedad" (Margalef, 2010: 378).

En el curso 2010-2011 se desarrolla la primera convocatoria del Máster Universitario en Docencia Universitaria como estudio oficial, en la que se titulan 35 docentes. Del total 33 era profesorado de la UAH y de ellos cinco eran docentes que habían participado en acciones previas (tres cursaron el Diploma de Formación Pedagógica y dos el Experto, en sus distintas promociones); respecto a los otros dos participantes, uno venía de la Universidad Central de Venezuela y otra profesora, con Beca Cervantes, era docente en la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay).

En el gráfico 2 se muestra el porcentaje de participantes de las cinco Ramas de conocimiento en las dos promociones del Experto y las dos del máster como estudio propio así como los de la primera promoción del Máster Universitario en Docencia Universitaria como estudio oficial.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico n. 2. Participantes en los cursos de Experto y Máster en Docencia Universitaria en función de las Ramas de conocimiento.

En Abril de 2010 la formación del profesorado pasa a depender del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente, denominándose *Programa de Formación del Profesorado y Desarrollo de la Innovación Docente*, que como tal prosigue con sus diferentes acciones: el Máster Universitario en Docencia Universitaria; los Grupos de Innovación Docente; los Seminarios y Jornadas; y el Asesoramiento Pedagógico (Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente - ICE, 2011). Se integra la convocatoria de proyectos de innovación con un nuevo sentido y se revitaliza todo el entramado.

En el curso actual, esto es, la segunda convocatoria del Máster Oficial, sigue existiendo el mismo interés entre los(as) docentes, siendo elevado el número de solicitudes. A pesar de ello hemos preferido ofertar un número de plazas conveniente para el tipo de trabajo que desempeñamos. En esta edición participan 26 docentes, dos de ellos provenientes de convocatorias anteriores.

La esencia de la propuesta formativa

El Máster Universitario en Docencia Universitaria [4] pretende ser un espacio de formación en el que se genere una mejora de la práctica docente basada en la reflexión y el diálogo colaborativo sobre la propia práctica. Nuestro propósito es generar comunidades de prácticas en las que a través de actividades de introspección e identificación de fortalezas y debilidades, así como amenazas y oportunidades que ofrece el contexto en el que se desenvuelven, los(as) docentes adquieran consciencia sobre su propia práctica, la expliciten, la cuestionen, compartan sus reflexiones y las enriquezcan como integrantes de una comunidad que aprende. De este modo se genera una comprensión más profunda de los procesos que configuran la realidad

docente universitaria. A partir de este esquema de comprensión se trabajan, desde la configuración de los grupos de trabajo, las propuestas de innovación docente que deberán implementar en su propia práctica.

Tiene como finalidad generar un escenario de aprendizaje que permita actualizar los conocimientos didácticos del profesorado, profundizar en los sistemas de enseñanza, modelos y paradigmas emergentes, conocer distintos casos de innovación para mejorar las prácticas universitarias y conseguir un mejor aprendizaje de los(as) estudiantes universitarios.

Los objetivos del mismo son:

- Brindar la formación pedagógica, didáctica y psicopedagógica para fortalecer la calidad de la enseñanza universitaria.
- Dotar de las herramientas conceptuales, comunicativas, metodológicas y tecnológicas que faciliten una buena práctica docente.
- Contribuir de una manera interdisciplinar e integral a la asunción de valores democráticos y principios de igualdad de oportunidades en las prácticas docentes.
- Garantizar propuestas que respeten la diversidad del alumnado y la accesibilidad de las personas con discapacidad.

Como se recoge en la Guía Docente del máster (2011: 3) "Las transformaciones que surgen a partir de la integración en el espacio europeo de educación superior, así como las exigencias de la sociedad del conocimiento plantean nuevos retos y desafíos a las funciones de la universidad. Es necesario transitar hacia un nuevo modelo o enfoque en la docencia universitaria, no sólo para adaptarse a los cambios sino para ser capaz de innovar y anticiparse a las nuevas circunstancias de la sociedad actual, más aún en esta etapa de implementación de los nuevos planes de estudio, tanto de grado como postgrado, en las que se exige desarrollar una metodología docente en total coherencia con las propuestas realizadas. La tendencia en la política de formación universitaria lleva a impulsar este tipo de formación que ya es requerido por las diferentes Agencias de Evaluación de la Calidad en sus baremos para la acreditación del profesorado en las diferentes modalidades de profesorado contratado y actualmente en los Programas de Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario". Por ello las competencias que se pretenden desarrollar en los participantes hacen referencia a los siguientes aspectos:

- Poseer y comprender conocimiento de los principios de actuación para la docencia universitaria y los fundamentos teóricos que subyacen a su toma de decisiones.
- Aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones de enseñanza-aprendizaje complejas e inciertas y ser capaces de transferir los aprendizajes más allá de lo enseñado.
- Reflexionar y evaluar el contexto de su docencia para tomar decisiones razonadas sobre la planificación y el desarrollo de su enseñanza.

- Diseñar y desarrollar entornos de aprendizaje activos que generen la implicación de los(as) estudiantes.
- Valorar la importancia de la comunicación y de las relaciones interpersonales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como ya hemos indicado en el anterior apartado en el máster se matriculan en torno a 30 participantes (aunque recibe más de 100 preinscripciones en cada convocatoria), fundamentalmente profesorado de la UAH, aunque también suelen incorporarse dos o tres docentes de otras universidades. Dado que se pretende promover la colaboración con otros docentes como recursos para el desarrollo individual y colectivo, proponemos que dentro del grupo-clase se organicen en subgrupos de trabajo que denominamos *tríadas reflexivas*, de modo que se promueva el trabajo en equipo entre los(as) profesores que las integran y se potencie el diálogo y la reflexión conjunta.

A lo largo del curso académico, que generalmente se extiende de septiembre a junio, se desarrollan las sesiones presenciales, plasmadas en cinco horas de clase en gran grupo a la semana, a las que se suma tiempo de dedicación para desarrollar tanto el autónomo (apoyado en la Plataforma institucional "Blackboard Learning System") como el trabajo colaborativo, intercalando la presencialidad y la no presencialidad. Durante este tiempo se profundiza en los nueve módulos que integran el máster, dedicados a los siguientes temas: la docencia universitaria, análisis del contexto y los procesos de enseñanza-aprendizaje; la planificación didáctica; las estrategias metodológicas y los recursos educativos; las habilidades comunicativas y de relación interpersonal; los procesos de evaluación tanto de los aprendizajes como de la docencia; experiencias innovadoras en las distintas ramas de conocimiento, etc. Estos contenidos (Tabla 1) hacen referencia tanto a los materiales elaborados y documentos seleccionados en cada módulo, como a la experiencia docente de los(as) participantes, sirviendo de anclaje en la reconstrucción del conocimiento pedagógico.

MODULO I. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE (6 ECTS)
<ul style="list-style-type: none"> a. Contexto e identidad docente. <ul style="list-style-type: none"> 1. Funciones de la Universidad en la sociedad del conocimiento. 2. Presiones, demandas y retos. 3. El rol del profesorado universitario. b. El proceso de enseñanza-aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> 4. Nuevos modos de definir los procesos de enseñanza- aprendizaje y su concreción en la práctica de la docencia universitaria. 5. Principios del aprendizaje centrado en el alumno. 6. Aprendizaje autónomo, colaborativo y reflexivo.
MODULO II. LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA (6 ECTS)
<ul style="list-style-type: none"> 1. Elementos claves para la planificación educativa 2. Principios de actuación. Formulación de competencias. 3. Guías de aprendizaje. Proceso y elaboración. 4. Programación de actividades formativas y organización de la enseñanza atendiendo a los principios de diversidad y de respeto a los derechos fundamentales.

MODULO III. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y RECURSOS EDUCATIVOS (6 ECTS)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Principios y características de las estrategias metodológicas. 2. Factores para la toma de decisiones de la selección de la estrategia metodológica. 3. Diferentes estrategias según contextos de aprendizaje. 4. Usos y funciones didácticas de los diferentes recursos educativos. 5. Adaptaciones de estrategias metodológicas a la diversidad del alumnado.
MODULO IV. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES (6 ECTS)
<ol style="list-style-type: none"> 1. La evaluación como aprendizaje. 2. Funciones, procedimientos e instrumentos de evaluación. 3. Criterios de evaluación. 4. La evaluación por competencias.
MODULO V. PRÁCTICAS: IMPLEMENTACIÓN DE UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (10 ECTS)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Grupos de trabajo. Implementación de tríadas reflexivas. 2. Principios para la innovación en la enseñanza universitaria. 3. Implementación de una experiencia de innovación.
MODULO VI. HABILIDADES COMUNICATIVAS Y DE RELACIÓN INTERPERSONAL (6 ECTS)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidades sociales y de comunicación, procesos grupales. 2. Gestión del aprendizaje colaborativo. 3. Relaciones sociales e interactivas en el aula.
MODULO VII. ESTUDIO DE CASOS (6 ECTS)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudio de casos: Experiencias de innovación educativa según ramas de conocimiento. 2. Análisis de experiencias innovadoras según diferentes ramas de conocimiento y tipo de aprendizaje que se desea favorecer. 3. Características de buenas prácticas docentes.
MODULO VIII. LA GESTIÓN UNIVERSITARIA (4 ECTS)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión académica: nociones previas. 2. Gestión del profesorado y alumnado. 3. Extensión universitaria.
MODULO IX. TRABAJO FIN DE MASTER (10 ECTS)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la Carpeta docente (Portafolio). 2. Análisis y evaluación del proceso seguido en el máster. 3. Presentación y exposición del TFM.

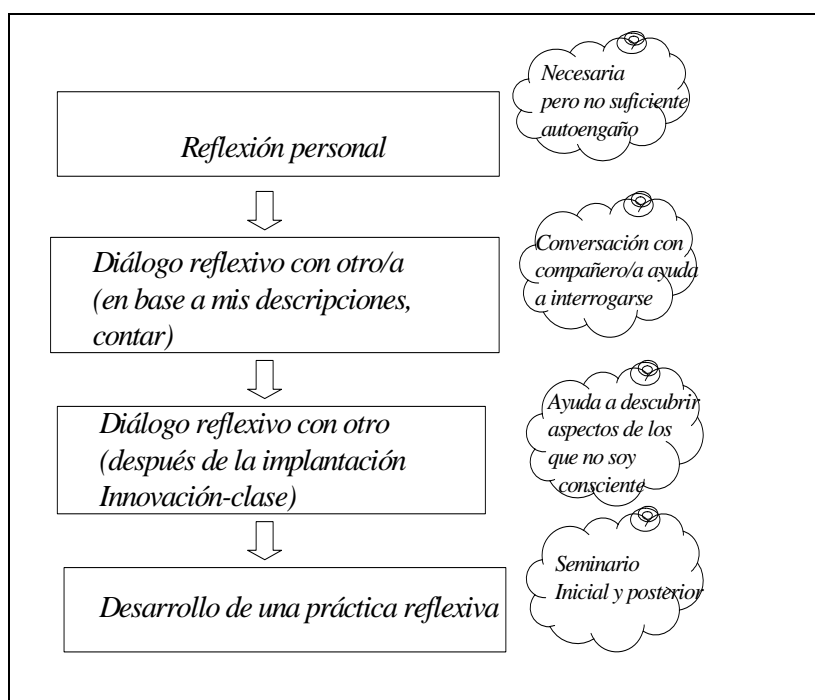
Fuente: Elaboración propia.

Tabla n. 1. Módulos y temas que integran el Máster Universitario en Docencia Universitaria.

El desarrollo de cada módulo tiene un carácter teórico-práctico y combina el trabajo individual y grupal. En todos los módulos se implica activamente al participante en un aprendizaje crítico, reflexivo y situado. Se parte del principio del aprendizaje experiencial, por lo que se diseñan entornos de aprendizaje para que los participantes tengan la oportunidad de vivenciar diferentes estrategias metodológicas a través de la siguiente secuencia didáctica: a) descubrimiento de conocimientos previos y

motivación; b) presentación de los contenidos principales y sus relaciones; c) desarrollo y profundización de los temas que componen el módulo; d) cierre y conclusiones. Estas prácticas permiten una evaluación de acompañamiento, formativa, continua tanto de los procesos como de las evidencias de aprendizaje.

La propuesta formativa se sustenta en los seminarios reflexivos propuestos por Brockbank y McGill (2002) en los que los(as) docentes participan asumiendo diferentes roles, a través de lo que denominan tríadas, y transitando por distintas etapas. Asimismo incorporamos las dinámicas empleadas por McLauhlin y Talbert (2006) con las comunidades de aprendizaje en cuanto a la utilización de interrogantes que promuevan el debate y la reflexión entre los(as) docentes proporcionando un feedback continuo que brinde apoyo y facilite la reflexión sobre la propia práctica.



Fuente: Margalef, 2010: 381.

Gráfico n. 3. Fases de la tríada como estrategia formativa reflexiva, colaborativa y crítica.

En esta línea los(as) profesores(as) se organizan libremente en las tríadas (que suelen ser de entre 3 y 6 integrantes). Su configuración puede ser disciplinar o interdisciplinar, por tanto, algunas tríadas están compuestas por docentes de la misma rama de conocimiento que imparten docencia en una misma o en distintas titulaciones o por profesores(as) de distintas ramas que deciden trabajar conjuntamente sobre un mismo eje o ámbito de innovación, como puede ser la evaluación de los aprendizajes, las estrategias metodológicas o las competencias. Se da también el caso de tríadas que llevan a cabo un proceso transdisciplinar con el que sus integrantes enriquecen su ámbito disciplinar a través de la visión de otras perspectivas. A su vez el esquema de trabajo propuesto, que surge de las necesidades reales de los(as) participantes, diluye los perfiles profesionales, propiciando liderazgos compartidos y la interdependencia de sus integrantes hacia un objetivo construido de manera colaborativa.

En un primer momento cada integrante del grupo describe los problemas cotidianos de su enseñanza o las preocupaciones que considera prioritarias. Se trata de analizar, discutir y reflexionar sobre lo planteado por cada miembro (seminario inicial). Cada persona expone al grupo su problemática para consensuar y definir el problema educativo (la falta de participación del alumnado, la metodología de enseñanza, la carencia de una planificación didáctica, los procedimientos de evaluación, etc.). De este modo explicita la situación de partida, la contextualización, el diagnóstico y la justificación de la propuesta de mejora, respondiendo al para qué y al por qué de la misma. En la fase siguiente se determinan y consensuan las acciones a realizar: qué, dónde y cómo se desarrollará la innovación, pero no de modo individual, sino contando con el apoyo del resto de integrantes de la tríada. De ese modo se elabora la propuesta de intervención, los recursos a utilizar, las personas que lo llevarán a cabo y el modo de evaluar su puesta en práctica. Se implementa la propuesta de innovación y posteriormente se desarrolla una fase final en la que la tríada se vuelve a reunir para profundizar en torno a cómo se ha desarrollado la innovación (seminario posterior).

Los roles asumidos en cada tríada son tres: uno, como *presentador* de la innovación a desarrollar; otro, como capacitador u *observador participante* de la misma incorporándose desde el primer momento en los procesos de reflexión conjunta en cuanto a la innovación que va a desarrollar el profesor(a) presentador(a) (por tanto, participando en el seminario inicial) y asistiendo a las sesiones de docencia en las que se desarrolle la misma y un tercer rol, como informador o *facilitador*, de manera que está presente y escucha lo que se dice en el seminario inicial, observa la interacción y considera qué preguntas y respuestas resultarán útiles para ayudar al presentador(a) a resolver su problema, observando sus sentimientos, compromisos, grado de responsabilidad que asume, etc. y a su vez, tiene en cuenta las intervenciones del observador(a) participante y el feedback que éste realiza en cuanto al desarrollo de la innovación, ofreciendo una retroalimentación de todo el proceso. En este seminario posterior los(as) tres docentes se comprometen en un proceso de debate sobre esa práctica. "Lo esencial es traspasar los límites de la práctica inmediata o puntual, para realizar una reconstrucción de ésta a partir del análisis de la situación, del aprendizaje vivencial y experiencial y también desde la reflexión que aporta la teoría. De este modo el profesorado va construyendo y reconstruyendo un conocimiento práctico" (Margalef, 2010: 383).

Para apoyar las tríadas se asigna un(a) profesor(a) del equipo docente del máster a cada una. Dicho facilitador(a) externo a la tríada ayuda desde el momento de conformación de la misma, brindando orientaciones en cuanto a los roles a asumir y los seminarios a desarrollar, proporcionando referencias bibliográficas en función de los intereses del grupo y las líneas de innovación planteadas, estimulando los procesos de indagación y planteando nuevos retos e interrogantes.

Aunque la experiencia con las tríadas comenzara en el curso 2006-2007 coincidiendo con la primera promoción del Experto, habíamos empezado antes con propuestas de trabajo en equipo como marco para progresar en el análisis y la reflexión, considerando que esta forma de indagación permite explorar y contrastar diferentes interpretaciones y ayuda a escuchar preguntas que nunca nos hubiésemos planteado, dado que "la indagación como actitud permite una comprensión más estrecha de las relaciones entre el conocimiento y la práctica y es un modo alternativo

de profundizar en el aprendizaje de los docentes" (Margalef, Pareja y Canabal, 2006: 3). En este sentido se han publicado muchos trabajos que muestran las innovaciones desarrolladas, algunos de los cuales financiados como proyectos de innovación por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UAH.

Por ello, en estos años, han sido múltiples las oportunidades de seguir aprendiendo en relación a las innovaciones implementadas por los(as) docentes, a las incertidumbres iniciales que son motor de las propuestas de mejora, a las dudas en la asunción de los distintos roles dentro de las tríadas, a los aprendizajes en relación a los procesos de facilitación que se han ido produciendo. Todo ello está fundamentado en transformaciones profundas, estables y duraderas que se han producido en las creencias del profesorado, en relación tanto a su rol como docentes, como relativas a sus concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en su imagen del estilo de mediación más apropiado para que los(as) estudiantes desarrollen aprendizajes autónomos y profundos (Zabalza, 2011). Así lo recogen los integrantes de una de las tríadas conscientes de los procesos de autorregulación por los que han transitado como docentes en la facilitación de los aprendizajes de sus estudiantes: "nuestro papel se ha ido diluyendo, nos hemos ido retirando" para dar protagonismo a los estudiantes, guiándoles en el desarrollo de aprendizajes autónomos, como parte de un transcurso gradual. "Queríamos transmitir optimismo". Valoran también el trabajo colaborativo señalando que "el trabajo en equipo nos hace mejorar a todos, sin perder nuestra identidad".

Tanto las innovaciones de cada docente como los procesos de trabajo colaborativo promovidos por las propias tríadas forman parte de las tareas desarrolladas durante el segundo semestre del máster, que culmina con la defensa de los Trabajos Fin de Máster. Todo ello incardinado en una experiencia que se basa en la evaluación continua, por tanto, que incluye la valoración del desarrollo de las competencias (adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, capacidades, destrezas, aptitudes, habilidades, actitudes) durante todo el proceso de aprendizaje del máster y basado en un intercambio formativo sobre el progreso de los(as) participantes.

La estrategia didáctica de las carpetas docentes, con su carácter cíclico, abierto, público y crítico, permite ir profundizando y reconstruyendo el aprendizaje a lo largo del curso, potenciando el desarrollo profesional a través de la indagación, el cuestionamiento personal, la deliberación, el diálogo y la escritura reflexiva (Canabal, 2007). La estructura flexible del portafolios docente (que integra la formulación de propósitos, las producciones, la selección de material complementario, las reflexiones de las tríadas) devuelve el rol de protagonistas activos a los docentes participantes en el máster. La aportación de las nuevas tecnologías, a través de la plataforma virtual, favorece la retroalimentación a lo largo del proceso.

Los participantes también han de incorporar a sus portafolios una autoevaluación de sus aprendizajes y una evaluación del máster. Os mostramos algunas citas del pasado curso 2010-2011, recogidas en el proceso de evaluación interna que realizamos desde el propio máster (a cada una se le ha asignado un código para su identificación) en las que muestran sus resistencias iniciales, a veces en forma de altas expectativas para con los(as) estudiantes más que hacia ellos mismos, pero que progresivamente, a medida que van avanzando en el máster, desarrollando las

actividades de análisis, síntesis, reflexión, debate, revisión y transferencia, tanto individuales como grupales en las que se involucran, logran una ruptura en las preconcepciones, una motivación intrínseca para el cambio, que les permite percibirse como docentes, al igual que a sus estudiantes, desde una perspectiva que fomenta la colaboración en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

"Creo que mi proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido bueno y he seguido el "itinerario" esperado: al principio estaba como un poco reticente, un poco "reacia" pero poco a poco he ido entendiendo la metodología. Me queda claro que hay que evaluar competencias y que eso es mucho más difícil de lo que parece y la evaluación debe ir acorde con ese concepto. (...) Gracias por ponernos en contacto, por crear las redes, para que hagamos grupos de innovación o simplemente estemos en contacto con personas que tienen las mismas incertidumbres que nosotros. Eso es un apoyo tremendo"(V. T., 2011).

"Inicialmente mi postura hacia este máster era de espera. Espera de novedades, confirmaciones de criterios y forma de actuar en la docencia y detección de errores para corregirlos. Poco a poco se fue añadiendo otra espera con la que en principio ni contaba: forma de actuar con este "cambio de paradigma", forma de entender tanto la universidad (en el primer módulo) como la forma de entender la docencia. Con esto, mi grado de implicación ha ido ampliándose, sobre todo a medida que veía cosas nuevas; métodos de enseñanza, evaluación... Por tanto en cuanto a la autoevaluación, la parte de cambio de expectativas supuso mayor implicación y dedicación en general hacia lo nuevo" (M. U., 2011).

"Prácticamente como partía de unos conocimientos casi nulos en docencia, este máster me ha ayudado mucho, también me ha creado muchas dudas. (...) Lo que más me ha gustado han sido los ejercicios de reflexión ya que pensar sobre algo creías que para ti estaba claro, te hace ver que las cosas no son tan obvias y me han sido de gran ayuda" (J. P., 2011).

Se observa cómo el aprendizaje colaborativo contribuye, mediante el intercambio y la construcción compartida de conocimientos y el contraste de perspectivas, a la reconstrucción y la transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas, que transforman las prácticas docentes, las relaciones interpersonales que se establecen en el aula, en definitiva, los contextos de aprendizaje generados (Iborra, Margalef, García y Pérez, 2010).

"Los objetivos que me planteé, creo que los he completado de manera muy satisfactoria, ya que no sólo he conseguido aprender acerca de guías, competencias, estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación, etc., sino que también he conseguido una motivación por el cambio que antes no tenía, además que ha concentrado mi percepción del estudiante y de alguna manera, me acerca a él para trabajar de manera conjunta con un objetivo común: aprender" (P. F., 2011).

"El máster me ha ayudado a reflexionar, a saber en qué punto me encuentro, para saber a dónde quiero llegar. Experiencia positiva en general que hace que reflexiones sobre tu práctica docente para mejorar y favorecer, no sólo tu propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también el de los alumnos intentando que continúen aprendiendo." (B. M., 2011).

Los(as) profesores(as) por tanto, mediante los contenidos y metodologías propuestas, desarrollan, entre otras, competencias para: aplicar los principios del aprendizaje situado, autónomo y relevante a sus procesos de enseñanza-aprendizaje;

adquieren las destrezas necesarias para la docencia y habilidades comunicativas para la gestión de sus grupos de estudiantes; valoran la importancia del trabajo colaborativo y la capacidad de trabajar en equipo para apoyar el proceso de innovación y facilitar la reflexión e interdisciplinaridad; introducen innovaciones en sus clases; diseñan y desarrollan entornos de aprendizaje activos que generan la implicación de los(as) estudiantes y lo que es más importante, logran desarrollar la capacidad para seguir aprendiendo y para indagar sobre su propia práctica de manera reflexiva. Tal vez puedan parecer competencias muy ambiciosas, pero no lo son en tanto en cuanto los(as) docentes logran plasmarlas en sus innovaciones. Estos resultados de aprendizaje logrados están potenciando otra serie de efectos que van más allá de los pretendidos inicialmente por el propio máster y que analizamos en el siguiente apartado.

Por otra parte las personas que conformamos el equipo docente del máster somos conscientes de que el diseño de entornos de aprendizaje colectivos, diversos y significativos no lo es todo, por ello estamos implicados hasta el punto de asistir casi todo el equipo docente a todas las sesiones presenciales para comprender los procesos que se generan, evaluando las actividades de los respectivos módulos, reuniéndonos para realizar sesiones de evaluación tanto de los aprendizajes de los participantes como del desarrollo del curso y realizando el seguimiento de las tríadas asignadas. Estamos inmersos(as) en una propuesta de coordinación que traspasa las fronteras del máster, ya que pretendemos promover experiencias docentes que fomenten aprendizajes relevantes, significativos y autónomos en los(as) estudiantes universitarios, lo que implica encajar diversos estilos de aprendizaje, que han de ser contemplados desde las actividades de gestión del mismo y de las modalidades de evaluación (Rué, Font y Cebrián, 2011) propuestas por los docentes en el marco de las tríadas reflexivas. Esta manera de proceder permite comprender y llevar a cabo los pequeños pero continuos movimientos de ajuste que aportan calidad al proceso de enseñanza aprendizaje.

Un camino por el que seguir transitando

Muchos de los profesores y las profesoras que han participado en las distintas acciones formativas descritas han logrado transferir a su enseñanza los conocimientos adquiridos en la propuesta de metodologías y actividades docentes, haciéndolo patente a modo de cambios en los procesos de evaluación de las materias, asignaturas y módulos de los que son responsables (Canabal, 2011a). Así lo presentan y divulgan tanto en los Encuentros de Innovación (EIDU) como en los que organizan otras universidades, describiendo sus experiencias de innovación docente. Este profesorado además, ha ido alcanzando progresivamente cargos de gestión en las Facultades y Escuelas, lo que facilita el diálogo y comunicación sobre temas docentes.

Por otro lado, estos(as) docentes continúan conectados(as) y forman redes colaborativas, por un lado a través de los 48 Grupos de Innovación en los que participan un total de 365 profesores(as) de la UAH y por otro, en otras iniciativas más informales que proponen mejoras y tienen impacto real en la docencia universitaria. Muchos(as) de ellos(as) colaboran como facilitadores(as) de los Grupos de Innovación,

ambas actividades reconocidas por la institución y recogidas en la Hoja Académica de los(as) docentes. Los facilitadores, que actualmente ascienden a veinte, constituyen un apoyo al interior de los grupos cuyas funciones van desde la mera organización del grupo, a la dinamización y generación de procesos internos de aprendizaje, en función de las necesidades de cada uno, así como de enlace entre el Grupo y el Programa de Formación de cara a las posibles acciones formativas que puedan desarrollarse en este contexto. Muestran una actitud de indagación permanente, un compromiso ético y social, que pone en juego la capacidad de los sistemas e instituciones educativas, docentes y alumnado para responder a desafíos. Por todo ello consideramos que, más allá de propuestas de actualización pedagógica, estamos promoviendo *espacios* en los que "repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y la complejidad del acto educativo" (Imbernón, 2012: 101).

Por otra parte entre las estructuras organizativas de las titulaciones, son muchos los docentes participantes en el máster que han asumido tareas de coordinación como miembros de las respectivas comisiones de calidad o bien como coordinadores de titulación o de curso. Estas figuras requieren ir más allá de la gestión entendida exclusivamente como la organización de espacios, de tiempos, de tareas y procedimientos de evaluación, lo que implica promover entre sus compañeros(as) momentos para la reflexión, el debate, el consenso y la negociación, competencias necesarias para la coordinación horizontal y vertical que se sustentan en los procesos de aprendizaje generados en el máster.

A su vez, algunos(as) de los(as) docentes que han pasado por el máster desempeñan cargos directivos en los Decanatos, lo que facilita la institucionalización y sostenibilidad de muchas mejoras docentes, generando canales de comunicación y mayor visibilidad de muchas de las acciones formativas y de innovación desarrolladas.

Como equipo de formación seguimos indagando en cuestiones relativas a la transferencia al contexto de las acciones formativas emprendidas, tratando de responder a las necesidades reales del profesorado desde una perspectiva de desarrollo profesional, sin obviar la dificultad de establecer cambios estables en las concepciones del profesorado. Ello requiere un proceso de transformación personal basado en un cambio en la cultura profesional que parta de interesarnos no tanto parcial y separadamente de nuestras labores de docencia, investigación y gestión, sino en reflexionar en torno a lo que implica ser docente universitario(a) actualmente (Canabal, García, Margalef e Iborra, 2011). Todo ello tomando en consideración la necesidad de superar preconcepciones referentes a la relevancia de los contenidos frente al resto de elementos curriculares, ir más allá de planteamientos disgregadores de teoría frente a práctica, superar fragmentaciones en la evaluación para lograr una auténtica evaluación continua en la que el centro de atención sean las competencias complejas a desarrollar (Canabal, 2011b).

Para terminar queremos hacer especial hincapié en nuestra finalidad como equipo de formación, esta es, lograr que los(as) profesores(as) reflexionen juntos sobre su práctica docente para indagar nuevas formas de mejorarla y con ello, facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Nuestro propósito es iniciar comunidades de prácticas con docentes que desarrollen juntos su propia competencia docente, constituyéndose en integrantes activos de dicha comunidad, responsabilizándose del

proyecto colectivo y de su propio y permanente desarrollo profesional (Korthagen, 2010; Pérez, 2010).

Para ello como equipo docente hemos conformado una comunidad de indagación de nuestra propia práctica educativa (Levine, 2010), diversa por el número de contextos de formación en los que participamos y por los roles que desempeñamos en cada uno: como docentes del máster, como facilitadores(as) de varios grupos de innovación y tríadas, como organizadores de las diversas actividades formativas (García, 2011). Todo ello nos permite conocer de cerca los procesos de cambio que, como hemos visto no están exentos de contradicciones y dificultades, e ir desarrollando una red de estrategias de formación con las que fortalecer el tejido innovador de la Universidad de Alcalá.

Notas

[1] El Equipo de Formación de la UAH está integrado por Leonor Margalef, Alejandro Iborra, Guillermina Gavaldón y las autoras, integrantes también del Grupo de investigación "FIT", que dirige e impulsa Leonor, a quien agradecemos su estilo de liderazgo y tesón. Puede consultarse la web del grupo. Recuperado el 27 de enero de 2012, de <http://www2.uah.es/fit/programa2.htm>

Además contamos con la importante colaboración de estudiantes que han asumido tareas muy relevantes, y a quienes volvemos a agradecer su grado de responsabilidad e implicación: Benjamín Castro, Paloma Arcediano, Miriam Gómez y Carmen Viejo. Asimismo expresamos nuestro agradecimiento al elenco de docentes colaboradores en tareas de docencia en el máster (muy especialmente a Roberto J. López, M^a Isabel Gegúndez, Ana Blanco y Omar de la Cruz) y de facilitación de los grupos de innovación y a los propios participantes en las diversas acciones propuestas. Gracias a todos(as).

[2] El Programa de Formación del Profesorado y Desarrollo de la Innovación Docente dispone de una página web en la que consultar la propuesta formativa, suscribirse a talleres y encuentros, etc. Recuperado el 27 de enero de 2012, de <http://www2.uah.es/ice/FP/inicio.html>

[3] Pueden consultarse los Grupos de Innovación actualmente registrados en la web de la UAH. Recuperado el 27 de enero de 2012, de <http://www2.uah.es/ice/FP/innovacion.html>

[4] El máster dispone de una web en la que se muestran las competencias, contenidos, estrategias metodológicas y de evaluación, el equipo docente, etc., del mismo. Recuperado el 27 de enero de 2012, de <http://www2.uah.es/madu/>

Bibliografía

- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Canabal, C. (2007). El valor de las carpetas de aprendizaje en la formación docente. En L. Margalef y E. Torné (coords.), *Estrategias de innovación docente para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Universidad de Alcalá*

- (pp. 73-86). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Canabal, C. (2011a). El Máster Universitario en Docencia Universitaria: una oportunidad para mejorar la calidad. uah.esnoticia, 25 de mayo. Recuperado el 9 de junio de 2011, de http://www2.uah.es/diariodigital/index.php?option=com_content&task=view&id=4968&Itemid=1
- Canabal, C. (2011b). Paradojas y Dilemas en la evaluación de competencias. En F. Labrador y R. Santero (Coords.), *Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 79-93). Madrid: Dykinson.
- Canabal, C. y García, M. D. (2010). *Comunidades de aprendizaje: ¿es posible un cambio de cultura profesional?* I Congreso Internacional: reinventar la profesión docente, Universidad de Málaga, Málaga, 8 - 10 de noviembre, pp. 114-125. Recuperado el 9 de julio de 2011, de http://www.doe.uma.es/contenidos/otros.action?id=5&wrapper=otros&request_locale=es
- Canabal, C. y García, M. D. (2011). *La creación de espacios comunes de aprendizaje: experiencias de innovación*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Canabal, C.; García, M. D.; Margalef, L. e Iborra, A. (2011). La innovación educativa por medio de la formación integral del profesorado universitario. *Seminario RED-U ¿Qué funciona y qué no en el apoyo a la docencia universitaria? Análisis y contraste de las experiencias actuales*, Barcelona, 3 y 4 de febrero. Recuperado el 21 de enero de 2012 de http://www.canaluned.com/index.html#frontaleID=F_RC§ionID=S_TELUNE&videoID=7431
- Coordinación del Máster Universitario en Docencia Universitaria. (2011). *Guía Docente del Máster*. Documento inédito. Universidad de Alcalá.
- Dirección de Formación del Profesorado Universitario (2009). *Memoria de actividades*. Documento inédito. Universidad de Alcalá.
- García, M. D. (2011). Del discurso de las competencias a las prácticas de evaluación en educación superior. *III Jornadas sobre Evaluación de Competencias en el marco del EEES*. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, 12 de julio.
- García, M. D.; Canabal, C. y Gavaldón, G. (2011). *Los Procesos de Facilitación en la Innovación Educativa*. III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, 5 - 7 de septiembre.
- Iborra, A.; Margalef, L.; García, M. D. y Pérez, V. (2010). Generating Collaborative Contexts to Promote Learning and Development. En E. Luzzatto y G. DiMarco (Eds.). *Collaborative Learning: Methodology, Types of Interactions and Techniques*, (pp.47- 80). New York: Nova Publisher.

- Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del curriculum. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (pp. 588-603). Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. B. Martínez (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-103): Barcelona: Graó.
- Levine, T. (2010). Tools for the Study and Design of Collaborative Teacher Learning: The affordances of Different Conceptions of Teacher Community and Activity Theory. *Teacher Education Quarterly*, Winter, 109-130.
- Margalef, L. (2005). La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de educación*, 337, 389-402.
- Margalef, L. (2010). Estrategias reflexivas para el desarrollo profesional y la formación continua. En B. Camacho y M. G. Reyes (Coords.), *Formar docentes. Miradas desde la Escuela Normal Superior de Jalisco y otros contextos educativos* (pp. 377-390). Guadalajara (México): Secretaría de Educación de Jalisco.
- Margalef, L. y Álvarez, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de educación*, 337, 51-70.
- Margalef, L.; Canabal, C. e Iborra, A. (2006). Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas. *Perspectiva Educacional*, 1, 73-89.
- Margalef, L.; Canabal, C. e Iborra, A. (2007). *Repensar la formación del profesorado Universitario: estrategias para la indagación y el desarrollo profesional*. Congreso V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante, 4 y 5 de junio.
- Margalef, L.; Pareja, N. y Canabal, C. (2006). El péndulo en la docencia universitaria: ¿es posible un equilibrio? *IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Alicante, 5 y 6 de junio.
- McLauhlin, M. y Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities. Professional strategies to improve student achievement*. Nueva York: Teachers College Press.
- Pérez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 17-36.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 62-83.
- Rué, J.; Font, A. y Cebrián, G., (2011). El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho. *Red - U Revista de Docencia Universitaria*. Número Monográfico. Número

especial dedicado al Aprendizaje Basado en Problemas, 9(1), 23-43. Recuperado el 12 de enero de 2012, de

http://redaberta.usc.es/redu/documentos/vol9_n1_completo.pdf

Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente - ICE (2011). *Memoria del curso académico 2010-11*. Documento inédito. Universidad de Alcalá.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea? 9 (3), 75-98. Recuperado el 27 de enero de 2012 de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/302/pdf>

Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

Cita del artículo:

Canabal García, C.; García Campos, M.D. (2012). Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 215-235. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de las autoras



Cristina Canabal García

Universidad de Alcalá

Departamento de Didáctica

Mail: cristina.canabal@uah.es

Doctora en Psicopedagogía. Intérprete de L.S.E. Profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar. Coordinadora del Programa de Formación del Profesorado. Responsable de asignaturas en el Grado en Magisterio de Educación Infantil, en el Master Universitario en Docencia Universitaria y en el Programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa. Líneas de investigación: formación en docencia universitaria (580302), estrategias pedagógicas (580107), evaluación educativa (580106), atención a alumnado sordo (580205) e innovación docente. Integrante del grupo de investigación “Formar, Indagar, Transformar – FIT” (CCSS2007/F13). Integrante del grupo de innovación docente “Innovación curricular y aprendizaje crítico” (UAH-GI07-06).



Mª Dolores García Campos

Universidad de Alcalá

Departamento de Didáctica

Mail: lola.garcia@uah.es

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar. Responsable del Asesoramiento Pedagógico del Programa de Formación del Profesorado. Docencia en asignaturas del Grado en Magisterio de Educación Infantil, del Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO, del Master Universitario en Docencia Universitaria y del Programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa. Líneas de Investigación: formación del profesorado universitario (580302), planificación y desarrollo de asignaturas (580203), innovación docente, educación de adultos mayores (580201) y educación inclusiva (580205). Integrante del grupo de investigación “Formar, Indagar, Transformar – FIT” (CCSS2007/F13). Integrante del grupo de innovación docente “Innovación curricular y aprendizaje crítico” (UAH-GI07-06).

REDU

Revista de Docencia Universitaria

Vol 10 N°1

MISCELÁNEA

El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del máster de Educación Secundaria.

The teamnotebook. Axis of the cooperative learning methodology in a Secondary Education master's subject.

Guillermo Domínguez Fernández
José Rafael Prieto García
Francisco Javier Álvarez Bonilla

Universidad Pablo de Olavide
Sevilla (España)

Resumen

La asignatura "El Dpto. de Orientación y la tutoría Ed. Secundaria" se imparte dentro del Máster Universitario en Profesorado de E. S. O. y Bachillerato, F. P. y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Esta asignatura ha supuesto la colaboración de diferentes departamentos y áreas de conocimiento de la Facultad de Ciencias Sociales. Se ha hecho uso del Cuaderno de Equipo como herramienta metodológica básica para el aprendizaje cooperativo. Se ha evaluado la valoración de la experiencia por parte del alumnado. Los resultados se centran en el aprendizaje de conceptos, sino especialmente en los componentes procedimental y afectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Educación Superior, Formación de profesores de Secundaria, Educación cooperativa, Proceso de interacción educativa, Orientación pedagógica.

Abstract

The "Department of Guidance and mentoring in Secondary Education" subject is included in the Master's Degree in Education at the Pablo de Olavide University (Seville). This subject meant the collaboration of different departments and disciplines of the Social Science's Faculty. Team Notebook has been the main methodological tool for cooperative learning and the way of assessing their learning experience. The results focus on concepts learning, especially the procedural and emotional components of teaching-learning process.

Keys words: Higher Education, Secondary teacher education, Cooperative education, Educational interaction process, Educational guidance.

Introducción. La colaboración desde la complementariedad entre profesores.

En ocasiones, poner en marcha una asignatura por parte de diferentes áreas supone poco más que el reparto de créditos y de horarios. Éste podría haber sido el caso de la asignatura “El Departamento de Orientación y la Tutoría en la Educación Secundaria”. Incluida en el módulo de libre opción del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, se lleva desarrollando en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) desde el curso 2009-2010.

Sin duda que debemos presentar la experiencia del curso 2011-2012 como fruto de un trabajo colaborativo entre docentes de diferentes áreas de conocimiento de la Facultad de Ciencias Sociales de esta Universidad. Un trabajo cooperativo que supone partir del “No podemos hacerlo sin ti”, de la interdependencia positiva (Del Pozo y Horch, 2008) entre cada una de las áreas de conocimiento: Didáctica y Organización Escolar, Psicología Básica, Psicología Social y Trabajo Social. Por ello, ha sido muy relevante la relación interpersonal que el coordinador ha creado con el resto de docentes a través del liderazgo, la construcción de la confianza, la comunicación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. A través del establecimiento de relaciones de reciprocidad y mutualidad (Álvarez, 2011) a lo largo de los diferentes encuentros con el resto de docentes, se consigue facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la satisfacción de necesidades humanas básicas (seguridad, pertenencia, afecto, autoestima) de los docentes. El cuaderno de equipo ha sido el eje metodológico sobre el que cada uno de ellos ha ido estructurando su parte de la asignatura, realizando un seguimiento. Esto supone pasar del individualismo docente que supondría el mero reparto de créditos, como afirma Imbernón, (2007), al trabajo colaborativo y cooperativo para mejorar y transformar la práctica educativa en pro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y de la formación real de futuros profesionales de la Educación.

Delimitando el aprendizaje cooperativo en la educación secundaria y superior

Características que definen el aprendizaje cooperativo

Según Johnson y Johnson (1987), existe aprendizaje cooperativo dentro de un grupo cuando se produce interdependencia positiva entre sus miembros, asimilando los logros personales y los del grupo como aspectos básicos de su funcionamiento. “*La cooperación consiste en trabajar juntos para conseguir unos objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener los resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para los demás miembros del grupo*” Johnson, Johnson y Holubec (1999, p. 14).

La metodología de aprendizaje cooperativo que hemos desarrollado en la asignatura se centra en el modelo inclusivo (Pujolás, 2008), en el que las herramientas que aporta este enfoque permita una auténtica atención a la diversidad y el alumnado

pueda poner en juego todas sus capacidades (cognitivas, sociales, emocionales y personales). Se pretende ofrecer la oportunidad de pertenecer a la misma clase ordinaria y de aprender de sus iguales a toda la diversidad del aula (Stainback, 2001).

Desde estos planteamientos, el trabajo cooperativo no queda solo como posibilidad metodológica, sino que se convierte en un elemento formativo imprescindible (Solé, 1997). Sus planteamientos no se centran en el logro de los contenidos curriculares, sino que constituye una enseñanza que se dirige a formar a las personas en su totalidad. Supone, por tanto, el sustrato sobre el que manejar las diferentes competencias básicas establecidas en el currículo.

Podemos definir a un grupo como cooperativo cuando se establecen los siguientes requisitos, siguiendo a Pujolás (2008):

1. La existencia de un objetivo común.
2. La existencia de una relación de igualdad entre todos los miembros.
3. La existencia de una relación de interdependencia positiva entre los miembros del grupo.
4. La existencia de una relación de cooperación, de ayuda y de exigencia mutua.
5. La existencia de un vínculo afectivo, que hace que celebren juntos los éxitos conseguidos entre todos los miembros.

La agrupación del alumnado en el aprendizaje cooperativo y el uso del cuaderno de equipo

El trabajo en equipo requiere que exista una estructura estable en el grupo que le permita realizar proyectos comunes, para ello es necesario dividir el grupo clase en **equipos de base** que son equipos reducidos de cuatro o cinco miembros, siempre de composición heterogénea (en género, capacidad, motivación, etc.), que han de ser estables. Aunque esta agrupación se puede mantener durante un trimestre, semestre o curso escolar, en las diferentes intervenciones didácticas, se puede alternar con otras formas de agrupamiento, como los denominados equipos esporádicos y los equipos de expertos.

Para que el aprendizaje cooperativo sea una intervención de éxito y logre los objetivos marcados a nivel de competencias básicas, contenidos curriculares y atención a la diversidad, es necesario trabajar en tres ámbitos básicos que son recogidos por Pujolás (2008):

A. La cohesión de grupo.

El objetivo de este ámbito es fortalecer las relaciones entre los miembros del grupo clase. Por tanto, se realizarán actividades y dinámicas que permita un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad en el aula. Hacerse visible e identificarse como persona es otro de los objetivos de este ámbito. Otro de los objetivos de estas actividades es mostrar que la eficacia del trabajo en equipo es muy

superior a la del trabajo individual. El desarrollo de estas sesiones contribuye a una mejor convivencia, comunicación y desarrollo personal.

B. El trabajo en equipo como recurso.

En este ámbito se pone en juego la diversidad de estrategias cooperativas, que pueden simultanearse con tareas curriculares y ha sido comprobada su eficacia en diferentes estudios como el aprendizaje de las matemáticas (Gavilan,1997), el aprendizaje de lengua (Marín,2005, Belana, 2011), sociales (Vilches y Gil, 2011), ya que suponen habilidades de trabajo grupal.

Podemos clasificar estas estrategias en dos tipos: Simples y complejas. Las **estrategias simples** son más fáciles de aprender e implementar y pueden realizarse diferentes a lo largo una misma sesión de clase, por ejemplo *parada de tres minutos*, permite conocer la opinión y dominio de lo materia que se está trabajando, *cabezas numeradas*, permite agrupar al alumnado por números y éstos representen al grupo a la hora de realizar una tarea o *lápices al centro*, que permite establecer una línea básica de funcionamiento en el grupo. Las **técnicas complejas** requieren por parte del profesorado y del alumnado un mayor conocimiento y dominio de aspectos básicos, aplicándose en varias sesiones de clase. Entre ellas podemos citar: Rompecabezas (Jigsaw), Aprendiendo juntos (Learning together), Grupos de investigación (Group Investigation), Las técnicas Student Team Learning (STL), Teams-Games-Tournament – TGT- (Torneos de aprendizaje por equipos), TAI - Team Assisted Individualization (Aprendizaje individual asistido por un equipo).

El objetivo central de todas estas técnicas es ayudar al profesorado en su proceso de enseñanza y aprendizaje a impartir sus contenidos desde un enfoque cooperativo.

C. Enseñar y practicar el trabajo en grupo utilizando el cuaderno de equipo.

El objetivo de este ámbito es trabajar en grupos a través de un instrumento que permita consolidar al grupo y pautar las diferentes actuaciones que se realizan a través de un reparto equitativo de roles y con la aceptación de unas normas básicas de funcionamiento que deben ser firmadas por los miembros del equipo. Según Pujolás (2004) y Traver (2010), los cuadernos de equipo deben tener los siguientes apartados:

1. El nombre del equipo.
2. Una relación de los componentes del equipo. Es interesante que junto al nombre de cada miembro del equipo figuren sus principales aficiones y habilidades.
3. La relación de los roles o cargos que el equipo ha decidido para asegurar su funcionamiento, así como la descripción detallada de las funciones de cada cargo.
4. Las normas de funcionamiento consensuadas por el grupo clase y que cada equipo se compromete a cumplir y hacer cumplir.
5. Los distintos Planes del Equipo, en los que se hacen constar la distribución de los cargos que ejercerá cada miembro, los objetivos propuestos por el equipo y los compromisos personales, así como un breve resumen de la revisión.

6. Un diario de sesiones. Al final de cada sesión de trabajo en equipo, el miembro que ejerce el rol de secretario ha de hacer constar qué han hecho, acompañado de una valoración global.

De este modo se configura un nuevo rol del docente (en nuestro caso, universitario) que gira en torno a cuatro aspectos básicos:

1. Docente como mediador, ya que debe preparar las sesiones de trabajo y las estructuras de trabajo cooperativo más eficaces para la sesión, los recursos necesarios y la estructura del aula. En el funcionamiento del aula debe clarificar los objetivos de enseñanza, la formación de los equipos de trabajo, facilitar la cohesión grupal y animar en el desarrollo de las tareas.
2. Docente como observador que interviene cuando existe un conflicto o dudas en el trabajo de los grupos.
3. Docente como facilitador de la autonomía en el aprendizaje. El objetivo fundamental se centra en conseguir la mayor autonomía de aprendizaje del alumnado, por tanto, se debe organizar las actividades y los recursos para conseguir el máximo protagonismo del alumnado.
4. Docente como evaluador, que permita transmitir al alumnado procesos de análisis y reflexión desde un enfoque formativo (Sanmartí, 2007).

El aprendizaje cooperativo como encuentro personal y emocional a través del cuaderno de equipo.

El proceso de formación del profesorado de Educación Secundaria no queda suficientemente resuelto con la tradicional preocupación por la transmisión disciplinar, ya que lo que de verdad ocurre cuando se enseña, trasciende la enseñanza: el encuentro personal (Contreras, 2010). En nuestro caso, la interacción estudiante-estudiante y docente-estudiante son las dos mayores influencias para la efectividad a nivel universitario (Astin, 1993). Es a través de la relación entre las personas, tanto a nivel formal como informal, como se propicia una mejora de la calidad de vida en la formación. Además de los logros académicos, la formación en valores y las relaciones positivas interpersonales se desarrollan eficazmente a través del aprendizaje cooperativo, contribuyendo a la motivación, el desarrollo de la habilidad para situarse en la perspectiva emocional de otros, de habilidades sociales y de destrezas comunicativas. Así surgirá una verdadera socialización y satisfacción en las personas.

En el caso de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, es necesario plantearnos ¿qué espacio queda para el encuentro personal de individuos que atraviesan momentos emocionales complejos y que necesitan a otras personas para compartirlos? (Santos Guerra, 2010) o ¿qué competencias emocionales deben desarrollarse para afrontar mejor los retos de la vida y mejorar el bienestar personal y social? (Bisquerra, 2011) o ¿cómo hacer más visible el sentido moral que pueda guiar su práctica y refleje en sus acciones un conjunto de valores (responsabilidad, flexibilidad, solidaridad, sentido de la justicia, servicio a otros, etc.) propios del ciudadano? (García y Troyano, 2010).

Desde el aprendizaje cooperativo, el docente universitario puede convertirse en un facilitador del cambio educativo del profesorado novel, un guía que promueve la

libertad del alumnado a partir de sus necesidades y sentimientos. Para ello, deben ponerse en práctica una serie de habilidades que promuevan la confianza colectiva, la comunicación y la escucha empática, el descentramiento del yo para saber situarnos en la perspectiva de los demás y ponerse bajo la piel del otro, así como la colaboración desde la complementariedad, la paridad, la reciprocidad y la capacidad para compartir (Domínguez y Álvarez, 2011).

Resulta decisivo desarrollar una fase inicial de preparación del alumnado y del grupo, fomentando la implicación y motivación del alumnado a través del componente emocional (Carballo, 2005) que se crea en un entorno democrático, donde el profesor no sube a la tarima, sino que se mantiene en el mismo plano que el alumnado utilizando un lenguaje directo y comprensible desde el primer momento. A lo largo de todo el proceso debe profundizarse en el conocimiento interpersonal de los integrantes del aula, que es mucho más complejo que la adquisición básica de habilidades sociales discretas. Exige la empatía, entender a otros, honestidad y confianza, respeto, tolerancia ante perspectivas diferentes, relativizar el ego personal, buenas habilidades de comunicación.

Todo ello supone la consecución o afianzamiento de competencias personales y profesionales como (García y Troyano, 2010):

1. Desarrollo de la habilidad de trabajo en equipo, al motivar la participación activa de todos los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. El pensamiento crítico, constructivo y lógico al enfrentar al alumno con situaciones conflictivas.
3. Búsqueda, selección, organización y valoración de información.
4. Creatividad para descubrir la solución.
5. Capacidad autocrítica o autoevaluación sobre su propio funcionamiento, así como co-evaluar a grupos de trabajo de iguales desarrolla la capacidad de detectar la necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida.
6. Aprendizaje autónomo.
7. Desarrollo de habilidades de argumentación.
8. Resolución de conflictos, aprender a negociar y mediar.
9. Responsabilidad y honestidad.
10. Flexibilidad.
11. Planificación del tiempo en las exposiciones de trabajo.
12. Compromiso ético en base a una cultura del esfuerzo y del trabajo bien hecho.
13. Actitud de tolerancia, solidaridad, respeto a la diferencia.
14. Asertividad y empatía en las relaciones.

Enseñar y aprender a enseñar de modo cooperativo en el máster de educación secundaria

Metodología de las sesiones de clase.

La pretensión última de esta asignatura coincidía con la idea de base que explicitaba el director del máster. Se ha pretendido poner el énfasis en la dimensión comunitaria y social de la formación (Pavan, 2011) y contribuir al desarrollo del alumnado como miembros activos en la sociedad que les ha tocado vivir: La docencia en la Educación Secundaria. Así, se ha planteado el aprendizaje cooperativo como metodología básica de enseñanza y aprendizaje. Con ello se pretende ofrecer un taller experiencial, diverso y cooperativo al alumnado del máster, para que esté en disposición de asumir su rol de tutor en un contexto colaborativo y coordinado como es el Departamento de Orientación del Centro Educativo. En consonancia, los objetivos perseguidos por esta asignatura han sido los siguientes:

1. Conocer los modelos, enfoques y perspectivas más relevantes en el campo de la teorización, práctica e investigación sobre orientación y acción tutorial.
2. Conocer y valorar experiencias y programas de intervención en el ámbito de la intervención escolar, abordando sus problemáticas.
3. Analizar planes y prácticas tutoriales que dan respuesta a requerimientos educativos en distintos ámbitos.
4. Fomentar actitudes propiciadoras de una acción educativa integradora y normalizadora.
5. Capacitar al alumnado en el diseño y evaluación de programas de tutoría para la educación secundaria.
6. Fomentar la práctica de trabajo en equipo a través de un aprendizaje cooperativo, en torno a un proyecto curricular colectivo, dar pautas de cómo coordinar y desarrollar este proceso y tomar medidas efectivas para su puesta en práctica y posterior valoración.
7. Adquirir actitudes favorables hacia la participación e implicación en procesos de evaluación educativa y hacia la colaboración como pauta de relación profesional.
8. Generar en los estudiantes una actitud reflexiva y crítica que favorezca y posibilite su futura intervención profesional en este campo con planteamientos emprendedores, críticos y positivos.

El taller se compone de nueve sesiones de trabajo de cinco horas de duración en las que se trabajaron los siguientes bloques de contenidos:

1. El marco de actuación del tutor en los centros de Educación Secundaria. En el que se partía de la delimitación terminológica y legal de la Orientación Educativa y la Tutoría en la Educación Secundaria, sus bases teóricas y modelos de intervención, para finalizar con el perfil del tutor.
2. La planificación de la Acción Tutorial en un Centro de Educación Secundaria. Describiendo el Plan de Orientación y Acción Tutorial como el elemento de

coordinación de los diferentes programas de intervención y de los profesionales implicados.

3. Los ámbitos y áreas de la Acción Tutorial. Fundamentado en el tipo de relaciones interpersonales a desarrollar entre los miembros los docentes, el alumnado y las familias en torno a las áreas de Apoyo a la Función Tutorial, Atención a la Diversidad y Orientación Académica y Profesional.

Estos contenidos se trabajaron durante las tres primeras horas de la sesión incorporando estrategias cooperativas. Así al comienzo de cada sesión se realizaron estrategias de cohesión que permitía un mayor autoconocimiento del grupo, conocer la eficacia del trabajo en equipo a través de la dinámica “perdidos en la luna”. Por otro lado, en la aplicación de tareas se realizaron estrategias simples como el folio giratorio para conocer las ideas del grupo, lápices al centro para gestionar el tiempo de participación individual en los grupos o la parada de tres minutos para conocer las dudas y opiniones de los alumnos y alumnas. Como estrategia compleja se realizó el rompecabezas con las lecturas de profundización del taller a través de grupos de expertos. Esta forma de trabajo permitió una participación activa y coherente en clase por parte del alumnado que va más allá de la mera colaboración, centrándose en compartir intereses comunes a través de interacciones personales dentro del gran grupo y dentro de cada pequeño grupo. Durante las dos últimas horas de cada sesión, el alumnado debía elaborar un programa de intervención en tutoría a través del cuaderno de equipo.

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria debe fundamentarse en la idea de que es el centro educativo el que educa, y los docentes tienen que ser expertos en colaboración, no en el profesor aislado (Marina, 2011). Enseñar “en” y “para” la sociedad del conocimiento, exige un replanteamiento de los significados tradicionales de ser profesor en la dirección de promover un aprendizaje “cognitivo profundo” (Montero, 2011). Esto supone enseñar y aprender a enseñar de modo diferente al que fueron enseñados: clase magistral vs aprendizaje cooperativo.

Cabe destacar la disparidad de intereses y circunstancias personales y académicas con las que llegaban al taller formativo cada uno de los 24 alumnos. Más aún, es necesario reseñar la diversidad en cuanto a su titulación académica y su opción ante las 14 especialidades para desarrollar dentro del módulo específico del máster. El grupo-aula estaba compuesto por profesionales provenientes de titulaciones tan dispares como la psicología, la educación social, la sociología, el derecho, la traducción, la historia, la arquitectura, la farmacia, la economía, la fisioterapia, la ingeniería,...

La asignatura se ha organizado en torno a las sesiones teóricas, los debates, la reflexión y las realizaciones prácticas y simulaciones en clase que la dotan de un alto contenido práctico. En coherencia con los objetivos diseñados, a ello debe sumársele una participación activa y coherente en clase por parte del alumnado que va más allá de la mera colaboración, centrándose en compartir intereses comunes a través de interacciones personales dentro del gran grupo y dentro de cada pequeño grupo. La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria debe fundamentarse en la idea de que es el centro educativo el que educa, y los docentes tienen que ser expertos en colaboración, no en el profesor aislado (Marina, 2011). Enseñar “en” y “para” la sociedad del conocimiento, exige un replanteamiento de los significados

tradicionales de ser profesor en la dirección de promover un aprendizaje “cognitivo profundo” (Montero, 2011). Esto supone enseñar y aprender a enseñar de modo diferente al que fueron enseñados: clase magistral vs aprendizaje cooperativo.

Se han organizado grupos cooperativos de aprendizaje orientados a la realización de un producto final: La elaboración de un proyecto de intervención. Para su realización ha sido necesario disponer de tiempo suficiente en el cronograma de cada sesión de clase para el trabajo grupal y la tutorización por parte del profesorado. Con esta dinámica de enseñanza-aprendizaje se ha pretendido:

- Crear un clima de aula basado en relaciones positivas entre el alumnado a lo largo de su aprendizaje.
- Favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado dentro y fuera del equipo de trabajo a través del aprendizaje activo.
- Atender a la diversidad de formación e intereses del alumnado a través del apoyo y asesoramiento del profesorado.
- Desarrollar actitudes cooperativas en el alumnado.

El contenido teórico ha ido acompañado, siguiendo a Pujolás (2008) de dinámicas de cohesión grupal, la puesta en práctica de estrategias cooperativas simples y complejas y el desarrollo de un instrumento de trabajo grupal *el cuaderno de equipo*.

El cuaderno de equipo como eje metodológico de las sesiones de clase

Ante el temor a la pérdida de control por parte del docente, no cubrir los objetivos, la existencia de cierto alumnado que se aprovecha de los demás, la responsabilidad de una evaluación justa,...(León, Felipe y otros, 2011) se hace necesaria una “herramienta” que permita la superación de estos límites y preocupaciones. Se utilizó el *cuaderno de equipo* para el desarrollo de la tarea grupal.

Mediante la utilización del cuaderno de trabajo se desarrollan mediaciones instrumentales que sirven para pautar y guiar el trabajo que se realiza, profundizando en una dimensión interaccionista del aprendizaje en grupo (Traver, 2010). Con ello, supone una herramienta para observar y evaluar el desarrollo de los grupos, permitiendo la autorregulación grupal e individual de los miembros. Siguiendo a Traver, los ejes que fundamentan el cuaderno de equipo son: ¿Quiénes somos?, ¿Qué pretendemos?, ¿Cómo nos organizamos?, ¿Qué hacemos? y ¿Cómo nos evaluamos? (Ver gráfico 1).



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico n. 1. Ejes fundamentales del Cuaderno de Equipo y elementos que lo integran.

En el primer punto: **¿Quiénes somos?**, hay que dar nombre al grupo e identificar sus miembros, además de disponer de los datos de contacto que faciliten la comunicación. Esta fase de trabajo es fundamental, ya que permite que haya una comunicación fluida entre los integrantes del grupo.

En segundo lugar: **¿Qué pretendemos?**, debemos fijar los objetivos del proyecto y las pautas para la consecución de los mismos. Para iniciar la línea de trabajo debemos conocer las ideas previas del alumnado sobre la tutoría y la orientación en Educación Secundaria, tanto a nivel individual, como en el trabajo grupal. Los análisis previos suponen un material básico para valorar los progresos conseguidos al final del taller.

Para desarrollar la propuesta de aprendizaje cooperativo necesitamos de una estructura organizativa del grupo: **¿Cómo nos organizamos?** Para ello, es necesario acordar unas normas mínimas de funcionamiento. Compromiso individual y colectivo, así como una exigencia mutua, serán elementos básicos que deberán estar presentes en la composición de estas normas. Compromiso individual y colectivo, así como una exigencia mutua, serán elementos básicos que deberán estar presentes en la composición de estas normas. El liderazgo compartido debe ser eje de trabajo a lo largo de las diferentes sesiones, por tanto debe quedar bien definido y por escrito como nos organizamos en las diferentes sesiones. Los cargos básicos son: secretario, supervisor, moderador y mensajero, estos roles rotan dentro del grupo a lo largo de las sesiones. Estas tareas se realizan en la primera sesión, pero hay que revisarlas a lo largo de las siguientes.

A partir de este momento, estamos en condiciones de empezar a dar forma a nuestro proyecto de aprendizaje en grupo: **¿Qué proyectos compartimos y cómo los llevamos a cabo?** El marco de trabajo en este apartado corresponde a la elaboración de un proyecto de investigación utilizando la técnica cooperativa (Sharan y Sharan, 1992). Elegimos como referente la realización del programa para el Plan de orientación y acción tutorial (POAT) que se desarrolla como tarea en la asignatura. A partir de ella, hemos ido concretando diferentes fichas de trabajo que estructuran, orientan y permiten su implementación. El alumnado cuenta con una rúbrica de evaluación que le permitirá guiar su trabajo.

Finalmente, abordamos la cuestión relativa a la evaluación: **¿Cómo valoramos lo que hacemos?**, En el contexto de educación superior, es necesaria la participación del

alumnado en procesos de evaluación, desde un enfoque formativo que permita una mayor conciencia de los aprendizajes realizados. La evaluación y co-evaluación se realiza desde la primera sesión, en la que se delimitan los conocimientos previos individuales y grupales. En cada una de las sesiones siguientes se realizan procesos regulatorios sobre los conocimientos adquiridos que forman parte del proyecto de investigación. Éstos son recogidos en el cuaderno de equipo. Por último, en dicho instrumento se recogen las principales aportaciones sobre los aprendizajes y los trabajos realizados a través de un proceso reflexivo final y que supone el material de análisis del presente artículo. Las rúbricas de evaluación que aparecen en el documento facilitan la labor de síntesis y orientan la tarea de manera escalonada.

Resultados obtenidos a través de los cuadernos de equipo

A lo largo de cada una de las sesiones de trabajo con el cuaderno de equipo, cada grupo ha ido reflejando en él sus logros, pero sobre todo sus propuestas de mejora dentro del grupo. Sintetizando, tres han sido sus **principales dificultades** para las que proponían diversas soluciones (Ver Tabla 1):

DIFICULTADES	PROPUESTAS DE MEJORA
Uso deficiente del tiempo dentro del grupo	Utilización eficaz del tiempo a partir del ejercicio eficiente de los roles
Falta de responsabilidad individual	Planificación y organización de la tarea individual dentro del grupo
Dispersión en los diálogos	Comunicación fluida partiendo de la escucha y la concreción en la exposición de las ideas

Fuente: Elaboración propia.

Tabla n. 1. Síntesis de las dificultades encontradas en el trabajo cooperativo y de las aportaciones para las propuestas de mejora.

Por un lado, se propone un uso eficiente del tiempo y de los roles dentro del grupo para mejorar su eficacia. El alumnado lo expresa de diferentes formas:

“Asignación de roles y cumplimiento de los mismos”.

“Ser más eficientes en el desempeño de nuestros roles”.

“Mejorar la cohesión grupal para aumentar la eficacia del grupo”.

Fuente: Recogido en las propuestas de mejora de los cuadernos de equipo 2011-2012.

Además, ello debe concretizarse en una correcta planificación del trabajo individual para que ello repercuta en el resultado grupal:

“Concretizar más las actividades y encuadrarlas en el organigrama”.

“Nos tenemos que coordinar mejor en la planificación del trabajo”.

“Nos ha costado mucho esfuerzo encauzar el trabajo, deberíamos haberlo pensado u organizado mejor anteriormente”.

“Dedicar más tiempo a poner en común las tareas realizadas por los distintos miembros.”

Fuente: Recogido en las propuestas de mejora de los cuadernos de equipo 2011-2012.

Y por último, pero no menos importante, dentro del grupo debe generarse una comunicación fluida que parta de la escucha y la concreción en la exposición de las ideas:

“No dispersarnos tanto hacia otros temas o profundizar demasiado en determinados temas”.

“Se debería escuchar y valorar más el porqué de las argumentaciones de las ideas individuales”.

“Hay que ser más práctico y sencillo”.

Fuente: Recogido en las propuestas de mejora de los cuadernos de equipo 2011-2012.

En cuanto a la **adquisición de nuevos aprendizajes**, los estudiantes participantes en esta experiencia han centrado sus aportaciones en torno a los procesos de adaptación del tutor al aula, a las dinámicas de gestión y cohesión de grupos, al fortalecimiento del clima de aula, los procesos de toma de decisiones y las estrategias de aprendizaje cooperativo, para incorporarlos como procedimientos “automatizados” en la futura función docente.

“Para nosotros, trabajar en grupo siempre es satisfactorio porque es una forma de enriquecernos con las ideas tan distintas que cada miembro aporta. Lo bueno de nuestro grupo ha sido las distintas personalidades que tenemos y que cada uno viene de una carrera diferente, lo cual es positivo para que haya diferentes puntos de vista.

La coordinación en la temporalización ha sido rigurosa, cumpliendo los objetivos marcados al iniciar el trabajo y terminándolo para la fecha prevista.

Estamos satisfechos con el trabajo realizado y las aportaciones de cada uno de los miembros del grupo. Así como con el aprendizaje que ello ha supuesto.”.

“En general, la experiencia de haber trabajado en equipo ha sido muy positiva, ya que nos hemos enriquecido con experiencias reales de otros compañeros.”

Fuente: Recogido en la valoración grupal de los cuadernos de equipo 2011-2012.

Entre estos nuevos aprendizajes, cabe destacar el **componente emocional o afectivo**. El alumnado ha resaltado el aprendizaje de actitudes de responsabilidad, sinceridad, templanza, confianza, apertura de mente, empatía, interactividad y relación interpersonal, acogida de las aportaciones de los compañeros, compromiso, coherencia entre teoría y práctica,...

“Hemos creado un grupo desde la relación personal como profesional. Ha sido buena y el desarrollo de nuestro trabajo eficaz. Por tanto, la interacción del grupo ha sido coherente con el transcurso del taller.

Con respecto al esfuerzo y cumplimiento de compromisos hay que destacar que el grupo ha tenido todo el interés para alcanzar los objetivos propuestos.”

“Desde nuestro punto de vista los resultados han sido muy buenos, tanto en el trabajo como en clase, como en nuestra relación individual.”

Conclusiones

En conclusión, creemos que el alumnado del módulo “El Departamento de Orientación y la Tutoría en la Educación Secundaria”, del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas del curso 2011-2012 de la Universidad Pablo de Olavide, ha asimilado no sólo conocimientos teóricos relacionados con el departamento de Orientación de un Centro de Secundaria, sus funciones, su organización,... o sobre la figura del tutor de curso, o sobre los aspectos más relevantes del Plan de Orientación y Acción Tutorial de un Centro Educativo. Los resultados obtenidos a través de la valoración realizada por el alumnado ahondan aún más en los componentes procedimental y afectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La universidad española se encuentra cada vez más lejos del ideal que supone la formación de profesionales docentes competentes para la tarea que reclama la educación del siglo XXI y, como afirma Pérez Gómez (2010), continua estando saturada de clases magistrales, toma pasiva de apuntes y reproducción fiel en los exámenes. Pérez Gómez continúa apuntando que la estrategia privilegiada para esta formación del docente ha de consistir en implicar al alumnado en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica, a través de procesos de investigación/acción cooperativos. El aprendizaje cooperativo contribuye, básicamente, a desarrollar la competencia lingüística, la competencia para aprender a aprender, la competencia en autonomía e iniciativa personal, la competencia social y ciudadana, así como competencia para el tratamiento de la información, como se recoge en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. El trabajo cooperativo a través de grupos eficientes y productivos, como es el caso de la experiencia que se presenta, supone entre otros:

- Los miembros se comprenden y se aceptan mutuamente.
- La comunicación es abierta.
- Los miembros se sienten responsables de su propio aprendizaje y su propia conducta.
- Los miembros cooperan.
- Existen unos procesos establecidos para la toma de decisiones.
- Los miembros se enfrentan a sus problemas y resuelven sus conflictos en forma constructiva (Pallarés, 1993).

No podemos dejar pasar por alto el lado humano del aprendizaje (Korthagen, 2010), sus miedos, esperanzas, necesidades, valores y misiones específicas o individuales. Los profesores que definen, enseñan y animan comportamientos cooperativos, proponen expectativas, asignan papeles y dan una retroalimentación específica. Ello incluye el desarrollo de habilidades interpersonales como el liderazgo, la construcción de la confianza, la comunicación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Se trata, por tanto, de habilidades necesarias para promover “La

equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.”, como propugna la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Del mismo modo que cambian día a día las funciones del docente, cambian también las estrategias metodológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estrategias que no se centran únicamente en el espectro de lo conceptual o disciplinar, sino especialmente en componentes procedimentales y afectivos como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción cara a cara, las habilidades interpersonales y el seguimiento de la intervención y proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, entre las orientaciones metodológicas, recogidas en el Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía aparecen varias relacionadas con el trabajo en equipo.

- 1. Los centros docentes elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismo y promuevan el trabajo en equipo.*
- 2. La metodología didáctica en esta etapa educativa será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula e integrará en todas las materias referencias a la vida cotidiana y al entorno del alumnado.*

El aprendizaje cooperativo constituye una metodología innovadora que puede resolver problemas del ámbito educativo como el fracaso escolar, la falta de motivación, las relaciones profesores y alumnos,... Por tanto, es necesario que exista en la formación inicial del profesorado un espacio que aborde el aprendizaje cooperativo desde su práctica en el aula y no sólo desde un prisma teórico. Que sea el propio profesorado el que analice los beneficios e inconvenientes del aprendizaje cooperativo.

También, para los profesores universitarios, esta interacción con otros colegas, y la colaboración entre ellos se ha convertido en una herramienta imprescindible para favorecer una práctica reflexiva. La propuesta de una estrategia cooperativa de aprendizaje supone un recurso esencial para alcanzar la máxima eficacia en la labor docente universitaria.

Bibliografía

- Álvarez, F.J. (2011). *Asesoramiento externo al profesorado y Orientación Educativa*. Editorial Académica Española. Alemania.
- Astin, A. (1993). *What Matters in Collage. Four critical years revisited*, San Francisco, Jacsey-Boss.
- Domínguez, G.; Álvarez, F.J. (2011). *Calidad educativa y el proceso de asesoramiento entre profesionales de la Orientación y la docencia*. M.L. Sanchíz; M. Martí; I.

- Cremades. *Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del siglo XXI*. Tirant lo Blanch. Valencia, 331-344.
- Batalloso, J.M. (2007). La orientación educativa: Perspectiva ética e ideológica. En A. Lledó (Coord.). *La Orientación educativa desde la práctica*. Fundación ECOEM. Sevilla pp. 15-38.
- Belana, R. M. (2011). Aprendizaje cooperativo y mejora de la comprensión lectora. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 206, 63-66.
- Bisquerra, J. (2011). Educación emocional y orientación psicopedagógica. M.L. Sanchíz; M. Martí; I. Cremades. *Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del siglo XXI*. Tirant lo Blanch. Valencia, 23-46.
- Carballo, R. (2005). Aprender haciendo en grupo. M.C. Chamorro; P. Sánchez. *Iniciación a la docencia universitaria*. ICE de la Universidad Complutense, Madrid, 135-160.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista interuniversitaria del profesorado*, 68, agosto, 61-82.
- Del Pozo, M.; Horch, M. (2008). Estructuras de aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía* (376), 69-71.
- Gavilan, B. P. (1997). El aprendizaje cooperativo: Desde las matemáticas también es posible educar en valores. *Revista de Didáctica de las Matemáticas.*, 13, 81-94.
- García, A; Troyano, Y. (2010). Aprendizaje cooperativo en personas mayores universitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32 (1), 7-24.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. BOJA 156 de 08/08/2007.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesor. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.
- Korthagen, F.A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria del profesorado*, 68, agosto, 83-102.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006
- León, B.; Felipe, E.; Iglesias, D.; Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación* (354), 715-729.
- Marín, S. (2005). Aprender lengua en equipos cooperativos. *Rev. Cuadernos de Pedagogía*, nº 345.
- Marina, J.A. (2011). Los docentes, conciencia educativa de la sociedad. *CEE Participación Educativa*, 16, marzo, 2-3.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, marzo, pp. 69-88.

- Pallarés, M. (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid. Publicaciones ICCE.
- Pavan, A. (2010). Quale educazione per il XXI secolo? *Encuentro Pedagógico Europeo*, Cadine (TN - Italia) 9-10 octubre. Material policopiado.
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la formación docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista interuniversitaria del profesorado*, 68, agosto, 17-16.
- Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Graó.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Solé, I. (1997). Reforma y trabajo en grupo. *Rev. Cuadernos de Pedagogía*, nº 255.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona. Graó.
- Stainback, S.; Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea.
- Traver, A.; Rodríguez, M (2011). *Los cuadernos de aprendizaje en grupo*. Valencia. Novadors- La Xara Edicions.
- Vilches, A. Gil, Daniel. (2011). El trabajo cooperativo en las clases de ciencias. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 69, 732-79.

Cita del artículo:

Domínguez Fernández, G.;Prieto García, J. R.; Álvarez Bonilla, F.J. (2012). El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del Máster de Educación Secundaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 239-255. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de los autores



Guillermo Domínguez Fernández

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

Dpto. Ciencias Sociales

Mail: gdomfer@upo.es

Doctor y profesor titular de la UNED, UCM y Universidad Pablo de Olavide. Director del Máster universitario Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad Pablo de Olavide. Ha sido director del Departamento de Ciencias Sociales, Director del Vicerrectorado y en la actualidad es Decano de la Facultad de Ciencias Sociales. Ha participado en diferentes proyectos con el CNICE del MECD, I+D, excelencia y proyectos LIFE europeos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación y con la Evaluación y Gestión de Centros Educativos.



José Rafael Prieto García

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

Dpto. de Ciencias Sociales

Mail: jrprigar@upo.es

Doctor en Psicología por la Universidad Pablo de Olavide. Asesor de formación en el Centro de profesorado de Sevilla. Orientador del IES Torre del Rey de Pilas. Profesor asociado del área de Psicología Básica del Dpto. de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide y de la asignatura “El Departamento de Orientación y la Tutoría en la Educación Secundaria” dentro del máster de Educación Secundaria de la UPO.



Francisco Javier Álvarez Bonilla

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

Dpto. de Ciencias Sociales

Mail: fjalvbon@upo.es

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Larga trayectoria en la formación permanente del profesorado en torno a la orientación educativa, la convivencia escolar y las TICs. Profesor asociado del área de D. O. E. del Dpto. de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide desde 2009. Coordinador principal del proyecto de implementación de Sistemas de Acción Tutorial en los estudios de Grado de la UPO. Coordinador de la asignatura “El Departamento de Orientación y la Tutoría en la Educación Secundaria” dentro del máster de Educación Secundaria de la UPO.

Del nuevo siglo al nuevo grado: La titulación de Educación Infantil en Mondragón Unibertsitatea

Of the new century to new degree: The Degree in Early Childhood Education at the University of Mondragón.

Laura Lodeiro Enjo
Universidad de Santiago de Compostela

Nerea Alzola Maiztegi
Mondragón Unibertsitatea
España

Resumen

Este artículo, basado en los criterios básicos para una buena docencia universitaria descritos en el proyecto Visibilidad (2004-2007), tiene por objeto narrar una buena práctica de docencia universitaria en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea.

En el texto se describe el contexto y el proceso por el cual se llegó a la implementación del proyecto educativo en la Diplomatura de Educación Infantil en la Facultad, los ejes básicos del proyecto y la participación y formación del profesorado. Las claves de la calidad de dicho proyecto han sido principalmente las siguientes: la implicación del rectorado y de la institución universitaria; el compromiso y la formación del profesorado; la visión global de la comunidad universitaria; la aplicación de metodologías activas, la interdisciplinariedad, los grupos pequeños de trabajo, el seguimiento del alumnado, etc. Para finalizar, se citan las continuidades y discontinuidades entre el proyecto en la Diplomatura y el proyecto en el Grado.

El texto está escrito a dos manos, en una melodía armoniosa: La primera autora del artículo, visitante de la Facultad, observa, pregunta, graba y entrevista; ve lo que desde dentro no se ve y oye lo que no se oye, e interpreta. La segunda autora, desde dentro, camina, crea, planifica, implementa y ve y oye el día a día, con su grandeza y su pequeñez.

Palabras clave: docencia universitaria, proyecto educativo, formación maestros, metodología activa, compromiso y formación del profesorado universitario.

Abstract

This article, based on the criteria for a good university teaching project as described in Visibility (2004-2007), describes good practice in university teaching at the Faculty of Humanities and Education at the University of Mondragón.

The text outlines the context and process which led to the implementation of the educational project in the Degree in Early Childhood Education in the Faculty, the basis of the project and the training and involvement of the university teachers. The key qualities of the project are principally the involvement of the rector and the university itself, the commitment and training of the teaching staff, the overall vision of the university community, the application of active methodologies, a multidisciplinary perspective, small working groups and the monitoring of students, to name but a few. Continuities and discontinuities between the project in the former Diploma and present day Degree programs are also mentioned.

The text is written from two different perspectives which share a common harmony. The first author of the article, a visitor to the Faculty, observes, questions, records and interviews, and is able to perceive and interpret what cannot be heard and seen from within the institution. The second author, from within, follows a path, creates, plans, and implements, watching and listening for day to day details, both great and small.

Key words: University teaching, educational project, training teachers, active methodology, commitment and training of university teachers.

Introducción

El proyecto Visibilidad (2004-2007), dirigido por Miguel A. Zabalza y en el que han trabajado grupos de investigadores de 6 universidades españolas –Santiago de Compostela, A Coruña, Vigo, Pública de Navarra, Rovira i Virgili y Politécnica de Valencia- tenía por objetivo el identificar y hacer visibles el pensamiento y las prácticas de “buenos docentes” universitarios.

En el desarrollo de dicho proyecto se han identificado los criterios básicos de una buena docencia. En ese trabajo se analiza el progreso realizado hacia ese nivel de calidad y cómo lo desarrolla el profesorado seleccionado –comienzos, evolución, planificación, evaluación, ideas generales sobre docencia universitaria, etc.-. En base a estos criterios de calidad surgen, posteriormente, una serie de estudios transversales en relación a la muestra del proyecto general. De esta forma, el proyecto Visibilidad se convierte en la matriz originaria de otros estudios derivados.

Para cada uno de estos estudios especializados se seleccionan los casos particularmente interesantes en relación a un criterio de calidad concreto y se profundiza en su representación y análisis, lo que, en algunos casos, supone un nuevo trabajo de campo para complementar la información ya recogida. Entre los criterios identificados se encuentra el del trabajo en equipo entre docentes universitarios y, en su estudio concreto, se centra una tesis doctoral en proceso titulada *Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: la construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de las “buenas prácticas docentes”*.

Algunas de las profesoras incorporadas a la muestra del proyecto matriz por el grupo GIE (GI 1444) de Santiago de Compostela impartían clase en la Diplomatura de Educación Infantil de Mondragon Unibertsitatea. La descripción que en la entrevista hacen de su organización y sistema de trabajo pronto nos llevó a la conclusión de que se trataba de un caso que, necesariamente, debíamos incorporar en la tesis a la que hacíamos referencia. Representan una forma de trabajo en equipo que hemos denominado como modalidad de colaboración institucional, pues estamos hablando

de toda una institución con un sistema que requiere de un importante nivel de coordinación por parte del profesorado implicado en cada titulación.

En ese caso centraremos el artículo tratando de describir y analizar aquellos elementos que nos hacen ver en esta institución una buena práctica desde esa perspectiva del trabajo docente en equipo.

¿Cómo se ha estudiado el caso?

La recopilación de información y el análisis de cada caso se producen a través de una serie de intercambios y puestas en común entre los investigadores y los docentes implicados. Además de la documentación sobre el caso que ha ido llegando a nuestras manos, contamos para este caso con información y evidencias recogidas durante el desarrollo del proyecto Visibilidad y el de la propia tesis doctoral. En el primero, además de la grabación de una sesión de clase, se han hecho tres entrevistas: dos de ellas a profesoras iniciadoras del Proyecto Mendeberry y la otra con el conjunto de tutores de un módulo específico del programa. En la tesis se ha hecho una visita de una semana a la Facultad en la que hemos tenido oportunidad de presenciar alguna sesión de clase y alguna de trabajo conjunto de los profesores de un módulo específico. También hemos hecho dos nuevas entrevistas individuales ya focalizadas en las preguntas sobre las que pivota la tesis y un grupo de discusión con estudiantes del último curso de la titulación que nos ha servido para aclarar algún aspecto del sistema estudiado.

Esa visita se ha aprovechado también para contrastar con los docentes el mapa conceptual en el que nosotros vamos representando los diferentes elementos de su experiencia y triangulando las diferentes evidencias recogidas. La idea es que ellos mismos se sientan lo suficientemente representados con ese mapa conceptual y esas revisiones nos sirven para localizar elementos sobre los que hay que continuar trabajando y para corregir posibles errores de interpretación por parte de los investigadores.

Continuando con esa misma lógica de feedback entre investigadores e investigados hemos tenido la suerte de poder asociarnos para escribir este artículo con una de las protagonistas de la experiencia –Nerea Alzola- que nos aporta una importante visión desde dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUEZI) de Mondragon Unibertsitatea. Ella ha sido coordinadora en su momento de la Diplomatura de Educación Infantil, miembro del equipo redactor del curriculum del grado Maestro de Educación Infantil y, actualmente, es miembro del equipo de dirección del Grado de Educación Infantil. Esa perspectiva que nos aporta y la nuestra, en cierto modo, se complementan y compensan entre sí mientras buscamos un cierto equilibrio entre lo vivido, lo percibido y lo interpretado.

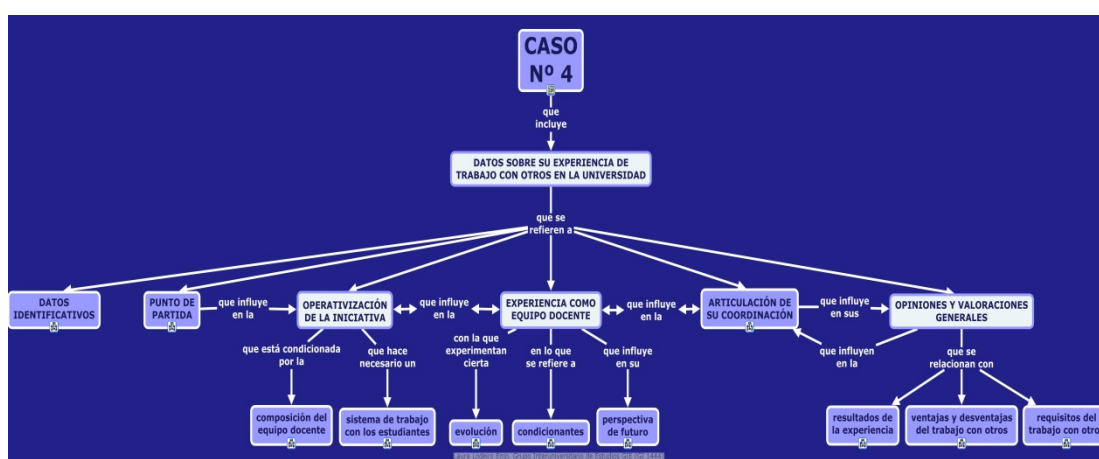
Estructura del caso

Trataremos en el artículo de dar respuesta a un interrogante central: *¿cómo ha ido construyendo la estructura social de la modalidad de colaboración institucional el profesorado implicado en el grado de Educación Infantil de MondragonUnibertsitatea?*

Este interrogante central, nos dará pie a tratar cuatro cuestiones más específicas: ¿sobre qué tipo de ideas o convicciones pedagógicas han basado su práctica formativa?, ¿cómo se ha articulado operativamente su experiencia?, ¿qué tipo de dificultades o condicionantes han tenido que ir superando?, ¿qué resultados están obteniendo, incluido el nivel de satisfacción, de ellos mismos y de sus estudiantes?

Para ello estructuraremos el artículo en dos partes bien diferenciadas y en las que intercalaremos algún fragmento de los testimonios recogidos: En la primera de ellas, escrita desde esa perspectiva más externa, comenzaremos con una breve referencia al origen de la experiencia y luego nos centraremos en una explicación del Proyecto Mendeberry, poniendo especial atención en los procesos de coordinación docente producidos en las diferentes fases y dimensiones del mismo. En la segunda, ya escrita a modo de testimonio desde la institución, explicaremos la transición de Mendeberry hacia el actual grado de Educación Infantil, haciendo hincapié en los cambios introducidos a través de dicha transición.

Acompañamos el texto con el mapa conceptual del que hemos hablado, que es una muestra de cómo representamos el conocimiento experto de los profesores con los que trabajamos en ambos proyectos. Es un recurso interactivo en el que se podrá encontrar el caso representado. Permite ir navegando por él de forma intuitiva guiándose por su propia curiosidad al igual que lo hacen habitualmente en una página web desplegando aquellas partes que les interesa consultar. Verán que algunos de los conceptos aparecerán sombreados y presentarán algún icono en la parte inferior, eso indicará que tienen agregado algún tipo de recurso. Se puede tratar de una parte del mapa replegada, una ficha sintética o un fragmento de audio que nos permitirá escuchar a los propios protagonistas (profesores o estudiantes) contándonos algún detalle de su interesante experiencia. Basta con que sitúen el cursor sobre dichos iconos y podrán llegar al recurso específico. Para comenzar a navegar en el mapa sitúen el cursor sobre la imagen y presionen al mismo tiempo la tecla Ctrl y el botón izquierdo del ratón.



Fuente: Adaptado de Lodeiro 2009: 120

Figura n.1. Estructura general del mapa conceptual. Recurso interactivo.

El Proyecto Mendeberry

Los orígenes de la experiencia cooperativa Mondragón aparecen fuertemente vinculados a la formación, tanto académica como profesional. Su sólido tejido educativo ha tenido y tiene un papel determinante en el desarrollo de la experiencia y en su éxito empresarial en el mundo. Cuenta hoy con varios Centros de Formación Profesional y una Universidad propia. En su creación en 1962, la Eskola Politeknikoa ya formaba estudiantes en las actividades desarrolladas en las cooperativas, pero hasta 1969 no fue reconocida oficialmente como Escuela de Ingeniería Técnica Industrial. En 1997 se fusionó con otras cooperativas educativas para crear Mondragon Unibertsitatea. Esta inversión en formación iba unida desde el inicio a una idea de garantizar la igualdad de oportunidades y, de hecho, con ese fin se creó Alecop en 1966, una cooperativa que daba a los estudiantes un trabajo que les permitía compatibilizar estudio y vida laboral (Santa Cruz, Flecha y Serradel, 2009).

Es importante situarnos en este contexto de la Facultad HUHEZI como una entidad universitaria dentro de la experiencia cooperativa Mondragón puesto que su titularidad, su organización interna, vocación y valores fundamentales coinciden con el cooperativismo. Las bases de la comunidad educativa son, entre otras, la organización democrática (un socio, un voto), la horizontalidad de los órganos de gestión, la solidaridad, la perspectiva social, la justicia y la importancia que se concede a cada persona y su desarrollo.

Los inicios y el trabajo previo

Como indicábamos, Mondragon Unibertsitatea se constituye como tal en el año 1997. Con ella surge la necesidad de generar mecanismos de funcionamiento de una universidad, por eso se crea el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Desde el ICE se diseña un Proyecto Educativo de Universidad, un proyecto de innovación que dotaría a la institución de cierta identidad diferenciadora. Dicho proyecto es acogido por Javier Retegui -el rector del momento-, se le pone el significativo nombre de Proyecto Mendeberry (nuevo siglo, en euskera) y hace una importante labor de difusión e implicación en el mismo de los tres centros que forman parte de universidad estudiada -Escuela Politécnica Superior, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) y Facultad de Empresariales.

En cada uno de los centros se decide aplicar el Proyecto de forma piloto en una de sus titulaciones. Así, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se comienza por la especialidad de Maestro en Educación Infantil y, en ella, hemos centrado nuestro estudio del caso. Por tanto, el equipo docente del que hablamos está formado por el conjunto de profesores de la especialidad de Educación Infantil implicados en el Proyecto Mendeberry y en el actual grado.

El proceso de definición y formación inicial de los docentes

Como dice Zabalza (2011: 78), [...] *las innovaciones triunfantes precisan "ser cultivadas floreciendo en mayor abundancia bajo condiciones favorables". En caso contrario*

tienen pocas probabilidades de sobrevivir ante la presión constante de la tendencia a la homeostasis de las organizaciones.

En este caso concreto también los procesos son largos y antes de que en el curso 2001-2002 se desarrolle la prueba piloto del Proyecto Mendeberry, pasan por un complejo proceso de definición para el que se decide crear varios grupos de trabajo. Dichos grupos surgen en dos niveles diferentes:

A nivel de Universidad nos encontramos con el grupo de directores de las tres titulaciones piloto y con los cuatro grupos funcionales compuestos por expertos. Cada uno de estos grupos funcionales centraría su trabajo en el desarrollo de uno de los cuatro pilares fundamentales del Proyecto: competencias, valores, multilingüismo y Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

Al mismo tiempo y, a nivel de facultad, se crean los grupos centrados en competencias específicas, compuestos por el Director de la titulación piloto –que informaría al grupo de directores de los avances- y personas con trayectoria en la misma. La función de estos grupos era la de diseñar el perfil profesional de las titulaciones piloto y, para ello, se valen de diferentes recursos: Por una parte estaban las lecturas que hacían sobre las características del perfil y la asistencia a congresos. Por otra, las encuestas y entrevistas a personas que recibían a los recién titulados o a aquellas que recibían en prácticas a sus estudiantes e identificaban carencias formativas de los titulados. Por último se valían del proyecto Piloto de Competencias de Acción Profesional (PICAP) diseñado por la empresa ALECOP, S. COOP. en colaboración con la Universitat de Lleida y la de Barcelona (Arregui, Bilbatua y Sagasta, 2004).

Los grupos de trabajo también han buscado y encontrado referentes interesantes entre universidades que nacieron con sus modelos y entre instituciones que ya habían hecho un proceso de reingeniería como el que la universidad estudiada pretendía.

Entre las primeras centraron su atención en las Universidades de Maastricht (Holanda) y la de Alborg (Dinamarca). De la de Maastricht aprendieron sobre la metodología de aprendizaje basado en problemas (PBL) y, en la de Alborg, tuvieron ocasión de aprender sobre la metodología de aprendizaje basado en problemas y orientado a proyectos (POPBL) y sobre los diferentes roles del tutor –tutor coordinador, tutor experto y tutor facilitador-. Por otra parte, analizaron y estudiaron el proceso de transición hacia un sistema de aprendizaje activo experimentado por el Instituto de Monterrey (México) y el Massachusetts Institute of Technology (EE.UU.) (MondragonUnibertsitatea, Memoria Anual 2003-2004)

En esos lugares, o con expertos de dichos centros, 45 personas que formaban un grupo interdisciplinar con una clara distribución de tareas, han recibido una formación inicial basada en los análisis que parte de la observación in situ. Tras adaptarlo todo a su propio modelo, ese grupo interdisciplinar se convierte en la cúspide de todo un proceso de formación piramidal.

Hicimos un análisis de lo que suponía el desarrollo de la resolución de problemas, los casos y los proyectos. Por ejemplo, en el caso de Maastricht, nos fuimos varios de aquí: Mariam, yo, los de empresas y así; estuvimos allá recibiendo formación: haciendo observaciones, viendo un poco y bueno, trabajar cada uno en lo suyo. Ya cuando vinimos

aquí lo que hicimos es una formación piramidal; reconvertimos e intentamos adaptarlo a nuestro modelo, cada uno al suyo: los de empresas a empresas, los nuestros a educación y ya empezamos a formar a la gente.

Luego nos gustaba el caso de proyectos, detectamos a la Universidad de Aalborg, en Dinamarca entonces nos fuimos –primero ya habían estado los ingenieros allí y habían llegado a la conclusión de que ese era el mejor modelo para ellos entonces ya habían recibido formación y tal- y después nosotros fuimos, allí también estuvimos una semana observando las clases. Ya nos interesaba, ya conocíamos bien el modelo, porque ellos cada dos años vienen aquí a formarnos a nosotros, tenemos una especie de acuerdo y ya fuimos a cosas concretas: nos preocupaba sobre todo el tema de la tutorización, el rol del tutor, porque aquí nos ha pasado también, en este proyecto y en todas partes, quiero decir que, como los proyectos son dinámicos, a medida que hemos ido avanzando más hemos tenido más problemas.

Y ahora ya estamos en la fase de indagación: Cómo preparar a un buen profesor para que sea también un buen indagador. Entonces allí fuimos y estuvimos observando durante toda una semana un poco como hacían las tutorías: cómo se repartían los roles; qué hacía el tutor cuando actuaba como supervisor, como experto; y qué hacía el tutor cuando actúa como facilitador. Porque ellos tienen los roles diferenciados, funcionan con dos personas distintas; en este sentido el modelo es muy diferente con respecto al deMaastricht.

(Entrevista profesora 2, p. 1)

Podemos decir, como afirma Zabalza (2011:88) que, *efectivamente, la metodología no funciona de manera aislada. El proceso de enseñanza, más aún cuando se produce en el seno de una institución compleja como es la universidad, forma parte de un sistema más amplio en el que se integra y con respecto al cual tiende a ser funcional. Intentar cambiar las metodologías sin alterar el resto de los componentes del sistema resulta un propósito vano. Todo está relacionado con todo y, en algunos casos, esa relación es fuertemente condicionante. No se puede avanzar en las metodologías sin tomar en consideración el resto de los componentes.*

Los mecanismos de coordinación

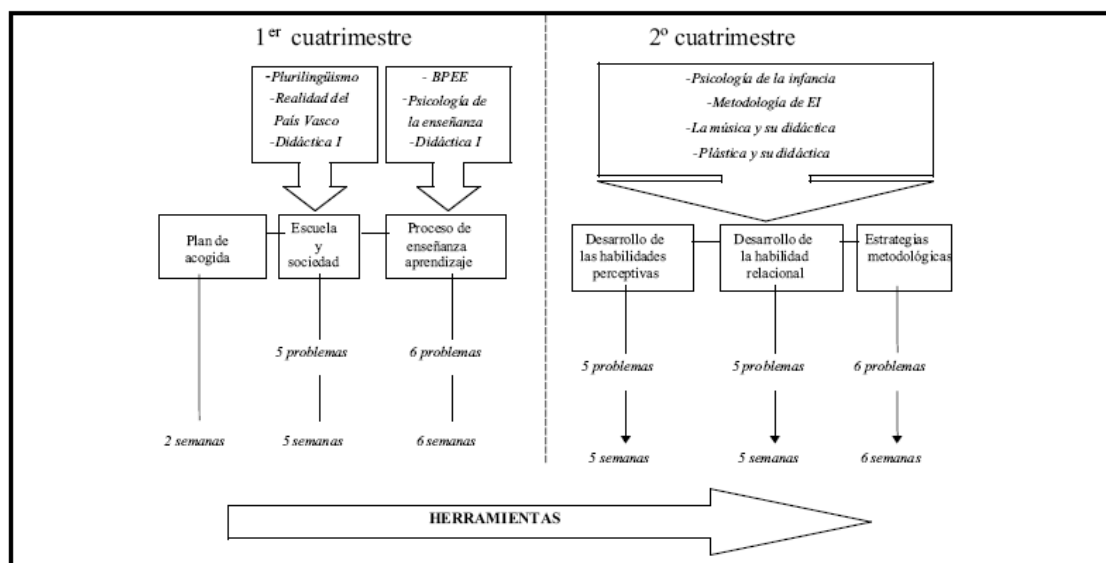
La intención del Proyecto Mendeberry es la de reducir en lo posible las ficticias pero ciertamente existentes líneas separadoras que convierten a las asignaturas en partes de un todo indefinido e inconexo. Han pasado de un eje disciplinar basado en las asignaturas a un eje interdisciplinar y de un curriculum orientado a los temas a uno orientado a problemas o a la práctica profesional.

Yo creo que una de las cosas que conseguimos con estas metodologías -y lo que más nos cuesta, también- es que ellos (los alumnos) lleguen a relacionar los distintos ámbitos de conocimiento y las distintas asignaturas.

(Entrevista profesora 4, p. 10)

Esto lo logran agrupando algunas de las asignaturas en módulos y éstos, a su vez, en grandes ámbitos –en los que se desarrollan las competencias transversales-. De este modo se aseguran de que la colaboración sea un elemento clave en el desarrollo

de las titulaciones en las que el proyecto va tomando forma y de que nunca se pierda esa perspectiva global que orienta su labor.



Fuente: Arregi, Bilbatua y Sagasta, 2004, p. 121

Figura n.2. Ejemplo de la organización del primer curso de la Diplomatura de Educación Infantil.

Es necesario matizar aquí que esta colaboración se produce en dos direcciones ya que, para sus propósitos, se hace imprescindible la combinación entre una coordinación horizontal –entre los miembros de cada curso– y la coordinación vertical que es la que hace referencia a cada uno de los grandes ámbitos que han definido y que se desarrollan a lo largo de los cursos.

La coordinación horizontal

En esa dimensión horizontal de la coordinación hay que destacar cómo los tutores de un módulo determinado –que suelen ser alrededor de seis y pertenecen a diferentes áreas– pasan de hacer un programa por cada una de las asignaturas a hacer un único programa del módulo, siempre incluyendo el aporte del área de conocimiento de cada uno, partiendo de un horizonte compartido y contando con una cierta autonomía en la gestión del módulo. Es así como en algunos módulos se opta por hacer tantos subgrupos diferentes de alumnos como tutores tiene el núcleo en cuestión, lo que permite que cada uno de los tutores se encargue de hacer el seguimiento de un número más reducido de alumnos en los escenarios de grupo colaborativo. De no ser así, sería prácticamente imposible realizar ese imprescindible seguimiento ajustado a las necesidades reales del grupo.

(...) Antes, dentro de que éramos una cooperativa y de que podías reunirte para hacer un tema común que querías crear y tal, cada uno era dueño de su asignatura, la daba y decidía. Ahora, ya te digo, prácticamente para todo tenemos grupo de trabajo y para el día a día de dar clases está el grupo de trabajo que primero, cuando preparas la asignatura, se reúne antes con cierta frecuencia hasta que la deja más o menos

planteada y, mientras estás dando el módulo, te estás reuniendo cada semana para ver las cosas.

Por ejemplo, nosotros en un módulo que era basado en problemas: teníamos el problema de la semana, en la reunión se comentaba cómo ha ido, cómo no ha ido, patatín, “¡uff! He tenido problemas con esto”; “En mi grupo no se qué, no sé cuánto...” Vale, ¿qué tenemos para la semana siguiente?, ¿tenemos el práctico preparado? (...) O sea, todo, cada paso se hablaba. Eso ahora ya está totalmente integrado y cualquier tema nuevo que surge -pues... competencias transversales, vamos a afinar no sé qué- va al grupo. Total, que eso está ya ahí con total naturalidad.

(Entrevista profesora 3, p. 7)

Los tutores, como tales, tienen tres roles diferenciados e interrelacionados: el tutor coordinador, el tutor experto y el tutor como facilitador. Cada uno de los tutores de un módulo puede actuar con un rol diferente según las necesidades que se presentan en cada tipo de escenario de aprendizaje. Por eso el tutor que se encarga de uno de los subgrupos no es responsable de la totalidad de los contenidos de dicho núcleo para con ese subgrupo ni se desentiende de los demás. Para eso se han creado escenarios de trabajo en gran grupo como el de las conferencias magistrales, en ellas uno de los tutores hace primar su rol de tutor experto mientras que los demás echan mano del de seguimiento o el de facilitador asumiendo, a su vez, un cierto papel de aprendiz. En cada una de las facetas los dispositivos necesarios son diferentes y exigen unas condiciones ajustadas a las necesidades de cada tipo de escenario.

Yo pienso que nos descentralizamos muchísimo, antes estaba muy centrado en el papel del profesor conocedor de la materia a un nivel súper técnico y muy centrado en lo cognitivo y ahora, ese planteamiento sigue ahí –pensamos que tiene que seguir estando ahí, por supuesto- pero se ha abierto muchísimo. Tanto a la hora de buscar fuentes, a la de plantear los supuestos prácticos de trabajo, a la hora de plantear la evaluación misma... o sea, a un montón de niveles. (...) Tú igual eres más especialista en cierta área –por ejemplo Educación Especial- pero te toca dar Didáctica en el sentido de que eres tutor de un módulo en el que también se habla de Didáctica y tú igual no has dado Didáctica nunca pero, con el sistema de trabajo que tenemos, se supone que todo eso ya va a ir en los materiales, tu papel no es dar Didáctica, tu papel es ver que los alumnos están aprendiendo bien la Didáctica. (..) Es verdad que una de las cosas que sí nos ha resultado difícil es el papel de tutor, es uno de nuestros grandes rompecabezas, y porqué, porque las metodologías escogidas son metodologías centradas en el alumno. En ese sentido el papel del tutor pasa a ser un papel de guía, de ayudador de... pero no de ir y explicar y dar la chapa, etcétera, etcétera. Ya siendo especialista de una materia se te hace difícil quedarte ahí y saber plantear buenas preguntas para que la dinámica del grupo sea la que lleve, de alguna manera, a la construcción del conocimiento conjunto. Eso es complicado, muy complicado y, sobre todo, más complicado al principio cuando estás acostumbrado a otra cosa. Pero luego también se complica el tema cuando además eres tutor de algo que, bueno, no eres tan especialista en ello. (...)

Desde el modelo de PBL de Maastrich pues esto que planteamos nosotros lo tenían clarísimo: que el tutor no tenía que saber nada de nada porque no. Y así lo hemos planteado desde el principio pero hemos visto que sí y no, esa inseguridad que tenga el tutor no ayuda a que esté tranquilo en el grupo y, entonces, no va a saber escoger bien las preguntas, saber cuáles son las pertinentes...

(Entrevista profesora 3, p. 15-16)

Al no ser clases magistrales tienes que ser un buen gestor. Un buen gestor en el sentido de que tienes que gestionar la participación de los alumnos, al mismo tiempo tienes que observar, tienes que hacer un seguimiento de cada alumno... entonces el rol de tutor se complica un montón.

(Entrevista profesora 4, p. 1)

De este modo los alumnos “viven” la interdisciplinariedad ya que ellos conocen cuántos son los créditos que tiene en total el módulo pero no saben -porque no se explicita en un horario- en qué momento se están trabajando una u otra asignatura pues es un programa unificado y común.

(...) Tenemos otro módulo en que tenemos Teoría de la Educación y Sociología de la Educación y allí creamos el módulo nosotros. O sea, los alumnos no saben si están haciendo Sociología o Teoría. Vamos a ver, nosotros, como expertos –en cada módulo hay, al menos, un experto por asignatura- sabemos que esto y esto hay que meterlo y tal, pero después subrayamos unas cosas, subrayamos otras... ahí jugamos con mucha libertad, con muchísima libertad. Bueno, con libertad pero justificada, no son cosas por capricho, yo creo que los módulos en general –tal como están trabajados- permiten que los coordinadores puedan justificar el porqué.

(Entrevista grupal a tutores de un módulo, p. 10)

Cada uno de los módulos ocupa, más o menos, dos mañanas y media por semana hasta su finalización –de ahí que nunca han de simultanearse más de dos o tres de ellos- y, en ese tiempo, se incorpora una conferencia magistral por semana a la que acuden todos los tutores del módulo para poder hacer un seguimiento de su desarrollo y aprovechamiento.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Proyectos globalizados	8:00-13:15	Literatura infantil	Psicomotricidad	8:00-13:15
Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica; Didáctica de la matemática; Didáctica del conocimiento físico y social (16 créditos)	Módulo correspondiente (Por ej. Funciones y retos de la educación)		Literatura Infantil Cuento	Módulo correspondiente (Por ej. Funciones y retos de la educación)
8:00-13:15	9 créditos 7 semanas	Proyectos globalizados Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica; Didáctica de la matemática; Didáctica del conocimiento físico y social (16 créditos)	Optativas Créditos de libre disposición	9 créditos 7 semanas
		10:15-13:15		

Fuente: Elaboración propia.

Figura n.3. Ejemplo de horario de la semana de un estudiante en el Proyecto Mendeberry.

Asimismo es relevante el hecho de que estos equipos de trabajo se mantengan en alerta con el objetivo de hacer una evaluación continua –del desarrollo del proyecto en sentido amplio y de cada uno de sus elementos en particular- para identificar e intentar solventar problemas así como redelimitar todos aquellos elementos en los que aprecian una mejora potencial. Este carácter de revisión permanente del proyecto les exige mucho tiempo y esfuerzo pero también les reporta altos índices de satisfacción y aprendizaje que hacen referencia a ese enriquecimiento mutuo que sólo es posible en procesos de práctica reflexiva y colaboración comprometida.

(..) La creación del equipo variado, de formaciones distintas, de diferentes disciplinas, de departamentos distintos... Yo siempre digo que esto, desde luego, nos da mucho trabajo –la preparación es grande, incluso la evaluación es grande, la negociación es muy grande, etc.- pero hay que mirar también qué ganamos con esto y, desde luego, una de las cosas que ganamos es en aprendizaje para sí. Porque yo, desde luego, si no estoy con Lidia; o no estoy con Ana; o no estoy con Amelia, me voy a perder mil cosas. O sea, yo estoy aprendiendo un montón con ellas porque cada uno está trabajando en campos distintos.

(Entrevista grupal a tutores de un módulo, p. 10)

La coordinación vertical

Centrándonos en la dimensión vertical debemos mencionar el esfuerzo de coordinación que hacen tratando de mantener reuniones periódicas entre los diferentes coordinadores de módulos en las que se toman decisiones relevantes que cada coordinador se encargará de mantener en su módulo. Al mismo tiempo, cada equipo se encarga de hacer un descargo público por escrito, en el que se incluyen aspectos como la valoración sobre lo que ha o no ha funcionado, con los motivos y consecuencias que se le asocian a ese nivel de funcionamiento o las opiniones de los alumnos sobre cuestiones diversas.

Y otra cosa que yo creo que se nos ha quedado también mucho, que tiene su punto positivo pero también tiene su punto un poco flagelador, ¿no?. Es que nunca nos quedamos satisfechos. Se deriva mucho del trabajo en grupo, yo creo. Tú te puedes dar por satisfecho o satisfecha y dices: pues este año hemos trabajado esto, hemos... y dices, sí, pero estas transparencias, estos... yo creo que para el año que viene lo que tenemos que hacer es esto, esto y esto. Y luego también, como por otra parte tenemos el Seminario de Tutores. El seminario de tutores, al hacer el descargo de tu módulo... Cada vez que acaba un módulo tienes el Seminario de Tutores para decir: Bueno, nuestro módulo ha sido este, este año hemos hecho esto nuevo y para el año que viene cosas que creemos que tenemos que mejorar. O sea, siempre hay un apartado de cosas que queremos mejorar o que tenemos que mejorar. Entonces de alguna manera es algo también consustancial, que se nos ha quedado y es el estar siempre diciendo: Bien, esto está bien pero qué cosas están mal y tenemos que mejorar.

(Entrevista profesora 3, p. 7)

Esta forma de proceder permite que todos los tutores puedan estar enterados de lo que ocurre tanto en los módulos que tienen a su cargo como en los demás. Es así como nunca se pierde la perspectiva de estar trabajando por un proyecto común y como se abre el campo del paso de las asignaturas a los módulos y, de los módulos, a ese proyecto compartido, a esa visión global que siempre deben mantener presente.

Pero además, ese informe hace que los profesores, como investigadores en la acción, se obliguen a sí mismos a estar continuamente cuestionando y observando su práctica.

Cuando terminamos nosotros hacemos una valoración decimos: bueno, pues esto ha funcionado por esto y por esto, los alumnos han valorado esto así; creemos que no ha funcionado esto por tal y tal... Esto lo hacemos con un descargo por escrito. Entonces, todos los tutores sabemos lo que está pasando y los coordinadores también sabemos lo que estamos haciendo y, a veces, nos damos cuenta y decimos: "oye, en ningún módulo de estos estamos tratando este tema, ¿dónde lo podemos meter". O estamos repitiendo una cosa pero no nos importa porque preferimos repetirlo para enfatizarlo más etc.

(Entrevista grupal a tutores de un módulo, p. 13)

El Grado de Educación Infantil en HUHEZI

En este complejo contexto actual, a la educación universitaria le han surgido nuevos retos a los que hay que responder, implementando nuevos objetivos, proponiendo nuevos recursos y maneras de organización con miras al proceso de enseñanza-aprendizaje, que han de armonizar el beber de las fuentes de la tradición (ciencia, filosofía, tradiciones, lenguas, valores éticos, maneras de actuar, etc.) y la innovación, ya que en ésta viven instalados hoy día los niños y jóvenes (nuevas maneras de organización social, nuevos paradigmas culturales, nuevas tecnologías, nuevos modos de comunicación, rápidos cambios sociales, científicos y culturales, etc.).

En otras palabras, hemos de abrir nuevas vías, con pragmatismo, muy atentos a los nuevos paradigmas científicos, culturales y tecnológicos, pero sin olvidar la parte simbólica, poética, la tradición humanista y el compromiso sociopolítico. A nuestro entender, en esta nueva etapa, la Universidad, y en concreto Mondragon Unibertsitatea tendría que ayudar a la sociedad del conocimiento a crear valores postmateriales, esos valores vividos y trabajados durante décadas en nuestras comunidades, escuelas, cooperativas y pueblos: la justicia, la solidaridad, la responsabilidad, la cooperación. Por lo tanto, a nosotros nos corresponde elaborar ciertas tareas sociales con unos objetivos claros: la creación del individuo, la preparación para la justicia y la educación para que todos seamos ciudadanos activos. Es decir, combinar lo global y lo local.

ESTUDIANTE 1: (...) No sé, parece que son que en tu vida diaria vas... Después de la juerga ya borracho con los amigos estás ahí arreglando el mundo "si porque la crisis... tenemos que hacer esto..." Yo tengo la sensación de eso. Pero bueno, que me gusta, me encanta leer artículos porque son buenos y me gusta hablar pero algunas veces me da esa sensación, no sé.

ESTUDIANTE 2: Que eres más consciente de las cosas que pasan en el mundo y que tienes que hacer algo también, ¿no? Aparte de aprender una carrera de Magisterio Infantil yo creo que nos estamos construyendo a nosotros mismos como personas. Nos están haciendo competentes pero, a la vez personas mayores, no sé cómo decir.

ESTUDIANTE 1: Críticos también. Porque haces tu propia lectura, reflexionas.

ESTUDIANTE 2: Sí.

ESTUDIANTE 1: lees esto y escuchas aquello y, entonces, con lo que tú sabes, pues empiezas a pensar y a reflexionar. Y ese es también el modo de aprender.

(Grupo de discusión con estudiantes de 3º de la Diplomatura de Educación Infantil, p. 9)

Como dicen Esteve y Gisbert (2011), más allá de los elementos que forman el modelo educativo, el diseño y desarrollo es un proceso complejo que debe abordarse de manera conjunta desde diferentes perspectivas. Entre otras, la institución universidad que debe asumir el liderazgo de la oportunidad de diseñar un nuevo modelo educativo; el profesorado que ha de trabajar desde la perspectiva de las actividades de aprendizaje, el seguimiento de los estudiantes y los procesos de evaluación de las competencias propuestas; los alumnos que muchas veces no son tenidos en cuenta en su justa medida (participación, procesos de validación, etc.)

Marco general

Ahí está situada la Facultad HUHEZI y desde esos parámetros se quiere trabajar en ella. Por lo tanto, en el diseño e implementación de las nuevas titulaciones se sigue partiendo de un proyecto educativo, elaborado a través de muchos años de trabajo.

El Grado de Educación Infantil se comenzó a implementar en el curso 2009-2010; es decir, la primera promoción saldrá en junio del 2013. Esta entrada en el Grado, en el marco Bolonia, fue en realidad muy suave pues, como se ha expuesto en la primera parte del artículo, los implicados estaban muy entrenados y habían realizado un camino bien diseñado y comunitario. Es decir, para un proyecto de calidad no basta con un buen diseño, sino que el diseño ha de ser compartido y elaborado comunitariamente.

Llamamos de nuevo la atención sobre el hecho de que la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se encuentra dentro de una realidad cooperativa. Esta circunstancia condiciona la perspectiva desde la que se analizan las situaciones y, por tanto, también los criterios que orientan el diseño del perfil profesional que, en este caso, son tres:

- **El desarrollo personal:** una persona *vascoparlante multilingüe*, una persona que reflexiona sobre sí misma, que es capaz de *cuidarse*, que es capaz de actuar *con autonomía*, que es capaz de construir *opiniones críticas*, de asumir *responsabilidades*, una persona que se implica o participa en la *transformación social*.
- **El desarrollo social:** una formación que garantiza una *comunicación eficaz*, profesionales capaces de funcionar eficazmente *en cooperación*, de *convivir en diversidad*, de demostrar *empatía* con los demás, que muestran su *solidaridad* ante los diversos retos sociales.
- **El desarrollo específicamente profesional:** personas capaces de *aplicar* en su área de trabajo las competencias desarrolladas como **profesionales** (tanto generales como específicas), curiosas de saber y seguir creciendo, que

investigan, que sienten la *necesidad de mejorar incesantemente*, que son capaces de *implementar innovaciones* en la realidad.

De la Diplomatura al Grado: Lo que se mantiene

Expuesto el marco general y habiendo subrayado la continuidad del proyecto educativo, para comentar más en detalle qué permanece del Proyecto Mendeberry podríamos apuntar varios elementos muy enraizados y otra vez elegidos en esta nueva etapa:

Prioridades del proyecto educativo

El paradigma educativo desarrollado, como se ha explicado anteriormente, pasó del modelo que prioriza aprender conceptos a otro modelo que, sin relegar las aportaciones del conocimiento humano, ha de crear nuevos espacios de reflexión y conducta. Así, el proyecto educativo prioriza los siguientes aspectos:

- Desarrollo de los valores cooperativos: justicia, solidaridad, responsabilidad y cooperación.
- Desarrollo de competencias tanto generales (trabajo en equipo, comunicación eficaz, aprender a aprender, visión global y resolución de conflictos) como específicas.
- Creación de una comunidad universitaria abierta, donde sean tomados en cuenta el desarrollo individual y colectivo, tanto en la organización de los procesos educativos como en la participación.
- Plurilingüismo: teniendo como lengua principal el euskara, el desarrollo de la lengua castellana y el inglés como tercera lengua.
- Una comunidad ubicada en el paradigma de la sociedad de la información, con las competencias y destrezas que le exige al individuo y al profesional.

Bases de formación y metodologías

En cuanto a las bases de formación y las metodologías apuntamos algunas claves de nuestro sistema educativo:

- *La interdisciplinariedad*: Dado que la visión interdisciplinar le es insoslayable al profesional para responder a los retos que se le presenten en su actividad profesional, la base de los currículos de HUHEZI es precisamente la interdisciplinariedad, tal como se refleja en sus materias y en la coordinación entre ellas, donde se trabajan competencias relacionadas con diversas áreas del conocimiento, para poder gestionar adecuadamente la compleja realidad correspondiente a cada profesión.

El grado en su conjunto está atravesado por esta perspectiva. Sin embargo, podríamos distinguir tres tipos de materias: las troncales, es decir comunes en

la formación, en las que la interdisciplinariedad se cuida mucho (por ejemplo, materias como “Funciones y retos de la educación” en la que trabajan profesores de Educación, Sociología y Ciencias Políticas); las didácticas específicas que se concentran en las competencias de un saber y sus propuestas de enseñanza-aprendizaje (se da una coordinación entre dos o tres materias, por ejemplo, Didáctica de la lengua oral y Didáctica de la lengua escrita y literatura) y, por fin, las materias que exigen una recogida y una aportación de distintos saberes y competencias (por ejemplo, Actividades Socio-culturales, donde el alumnado en relación con instituciones u organismo sociales y culturales realiza un proyecto de interés socio-educativo o cultural; o el Trabajo de Fin de Grado).

- *Proceso de enseñanza-aprendizaje:* Intentamos crear un *currículum interactivo, basado en competencias y valores*, que concede una especial importancia a las relaciones alumno-alumno y alumno-profesor y con metodologías activas.

En las distintas materias se pretende situar al alumnado ante la complejidad de la realidad, de tal manera que necesite realizar conexiones entre competencias de disciplinas diversas para poder responder a ese problema o caso. Para este reto, en la etapa anterior se había marcado, por una parte, una progresión en las metodologías basadas en problemas, casos y proyectos y, por otra, se seguía un guión bastante estricto, por ejemplo, en la metodología basada en problemas, funcionando en los distintos equipos, como explicábamos más arriba, con pautas muy parecidas. En este momento, existe también una progresión pero, con la formación adquirida en la etapa anterior, las materias tienen libertad para aplicar su o sus metodologías.

ESTUDIANTE 3: En esta metodología lo que pasa es que valoran más el proceso que el resultado final pero también es cierto que cada semana tienes que trabajar un montón.

ESTUDIANTE 2: Es constante, eso es lo bueno que tiene, que es constante.

ESTUDIANTE 1: Es difícil que, no sé, dejes un módulo atrás.

ESTUDIANTE 2: Es muy difícil.

ESTUDIANTE 1: Es muy difícil porque, al final, como va por porcentajes... Lo que se valora es el trabajo no un único examen en el que te puedes quedar en blanco, ¿no? Aunque también es difícil quedarte en blanco porque ya sabes algo aunque no memorices porque ya has estado trabajando. Por ejemplo, para este módulo, todas las semanas tienes que hacer tus esquemas, entonces ya sabes para el examen.

ESTUDIANTE 4: Para el examen no puedes coger un libro y empollártelo, es imposible eso.

ENTREVISTADORA: ¿Tenéis que hacer esquemas de todo?

ESTUDIANTE 1: En este módulo sí. Resúmenes o esquemas, lo que tú quieras.

(Grupo de discusión con estudiantes de 3º de la Diplomatura de Educación Infantil, p. 7)

Se mantienen, sobre todo en las materias troncales, entre 6 y 7 tutores profesores, con un coordinador experto, cuyas funciones son, por un lado, garantizar las competencias, los resultados de aprendizaje, las bases metodológicas, los criterios

de evaluación y, por otro, participar en los foros de coordinadores, donde se debate la metodología, los criterios básicos, etc.

Organización del profesorado

La organización actual básicamente es la que se ha explicado en la primera parte.

- La organización básica está en la materia: un grupo de profesores coordinados por el responsable de la materia.

En este núcleo hay tres tipos de reuniones de coordinación: las anteriores al comienzo de la materia (planificación, etc.), las reuniones semanales donde se contrastan los materiales, las actividades, el alumnado, los grupos, etc. y las reuniones posteriores, de evaluación, de mejora, etc.

El coordinador o coordinadora ha de hacer un descargo en el Mesa Coordinadora de Grado, que hace un seguimiento de todas las materias y en las reuniones de evaluación ante el profesorado. Este descargo es un instrumento importante de formación y de enriquecimiento mutuo.

- Reuniones de módulos: Las materias pertenecen a módulos más amplios: por ejemplo, en el módulo de Escuela y Sociedad se incluyen varias materias. Pues bien, la tarea de estas reuniones (una al año) es la de comprobar si entre todas las materias pertenecientes al módulo se desarrollan las competencias necesarias de ese ámbito, si hay repeticiones, vacíos, etc. Son reuniones verticales (de distintos cursos del Grado)
- Reuniones de coordinadores de materias: Teniendo en cuenta la dimensión del Grado y la cantidad de materias, estas reuniones se realizan por cursos, es decir son horizontales.
- Reuniones de profesores: se tratan temas generales como la evaluación, las competencias generales, informaciones sobre prácticas, etc.
- Sesiones de formación sobre temas específicos.

Podemos decir que estas reuniones son modos de formación, como bien recoge Zabalza (2011: 87) citando a Hativa: *La formación acaba transformando el estilo de trabajo del profesorado.*

De la Diplomatura al Grado: Lo que cambia

Aun manteniendo los elementos básicos, en la implementación del Grado *se han flexibilizado las pautas de trabajo* y cada equipo de materia tiene más libertad para decidir su metodología, teniendo siempre como base la complejidad de la realidad, que el proceso del aprendizaje pertenece al alumno, que el profesorado es experto pero experto acompañante y la importancia de los procesos sociales y de los significados compartidos en el aprendizaje.

En lo que concierne a la *secuenciación y organización temporal* en la etapa anterior los llamados módulos duraban entre 6 y 7 semanas: eran etapas intensas pero poco prolongadas, asunto que preocupaba. Todos sabemos que hace falta tiempo para

madurar las ideas, para mejorar el nivel de desempeño en las competencias, reflexionar sobre las preguntas, etc. Con el grado se ha mejorado ese aspecto y las materias duran unas 13 semanas, incluso a veces más por la interrupción de vacaciones o de las prácticas. El ritmo es más adecuado, hay más sosiego, la profundización es notablemente mayor. Por otra parte, hemos de decir que la actividad no presencial del alumnado da juego para un trabajo más hondo.

Es decir, si el módulo de, por ejemplo, Educación para la Ciudadanía (Herritartasuna) en la Diplomatura (incluía dos asignaturas con un total de 9 créditos) estaba concentrado en dos mañanas por semana (10 horas presenciales) a lo largo de siete semanas, en el Grado esta materia (6 ECTS) tiene 5 horas semanales, distribuidas en dos mañanas, con una duración de 13 semanas.

Una cosa que nos preocupa es la cota de tiempo; seis semanas con temas de gran envergadura pero, claro, la primera semana: globalización... se termina y se termina, pasamos al fenómeno religioso y después pasamos. O sea, esto nos preocupa porque hace falta tiempo para asentar las cosas; para reflexionar...

(Entrevista grupal a tutores de un módulo, p. 21)

Una novedad importante en el Grado es la puesta en marcha de la *tutorización personal del alumnado en todos los cursos, incidiendo en el primer curso*. Esto significa que el alumnado tiene un referente para sus asuntos académicos, un seguimiento en el desarrollo de sus competencias generales o, en su caso, para una orientación personal.

Por otra parte, organizativamente se ha dado un cambio importante al *desaparecer el ICE de la Universidad y su equipo técnico*.

En este momento el Grado está coordinado por una Mesa de Grado que es quien da las pautas básicas, tanto organizativas como metodológicas. Por otra parte y para temas concretos, hay equipos técnicos: por ejemplo el equipo del practicum, de plurilingüismo, el equipo de internacionalización, de alguna competencia general, etc. A veces estos equipos son puntuales y cuando termina la tarea termina su ser.

En realidad esta etapa de implementación del Grado es una continuación de la etapa Mendeberry. En ella se hizo un esfuerzo organizativo y de formación grande y, además, progresivo e implicando a todo el profesorado. Podemos decir que fue una marcha institucional y de base.

Por otra parte es importante subrayar, por el cambio que supone con la etapa anterior, que el proyecto educativo se implementa en el conjunto de ambos grados: Infantil y Primaria.

Síntesis y comentario final

Realizado ese rápido recorrido de la Diplomatura al Grado, recogemos en la siguiente ficha sintética los diferentes rasgos identificativos de la experiencia de trabajo en equipo que nos ocupa. Se trata de una ficha diseñada en función de las diferentes dimensiones de análisis contempladas en el estudio:

EXPERIENCIA: PROYECTO MENDEBERRI EN LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL DE MONDRAGON UNIBERTSITATEA	
ÁMBITO DE APLICACIÓN	Titulaciones completas. Perfiles profesionales
NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE CADA COMPONENTE	Trabajo colaborativo según la clasificación de niveles que hemos adoptado. (Puede consultarse esa clasificación en Lodeiro, 2011)
PUNTO DE PARTIDA	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa de poner en marcha un proyecto de innovación a nivel de universidad. - Exploración de otros modelos europeos en busca de metodologías de interés. - Análisis del proceso seguido por otras instituciones que ya habían pasado por una reconstrucción semejante.
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia con un perfil profesional responsablemente establecido. - Visión de proyecto global. - Interdisciplinariedad. - Currículum orientado a problemas, a la práctica profesional. - Desarrollo de competencias. - Utilización de metodologías activas.
ARTICULACIÓN OPERATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - 3 niveles de concreción: (Perfiles profesionales – ámbitos – núcleos) - En cada núcleo se recogen aportaciones de las áreas que lo componen. - Coordinación horizontal y vertical. Cuentan con 5 niveles de gestión intercomunicados: grupo de tutores de módulo, seminario permanente de tutores, equipo de coordinadores de módulo, equipo técnico y dirección. - División del grupo clase en tantos subgrupos como tutores del núcleo. Cada tutor se encarga del seguimiento de un subgrupo. - Tutor con roles diferenciados. - Descargo público del trabajo de cada módulo.
DIFICULTADES	<ul style="list-style-type: none"> - Gran complejidad del sistema. - Resolver la situación de aquellos que no superan un módulo en el momento previsto. - Sobreesfuerzo de los docentes.
APOYOS	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo institucional del Rectorado que impulsó el proyecto. - Apoyo técnico que proporciona el ICE. - Las instituciones de referencia que les han proporcionado formación. - El buen grupo inicial de trabajo. - Fuerte implicación de los profesores en el Proyecto.
MODALIDAD: COLABORACIÓN INSTITUCIONAL (Según la escala de complejidad estructural que se está diseñando a partir de los casos incorporados en la tesis doctoral)	

Fuente: Adaptado de Lodeiro, 2010, p. 15-17

Figura n.4. Ficha síntesis de la experiencia del Proyecto Mendeberry.

No se puede quedar en el tintero la complejidad que comportan planteamientos como el del Proyecto Mendeberry, es muy difícil, por ejemplo, hacer cuadrar horarios para resolver la situación de aquellos que, por cualquier motivo, no han sido capaces

de superar un módulo determinado en el momento en el que se preveía que lo hiciese y se desmarcan del itinerario que tan bien se había planeado.

*Si un alumno suspende un módulo difícilmente puede ir al módulo del año anterior (...)
Esta es una dificultad del sistema y digamos que es un problema que se asume porque
no tiene una mejor salida.*

(Entrevista grupal a tutores de un módulo, p. 4-5)

Por otra parte no todas las asignaturas de la titulación de la Diplomatura estaban integradas en el Proyecto Mendeberry y las demás especialidades de la Facultad tenían implantado este sistema solamente en aquellas que son troncales. De hecho, ya en momento en el que las profesoras fueron entrevistadas durante la investigación, percibían en el Proceso de Bolonia una oportunidad para hacer una mejora global del proyecto tratando de incorporar mejor aquellos elementos que, reconocían, no estaban del todo integrados, se referían fundamentalmente a las competencias transversales, los valores y el multilingüismo. Gracias a la redacción de este artículo en colaboración con una de ellas hemos podido comprobar cómo, efectivamente, han aprovechado las circunstancias para introducir mejoras substanciales en su proyecto con la implantación del nuevo grado.

De todos modos, dada la envergadura y la forma en que ha sido gestada la innovación que han acometido y que sigue evolucionando con el nuevo grado, se justifica que incluyamos este ejemplo como una buena práctica en lo que al trabajo docente en equipo se refiere. Identificamos en este caso una modalidad de colaboración institucional entendiendo como tal a aquella en la que toda una institución adopta un modelo que requiere para su funcionamiento de un alto nivel de coordinación del profesorado implicado al asumir su trabajo como un aporte específico a un proyecto formativo común.

En realidad, partir de esa definición general de lo que es el perfil profesional para luego pasar a un segundo nivel de concreción, la definición de los grandes ámbitos; a un tercero, la ideación de cada uno de los módulos, de las materias y de los problemas que abarca; e, incluso, a un cuarto, la búsqueda de estrategias metodológicas adecuadas para abordarlos, parece una forma coherente e inteligente de definir un plan de estudios que, a nuestro modo de ver, encaja a la perfección en los planteamientos que sugiere el proceso de Bolonia y lo han hecho antes de producirse esa adopción al Grado. Se trata, sin lugar a dudas, de una forma estratégica de pensar las titulaciones partiendo del qué pero sin olvidarse del cómo que, por desgracia, en muchas ocasiones es el gran olvidado.

El modo en el que surge y comienza a desarrollarse la experiencia es otro indicativo de buena práctica desde la perspectiva del trabajo en equipo. Formaron diferentes grupos de trabajo, hicieron una distribución estratégica de tareas complementarias y se beneficiaron en conjunto de ellas. Eso nos lleva a recordar la importancia de la existencia de un proyecto común que permea las diferentes tareas y las hace parte de un conjunto.

A su vez aprovecharon experiencias de otras instituciones que siguieron procesos semejantes o en las que se habían desarrollado aspectos metodológicos que les resultaban de interés y, al mismo tiempo, mantienen como elemento constituyente de su estructura de coordinación la del descargo público del trabajo realizado en cada uno

de los módulos o materias, de este modo se mantienen al tanto del recorrido formativo de los estudiantes.

En este momento, con mucho profesorado nuevo, que no ha conocido la etapa anterior, se les presenta el reto de la formación y de la elaboración de consenso y de significados compartidos. Pero, como ellos mismos afirman: “*Nuestros equipos nunca han tenido miedo al trabajo, y ahora tampoco*”. El reto consiste en conjugar tradición e innovación, una organización horizontal y la construcción entre todos de un proyecto educativo lleno de sentido.

HUEZI en sí cree en lo que estamos haciendo. Yo creo que todos los tutores que estamos aquí creemos en lo que estamos haciendo y queremos que esto salga bien. Entonces eso mismo ya te envuelve, yo creo que cuando llegas como nuevo formador esa es una de las cosas que te engancha más y te ayuda a integrarte, a mejorar. El ambiente en sí.

(Entrevista profesora 4, p. 4)

Bibliografía

- Alzola, N.; Mongelos, A. (2009). *La interdisciplinariedad como fuente de cambios organizativos en la Facultad HUHEZI de MondragonUnibertsitatea. Espacios de asesoramiento, reflexión y decisión*. Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades. Santiago. Consultado el 27/02/2012 en <http://congresos.um.es/redu/compostela2009/paper/viewFile/1781/1751>
- Alzola, N.; Arratibel, N.; Mongelos, A.; Pedrosa, B.; Perez, K.; Uriarte, L. (en prensa). *Irakaslearen profil profesionalaren definizioa eta testuinguratzeta HUHEZI-n (Mondragon Unibertsitatea)*. Tantakaldizkaria
- Arregi, X., Bilbatua, M. y Sagasta, M.P. (2004). Innovación curricular en la Facultad de Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea: Diseño e implementación del perfil profesional del Maestro de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 109-129. Consultado el 19/02/2012 en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1219256832.pdf
- Esteve Mon, F.M. y Gisbert Cervera, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. Hacia dónde va la Universidad Europea 9 (3), 55-73. Recuperado el 19/03/2012) en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Lodeiro, L. (2009). *Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: La construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de las “buenas prácticas docentes”*. Trabajo de Investigación Tutelado. Universidad de Santiago de Compostela (documento sin publicar)
- Lodeiro, L. (2010). Una escala de complejidad estructural basada en diferentes modalidades de trabajo con otros entre docentes de universidades españolas. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 13, 14-20. Consultado el 19/02/2012 en <http://issuu.com/pucmm/docs/cuadernodepedagogiano13>

Lodeiro, L. (2011). El funcionamiento interno de los equipos docentes. *Innovación educativa*, 21, 353-363.

MondragonUnibertsitatea (s.f.).*Memoria Anual 2003-2004*. Consultado el 19/02/2012 en <http://www.mondragon.edu/es/sobre-nosotros/que-es-m-u/memorias-1/RECT%2003-04.pdf>

Santa Cruz, I., Flecha, A. y Sarradell, O. (2009). La promoción de una economía no-capitalista: El Grupo Mondragón. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 180-197. Consultado el 19/02/2012 en <http://es.scribd.com/doc/55418200/Revista-Electronica-Teoria-de-la-Educacion>

Cita del artículo:

Lodeiro Enjo, L.; Alzola Maizte, N. (2012). Del nuevo siglo al nuevo grado: La titulación de Educación Infantil en Mondragon Unibertsitatea. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 257-278. Recuperado el 19/03/2012) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de las autoras



Laura LodeiroEnjo

Universidad de Santiago

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Mail: laura.lodeiro@usc.es

Licenciada en Psicopedagogía, ha sido premio de Fin de Carrera de la Universidad de Santiago de Compostela y de la Comunidad Autónoma de Galicia. Actualmente se encuentra desarrollando su Tesis Doctoral en la USC, centrada en el trabajo en equipo entre docentes universitarios. Forma parte del grupo de investigación GIE (G11444) y del Consejo Editorial de la *Revista Galega de Educación*. Es coeditora del libro *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas* publicado en 2010.



Nerea Alzola Maiztegi

Mondragon Unibertsitatea

Facultad HUEZI

Departamento de Bienestar en la Infancia.

Mail: nalzola@mondragon.edu

Doctora en Educación. Profesora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de Mondragon Unibertsitatea.

Consecuencias no previstas del paso de la teoría evolutiva por las aulas

Unintended consequences of the passage of evolutionary theory in the classroom

Oscar Comas_Rodríguez
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa
México-Distrito Federal

*“Si tuviese que escoger,
Preferiría descender de un humildemono
y no de un hombre que emplea sus conocimientos y su elocuencia en tergiversar
las teorías de aquellos que han consumido sus vidas en la búsqueda de la verdad”*

Huxley(1860)¹

Resumen

Este ensayo reconoce la manera en la que el conocimiento científico ha alcanzado preponderancia al haberse contrapuesto a los argumentos dogmáticos, creencias culturales e ideológicos establecidos acríticamente durante años. Los logros científicos permiten cambios en las concepciones humanas al transformar la percepción, la interpretación y la interacción del hombre con su entorno de manera crítica y reflexiva.

Este ensayo recrea la complejidad y el impacto por el cual tuvieron que transitar las ideas evolutivas en algunos estados de la Unión Americana, la situación en Argentina y por último el caso de México; en todos ellos se enmarcan similitudes y diferencias. Similitudes en cuanto a las dificultades y diferencias en cuanto a la aceptación, el manejo de los tiempos y la influencia de las creencias sobre el origen y formación de nuestro planeta.

Más allá del tránsito de un debate polémico, este trabajo enmarca una reflexión que busca en los lectores concientizar sobre el papel que juega la Universidad en la transmisión del conocimiento y la discusión crítica.

Palabras clave: evolución, antecedentes, conocimiento científico, universidad, paradigmas y enseñanza.

Abstract

This paper recognizes the way in which scientific knowledge has reached center stage, have opposed the dogmatic arguments, cultural and ideological beliefs uncritically established for years. The scientific achievements allow for changes inhuman conceptions to transform the perception, interpretation and interaction between humans and their environment critically and reflectively.

This essay re-creates the complexity and impact for which they had to move evolutionary ideas in some states of the American Union, the situation in Argentina and finally the case of Mexico, which all fall similarities and differences. Similarities in the difficulties and differences in the acceptance, management of time and the influence of beliefs about the origin and formation of our planet.

Beyond the passage of a controversial debate, this paper frames a reflection that searches there adersaw are of the role played by the University in the transmission of knowledge and critical discussion.

Keywords: evolution, history, scientific knowledge, university, paradigms and teaching.

Introducción

El papel central de la universidad en la transmisión del conocimiento y las circunstancias para la reivindicación del pensamiento crítico y reflexivo de la ciencia en las aulas universitarias y en la sociedad invita a vislumbrar los desafíos de la universidad más allá de ideologías, de relaciones sociales y de creencias.

Lo que distingue a un comportamiento inercial de uno en movimiento es la no rigidez de principios y procesos; en la enseñanza, la capacidad de contender y analizar las innovaciones científicas, sociales y culturales será el factor emblemático acerca de la responsabilidad adaptiva y crítica del conocimiento frente a la novedad de las ideas y descubrimientos.

El incremento constante en la rapidez de los flujos de información, que implican nuevas dimensiones del espacio y del tiempo del conocimiento, la complejidad creciente y la no linealidad de los procesos, tiene que apoyarse en una enseñanza con capacidades y habilidades multifuncionales para enfrentar los retos actuales.

Las barreras ideológicas se difuminan cuando se explican fenómenos interdisciplinarios y transdisciplinarios. Durante años, las universidades se han constituido sobre diferentes modelos disciplinarios donde se transmite, se discute y se reivindica el conocimiento de forma crítica y reflexiva. Incorporar la ciencia y el pensamiento moderno a las aulas universitarias ante el enfrentamiento de prejuicios es parte esencial de la misión y del pensamiento crítico de la universidad.

No hay duda de que las universidades, por ser el espacio universal, abierto y receptivo, han tenido que ceder en distintos grados a una exigente y persistente reestructuración en las formas tradicionales de enseñanza, a la cultura, a los dogmas y de forma general al entorno de las épocas para llevar el conocimiento a los centros de estudio.

El contexto que guardan las discusiones científicas en la educación superior hace urgente identificar los temas en los que es necesario profundizar para enfrentar los retos en la preparación de docentes.

Construyendo las ideas

En algún tiempo —siglo XVII con los descubrimientos de Newton, Copérnico y Galileo— se creyó que el progreso del conocimiento científico obedecía a un proceso lineal y en aumento permanente que se traducía en ideas, teorías y leyes inmutables o eternas sustentadas en una visión que impedía descubrir cambios teóricos radicales en el desarrollo de las ciencias.

Fue hasta el siglo XX que se empezó a vislumbrar el concepto de revolución científica, el cual reconoció que en el desarrollo de una ciencia hay etapas, progresos y crisis opuestas a las ideas del progreso lineal y continuo.

Estas ideas sobre la evolución y la construcción del conocimiento científico que introducirían científicos como Kuhn (1971) señalaban que el proceso de la ciencia y sus descubrimientos sucede intermitente entre periodos y no en un proceso lineal.

Dicho de esta manera, Kuhn entendió el término de paradigma a través de una matriz disciplinar en donde se encuentran componentes como las creencias, las generalidades, los valores, las técnicas, las soluciones típicas, etc. en donde científicos de una determinada disciplina desarrollan aportes en la producción de conocimientos; en este proceso pueden intervenir periodos de crisis científicas caracterizadas por la aparición de otras ideas que al llegar a estar apoyadas, compararse y lograr sustentabilidad dan pie a un periodo de ciencia revolucionaria en donde el nuevo paradigma, al ir ganando adeptos, puede llegar a constituirse como hegemónico y desplaza al anterior. Sin embargo, el autor señala que los paradigmas o matrices disciplinares son visiones o enfoques diferentes con características propias, lo que hace difícil el contraste y la comparación entre ellos.

Por otro lado, Fourez (1994) aporta a la discusión al agregar además, que los factores que impulsan un paradigma son cuestiones académicas, sociales, políticas, culturales o la interacción entre estos.

Feyerabén (1981) contrasta al señalar que el aumento de teorías o paradigmas en una disciplina determina su desarrollo y potencia la competencia heurística y racional de la misma, y que de ninguna manera debe verse como una etapa de inmadurez.

Visto de esta forma y sintetizando, en la ciencia un paradigma es un conjunto de elementos científicos reconocidos, teorías e investigaciones que se retroalimentan para perdurar y durante un tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica².

De este modo, durante siglos los grandes paradigmas han transformado el conocimiento, influido en las creencias y en la historia de la humanidad de manera sobresaliente.

Las transformaciones que producen la ciencia y sus métodos de reflexión han alcanzado a las verdades (paradigmas) que por años se habían sustentado como absolutas e inmutables para desmentir creencias arraigadas en la sociedad. Cabe mencionar que la perdurabilidad de paradigmas con poco sustento científico es uno de los principales retos por romper y enfrentar en la búsqueda del conocimiento y de la

ciencia para unir la sólida visión científica con el humanismo desligado de cualquier dogma en las universidades y en los centros de investigación.

Las experiencias en el estudio científico señalan que cuando un paradigma es aceptado por las diferentes comunidades (científicas, sociales, religiosas o políticas) sin estar correctamente sustentado, o por otras circunstancias, y se adopta como una verdad, se provoca una especie de estancamiento o parálisis en la evolución del conocimiento, la cultura y por tanto de la sociedad.

Podemos concluir que el cambio de un paradigma implica una transformación en la mentalidad de la época, de los valores, de la visión de la realidad de la sociedad en turno. De tal forma, la modificación de postulados (físicos, biológicos, genéticos, culturales, etc.) cuyas bases se creían inamovibles, han llevado a grandes transformaciones en la concepción, visión y utilidad de creencias y premisas en los diversos ámbitos del conocimiento.

La teoría de la evolución ante el escándalo: ¿conflicto entre la ciencia y la creencia?

Por años, la búsqueda de explicaciones científicas, ha llevado al hombre a entender los fenómenos humanos desde distintas perspectivas; la geología por ejemplo ha interactuado totalmente y desde años antes con la historia de la vida y ha buscado explicar la direccionalidad en la historia de la tierra a través de varias etapas o revoluciones geológicas³.

Los trabajos sobre registros fósiles⁴, la comprobación de las extinciones de grupos animales y vegetales y su ordenamiento en el tiempo pueden considerarse como trabajos pioneros para la teoría evolutiva⁵.

Pero sin lugar a dudas fue la teoría de la evolución uno de los pilares —y uno de los principales trabajos del siglo XIX— para la biología moderna, junto con la teoría celular y la genética que ha dado claridad a las ideas.

La concepción evolutiva nos ha aportado una manera diferente de comprender el entorno, como un elemento dinámico y cambiante más allá de las visiones creacionistas, tradicionalistas, estáticas y dogmáticas que contrastan con el entorno del tiempo pasado y presente.

Sin embargo, para entender el medio científico y la época en el que se desarrollaron las ideas darwinistas, es importante mencionar que durante el siglo XIX⁶ trabajos científicos e investigaciones universitarias se identificaron por planteamientos en los cuales se señalaba que no había contradicción con lo que decía la Biblia y las investigaciones científicas. Desde principios del siglo no tocar la Biblia seguía siendo una de las principales prohibiciones de la inteligencia⁷.

Teorías como la del intervalo de William Buckland, basadas incluso en la paleontología, el cálculo de la tierra de Kelvin, las ideas de Samuel Wilberfoce o los planteamientos de las creaciones sucesivas o graduales de las especies, apoyaban las ideas bíblicas y la única explicación tolerante del origen de la vida durante el siglo XIX era el creacionismo⁸.

En el contexto señalado la teoría de la evolución fue objeto de todo tipo de ataques científicos, filosóficos y religiosos: polémicas y controversias que trataron de negar o minimizar los juicios de la teoría.

Es evidente que la trascendencia de la teoría sobrepasó el ámbito científico repercutiendo por sus alcances en todos los sectores de la sociedad, sobreviviendo fronteras, enfrentando polémicas y ataques de la época; y aunque actualmente es parte de discusiones y debates —en el mejor de los casos científicos—, el proceso que ha conducido a su aceptación entre la comunidad científica y la sociedad parece estar culminando.

Continuamente científicos e investigadores están reexaminando la evolución humana en general, la selección y la especiación como la principal forma de diversificación que proporciona un marco de referencia afín para comprender la complejidad y la diversidad de las formas de vida sobre la tierra, el lugar de la humanidad, lo que somos, de dónde venimos e incluso a dónde esperamos llegar.

Evidentemente Darwin y la teoría de la evolución tuvieron que lidiar con los dogmas de su época y de su entorno que parece ser un fantasma, en sentido figurativo, que lo acompaña en cada descubrimiento que se hace de la evolución humana, la herencia, el ADN, etc.

Antecedentes controversiales

Un breve repaso cronológico del sinuoso camino de las ideas por las fronteras mundiales permitirá conocer los pantanos de los cuales ha resurgido la teoría evolutiva para insertarse a profundidad en la enseñanza moderna. A través de evidencias se muestra como las ideas científicas que parecen estar liberadas en cualquier momento pueden ser susceptibles a los ataques ideológicos; esta revisión pretende evidenciar los obstáculos del pensamiento crítico y reflexivo a través del tiempo que, paradójicamente en algunos casos, llega hasta nuestro siglo.

Estados Unidos⁹

De los casos más conocidos, la introducción de las ideas evolucionistas en este país ha estado marcada por polarizaciones ideológicas. Durante 1925, hace poco más de 85 años, tuvo lugar el “Juicio del Mono”¹⁰; John Scopes, profesor de Biología de educación secundaria, fue enjuiciado por enseñar evolución biológica, debido a una *ley que prohibía enseñar teorías contrarias a la biblia —Butler Act vigente hasta 1976—*¹¹. Lo positivo de este hecho fue que, por un lado, la atención mundial que recibió el juicio representó un triunfo para la ciencia evolutiva y, por el otro, con el fin de evitar temas controversiales, editores de libros de biología eliminaron de sus textos capítulos relacionados con la evolución.

En 1959, el Premio Nobel en Psicología y Medicina de 1946 Hermann Joseph Muller inició en Estados Unidos una campaña que enfatizó en señalar que “*Cien años sin Darwin habían sido suficientes*”. Lo que quería dar a entender era que la teoría de

la evolución y sus aportes habían revolucionado la ciencia objetivamente y que era tiempo de llevar ese conocimiento sin prejuicios a las aulas y a la sociedad.

En 1969 la profesora de biología, Susan Epperson (Arkansas), utilizó un libro que incluía la teoría de la evolución: por esta razón fue despedida. Epperson recurrió a la justicia y después de un juicio largo la Corte Suprema le dio la razón.

En octubre de 2004, la Junta Escolar de Dover en Pensilvania aprobó la incorporación en los cursos de biología del concepto de "diseño inteligente"¹². La reacción no se hizo esperar y ciudadanos que tenían a sus hijos en escuelas del distrito presentaron un recurso en el que argumentaban que el "diseño inteligente" era una cortina de humo creacionista y que su enseñanza violaba la separación entre el credo y el Estado estipulada en la Constitución de los Estados Unidos. Racionalmente la resolución del juez argumentó que el Diseño Inteligente era inconstitucional, pues viola la primera cláusula en la cual el Estado se establece como laico¹³.

Sarukhán-Kermez señaló que fue tal el tamaño de la polémica que, tan sólo del 2001 al 2004, 43 estados habían llevado a cabo procesos jurídicos anti evolutivos¹⁴.

En el 2005, en Atlanta un juez ordenó que fueran retiradas etiquetas colocadas en libros de texto que "alertaban de la supuesta relatividad de la Teoría de la Evolución"¹⁵. En este mismo año una encuesta realizada por Gallup en la unión americana concluía que cerca del 45% de los americanos cree que la versión bíblica de la creación del ser humano es cierta¹⁶.

Argentina

En Argentina, por ejemplo, la pluralidad de opiniones acerca de lo que pasó con la enseñanza de las ideas de Darwin permite una retroalimentación para este ensayo.

Hacedos años, académicos señalaron en una entrevista que no hubo como tal una discusión que enfrentara a la teoría evolucionista, sin embargo, de cierta forma fue censurada. Héctor Palma, docente de la Universidad de San Martín mencionó: *hay colegios confesionales, e incluso provincias enteras —Salta, Jujuy, Corrientes— donde no se enseña pese a estar en el currículum*". Por el otro lado, Melina Furman, directora académica del posgrado de enseñanza de ciencias, señaló que el tema pasa fundamentalmente por la formación docente, para ella: *la evolución se enseña poco porque algunos docentes no están preparados en el tema, se sienten inseguros y muchas veces lo dejan para el final de año*¹⁷.

Un ejemplo interesante en Argentina es el estudio realizado por la doctora en Biología Alicia Massarini (2007) investigadora del CONICET, preocupada por la enseñanza de la evolución en la educación llevó a cabo una investigación basada en una encuesta a 111 profesores de biología, entre los años 2004 y 2007. Sus conclusiones señalaron que entre las principales dificultades mencionadas por los docentes encuestados se destacaron tres tipos de problemas: *conceptuales* (vinculados con la falta de formación y de actualización), *didácticos* (falta de modelos y materiales apropiados), e *ideológicos* (restricciones o prohibiciones para la enseñanza de estos temas en algunas instituciones religiosas).

De igual manera, señaló que los contenidos referidos a la evolución de los seres vivos estuvieron completamente ausentes hasta 1972, y años más tarde escasamente representados; fue hace menos de 15 años que el eje evolutivo, entendido como hilo conductor del pensamiento biológico contemporáneo, se incorporó en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Enseñanza General Básica en 1995 y en la Educación Polimodal en 1997¹⁸.

México

En 1875, las ideas de Darwin sobre la evolución fueron dadas a conocer por Justo Sierra en su artículo *El espiritismo y el Liceo Hidalgo*, publicado en el periódico El Federalista.

Tal publicación ocasionó debates entre científicos y filósofos, y reacciones de la iglesia católica que se oponía a que tales ideas llegaran a las aulas. Sin embargo, con la “libertad” que permitieron las Leyes de Reforma 1860 y a pesar de estos detalles, las ideas se fueron adoptando paulatinamente en el país.

En 1902, Alfonso L. Herrera creó la cátedra de Biología General en la Escuela Normal para Profesores.

De manera general para la sociedad, fue hasta los años 70 cuando las ideas evolucionistas se incorporaron a la enseñanza en la educación básica como un contenido meticuloso en el plan de estudios.

Barahona y Bonilla (2009) señalan que en 1993, con la reforma al plan y programas de estudio de educación primaria, se logró que los programas de Ciencias Naturales se atendieran con una visión evolutiva; *lo que resultó una transformación de fondo con respecto a los contenidos del antiguo plan que abordaban el conocimiento de los seres vivos de una forma descriptiva*. Indicando además que, si bien los programas de estudio y los libros de texto de 1993 significaron un salto cualitativo importante respecto del currículo y materiales que sustituyeron, e incluso representaron un avance considerable respecto de otras sociedades que todavía cuestionan la pertinencia de incluir la teoría darwinista en la educación básica, no todo es positivo. En particular, la formación de maestros capacitados para enseñar con un enfoque evolucionista (en lugar de con un enfoque descriptivo) ha tardado en llegar. Fue hasta 1997 que se aprobó en México el plan de estudios de las escuelas normales y cuatro años más tarde, en 2001, egresó la primera generación de profesores de primaria formados con el nuevo plan. Sin embargo, no se ha evaluado si dicha formación permite verdaderamente a los docentes enseñar las Ciencias Naturales con un enfoque que contemple los temas evolutivos o lo que es aún más importante: si los alumnos logran desarrollar una mentalidad para comprender los temas evolutivos.

Por último, González Candelas (2009) señala que en Europa a pesar de que no se ha llegado, como en Estados Unidos, a los juicios legales, las ideas evolutivas han sorteado un sinuoso camino. Las presiones de los grupos anti-evolutivos han sido tales que han provocado que el Parlamento Europeo realice pronunciamientos de apoyo a la enseñanza de la teoría evolutiva¹⁹.

Estos antecedentes permiten señalar que la evolución enfrenta nuevos “retos ideológicos” pero sobre todo, y mucho más importante, en la preparación

especializada de los docentes de estas disciplinas, y no un juicio científico de comprobación de la teoría. Por otra parte, busca recordar que la Universidad es el espacio donde se renueva el conocimiento, la discusión, el debate —donde caben todas las posturas— y el análisis.

Palabras finales

Aníbal Ponce (1985) señaló: “cuando el Renacimiento quitó al hombre moderno la tutela del dogma, le dejó casi a ciegas con el maravilloso instrumento de su propia inteligencia.”

Asumir la responsabilidad que conlleva el trabajo científico y académico conduce a reivindicar el pensamiento crítico y reflexivo. Sin duda la prisión y el silencio de las ideas han concluido. Como miembros de la comunidad universitaria, científica, humanista, artística y de la sociedad debemos impulsar la movilización que rompa con los estancamientos culturales; es un deber estar presentes e impulsar los debates en la universidad y en los centros de estudio e investigación que se trasladen a las aulas para aportar conciencias críticas al análisis de los procesos sociales y científicos actuales y futuros.

Es necesario darse cuenta de que el hombre conoce desde la cultura de su época, y que los conocimientos científicos dependen en parte de la cultura social, el desarrollo social y técnico en el que le corresponde actuar, y es la universidad el medio y el espacio para hacerlo.

El papel central de la universidad en la búsqueda del conocimiento; su presencia en el logro de la equidad como parte del tejido social; su participación en la formación de profesionales, de científicos, de humanistas y de artistas; su calidad en la producción de nuevos saberes; sus acciones en la preservación y difusión de la cultura, la mantiene en contacto con el presente y el futuro del conocimiento.

La universidad no es solamente el espacio que abastece de capital humano, es también el espacio para reflexionar responsablemente sobre los temas y desafíos sociales.

Es fundamental el conocimiento de la ciencia y la interacción entre sus disciplinas al servicio de la vida, como la forma más objetiva de entender el mundo. La comprensión de la evolución por parte de la sociedad es una prueba para el entendimiento de los diferentes componentes del entorno involucrados que permiten una mejor comprensión y una eliminación de la subjetividad del conocimiento.

Notas

1. Dialogo entre Thomas Huxley y el obispo anglicano Samuel Wilberfoce, durante una reunión de la Asociación Británica para el avance de la Ciencia 1860. Ver (Pelayo2001, 139).
2. *La palabra teoría tiene varios significados, en la actualidad varias personas sin formación científica aún interpretan su significado como una simple conjetura. No obstante, en ciencia una teoría no es una conjetura, y su significado está conectado con la naturaleza como el*

árbitro supremo de su utilidad. Las hipótesis científicas son, de una u otra, pruebas contrastadas con la naturaleza; Sólo cuando las hipótesis están suficientemente probadas y enlazan información de áreas relativamente diversas que previamente no estaban conectadas, se transforman en teorías. Las teorías enmarcan el más alto nivel de certeza para el amplio conjunto de ideas científicas. (Marvin, 2005, pp. 145,146).

3. Lyell, propuso que a través del uniformismo, se podía explicar los procesos naturales del planeta. El uniformismo puede resumirse en tres puntos: 1) La constancia de las leyes naturales.2) La lenta acción gradual y 3) El estado estacionario de la Tierra. Eicher L.(1968).
4. El geólogo danés Nicolaus Steno (1636-1686) sostenía que los fósiles eran restos de criaturas que habían vivido antes, y que se habían ido petrificando lentamente. (Asimov, 1989-2007).Los fósiles serían una de las pruebas más importantes a favor de la evolución biológica.
5. Periodos: Cámbrico Sedgwick 1835, Silúrico Murchison 1835 ,Devónico Murchison y Sedgwick 1840, Carbonífero Coneybeare y Phillips 1822, Pérmico Murchison 1841, Triásico Alberti 1834, Jurásico Humbolt 1795, Cretácico d´Halloy 1822, Terciario Arduino 1760, Cuaternario Desnoyers 1829.Ver Eicher L. (1968).
6. Con la intención de eludir la controversia, la teoría sobre la evolución (1859 -El origen de las especies) por selección natural humana fue abordada por Darwin hasta 1871 en la obra *The Descent of Man* (Descendencia del hombre). (Asimov, 1989-2007).
7. Cuando Cuvier le habló de sus Revoluciones del Globo a Napoleón este le dijo "Ocupaos de eso, pero no toquéis la Biblia" (Ponce 1985, 130). Cuvier estudió con detalle el aspecto de las antiguas formas de vida y trató de clasificarlas. (Fundador de la Paleontología).
8. Ver (Torres Leonel 1995) que habla al respecto de las teorías mencionadas.
9. Ver Maurice Schoijet (2008). El fundamentalismo protestante y la resistencia tardía contra la teoría de la evolución en Estados Unidos) hace un trabajo completo sobre el proceso de secularización y aborda a fondo las dificultades por las que ha pasado la teoría de la evolución en Estados Unidos.
10. Ver Stanley, R. (2007) "Juicio del Mono".
11. *The law, "AN ACT prohibiting the teaching of the Evolution Theory in all the Universities, and all other public schools of Tennessee, which are supported in whole or in part by the public school funds of the State, and to provide penalties for the violations thereof"*. <http://law2.umkc.edu/faculty/projects/ftrials/scopes/tennstat.htm> consultada el 13 de junio de 2011.
12. Brevemente, la Teoría del Diseño Inteligente argumenta que las situaciones específicas para explicar el origen suceden a través de causas que son empíricamente detectables y desafían la explicación darwiniana de las coincidencias fortuitas. Promueve la presencia de un diseñador inteligente como evidencia para la existencia de un creador.
13. http://www.informativos.telecinco.es/pensilvania/evolucion/educacion/dn_17478.htm consultada el 13 de junio de 2011.
14. Ver <http://firgoa.usc.es/drupal/node/23096> consultado el 13 de junio de 2011.
Juicios celebrados en EUA. [Wright v. Distrito Escolar Independiente de Houston](#) TEXAS (1972), [Willoughby v. Stever](#) COLUMBIA (1973), TENNESSEE (1975), [Hendren v. Campbell](#) INDIANA (1977) , [Segraves v. California](#) CALIFORNIA (1981), [McLean v. Arkansas](#) ARKANSAS (1982), [Edwards v. LOUISIANA](#) (1987) , [Webster v. New Lenox Distrito Escolar](#) ILLINOIS (1990), [Obispo v. Aronov](#) ALABAMA (1991), [Peloza v. Distrito Escolar de Capistrano](#) CALIFORNIA(1994) , [Freiler v. Tangipahoa Parish Junta de Educación](#) LOUISIANA

- (1997) , [Edwards v. California, Universidad de Pennsylvania](#) PENNSYLVANIA (1998) , [V LeVake Distrito Escolar Independiente de 656](#) MINNESOTA (2000) , [Kitzmiller v. Dover AreaSchoolDistrict](#) PENNSYLVANIA (2005) ,[Selman v. Cobb County SchoolDistrict](#) ATLANTA (2006),etc.
15. <http://www.tintadigital.org/2008/09/01/sarah-palin-y-el-creacionismo/>consultada el 14 de junio de 2011.
 16. <http://www.jornada.unam.mx/2005/08/23/030n1mun.php>consultada el 14 de junio de 2011.
 17. <http://edant.clarin.com/diario/2009/02/11/sociedad/s-01856755.htm> consultada el 15 de junio de 2011.
 18. <http://www.oei.es/divulgacioncientifica/reportajes154.htm> consultada el 15 de junio de 2011.
 19. En Polonia el gobierno derrotado en las elecciones del 2006apoyaba la enseñanza de teorías alternativas a la evolución.Candelas (2009) Ver también <http://www.elmundo.es/elmundo/2008/01/08/ecologia/1199784392.html>

Bibliografía

- Asimov, I. (2007). *Historia y cronología de la ciencia y los descubrimientos: Cómo la ciencia ha dado forma a nuestro mundo*. Barcelona: Ariel.
- Candelas, F. (2009). *La Evolución, de Darwin al genoma*. España: Sin fronteras.
- Eicher, L. (1968). *Geologic Time*. New Jersey: Foundations of Earth Science Series.
- Fourez G. (1994).*La construcción del conocimiento científico*. Madrid: Narcea.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marvin, H. (2005). De pie por nosotros mismos. En E. Paul, *Human Natures, Genes, Cultures and the Human Prospect* (p.145-146).México : FCE.
- Pelayo, F. (2001). *De la creación a la evolución Darwin*. España. P. 139.
- Ponce, A. (1985). Los deberes de la Inteligencia: I. De los deberes consigo mismo. En I. A. Carolina, *Doce textos Argentinos sobre educación*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Schoijet M. (2008) [El fundamentalismo protestante y la resistencia tardía contra la teoría de la evolución en Estados Unidos](#). *Estudios Sociales Nueva Época*,4. Departamento de Estudios de la Cultura Regional del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.
- Torres, L. (1995). *En el nombre de Darwin*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fuentes WEB.

- Barahona, A. y Bonilla, E., *Teaching Evolution*. The Harvard Review of Latin America, VIII (3. Spring 2009). Disponible en <http://www.drclas.harvard.edu/revistaweb/earthsky/legacyofdarwin/barahonaandbonillaspanish>.
- Feyerabend (1981). *Realism, Rationalism and Scientific Method*. Nueva York: Cambridge University Park Press. En <http://es.scribd.com/doc/37131710/Feyerabend-Realism-Rationalism-and-Scientific-Method-Philosophical-Papers-Vol-1>
- One hundred fifty years without Darwin are enough!
genome.cshlp.org/content/19/5/693.full
- <http://law2.umkc.edu/faculty/projects/ftrials/scopes/tennstat.htm> (Consultado el 13 de junio de 2011)
- <http://edant.clarin.com/diario/2009/02/11/sociedad/s-01856755.htm> (Consultado el 10 de junio de 2011)
- <http://www.diariodeciencias.com.ar/?seccion=noticias&idpost=1566> (Consultado el 13 de junio de 2011)
http://www.informativos.telecinco.es/pensilvania/evolucion/educacion/dn_17478.htm consultado el 9 de junio de 2011.
- <http://firgoa.usc.es/drupal/node/23096>(Consultado el 13 de junio de 2011).
- <http://www.tintadigital.org/2008/09/01/sarah-palin-y-el-creacionismo/>(Consultado el 14 de junio de 2011).
- <http://www.jornada.unam.mx/2005/08/23/030n1mun.php> (Consultado el 14 de junio de 2011).
- <http://www.oei.es/divulgacioncientifica/reportajes154.htm>(Consultado el 15 de junio de 2011).

Cita del artículo:

Comas Rodríguez, O. (2012). Consecuencias no previstas del paso de la teoría evolutiva por las aulas. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 279-290. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca del autor



OscarComas_Rodríguez

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa
México-Distrito Federal
Departamento de Economía

Mail: ocomas@xanum.uam.mx

Doctor en Educación por la UAEM y Doctor en Ciencias (Geología) por la UNAM. Actualmente es profesor Titular "C" de tiempo completo de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Ha sido director y responsable de varios proyectos de investigación auspiciados por instituciones como: CONACYT-UAM-I, UAM-I-SEDUE, UAM-I-PRONAES, UAM-I-PROIDES y CINVESTAV (Centro de Teoría y Metodología de la Ciencia).

Otras actividades: Asesorías a instituciones de educación superior, coordinador general del Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA), 1997-2003, director de Fortalecimiento Institucional en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica 2003-2004, diversos artículos de divulgación científica universitaria publicados en diversas revistas y ponente en conferencias, congresos, foros y simposios a nivel nacional e internacional.

Formación de competencias profesionales a través de un trabajo cooperativo: resultado de la experiencia

Learning professional skills via a cooperative work: result of the experience

J. Iñaki De La Peña Esteban
Ana T. Herrera Cabezón

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
España

Resumen

Con objeto de desarrollar y evaluar las competencias necesarias para ejercer la profesión que en un futuro desempeñarán los actuales alumnos/as de los Estudios Actuariales se ha diseñado un trabajo en equipo que permite la evaluación de competencias de ámbito profesional que se demandan a estos egresados/as. Estas competencias se han ido desarrollando a lo largo de varias asignaturas obligatorias dentro de estos Estudios, y es en el último año donde, a través de un trabajo en equipo, se procede a evaluarlas, conjuntamente por el profesorado implicado en tales asignaturas.

La actividad de trabajo en equipo ha exigido realizar una evaluación de las habilidades y destrezas adquiridas por el estudiante a través de metodología docente utilizando herramientas que nos permitan medir la consecución de las competencias adquiridas y comprobar la forma en que esas competencias van a permitir al egresado su ejercicio profesional. Se ha diseñado y aplicado una matriz de evaluación como herramienta para la medición del grado de consecución de las competencias adquiridas, convirtiéndose igualmente en un instrumento de formación para el alumnado.

En el presente trabajo se exponen, además del proceso y construcción del modelo evaluativo, los resultados obtenidos a través de un cuestionario "ad hoc" realizado a todos los alumnos en el cual, inicialmente resaltamos que valoran positivamente la participación en un equipo de trabajo, el dominio adquirido de las herramientas informáticas, la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, conocer como elaborar y realizar un informe y, sobre todo resalta al no haber estado comprendida inicialmente entre los objetivos iniciales, la toma de conciencia de la responsabilidad que entraña presentar un informe cuyas cálculos y conclusiones tienen una gran relevancia en la práctica profesional.

Palabras clave: competencias profesionales; función actuarial; trabajo en equipo; educación y formación actuarial.

Abstract

In order to develop and evaluate the required skills to practice the Actuarial profession, in which the current students will be involved in the future, teamwork has been designed. The required skills are developed in various obligatory subjects during the Actuarial studies and it is throughout the last year when this skills are evaluated by teamwork together with the professorship involved in these obligatory subjects.

The teamwork activity demanded to evaluate the skills acquired by the students, via an educational methodology, using different tools to analyze the obtained competences and prove how these competences will permit the graduate perform their professional exercise. A matrix has been designed as tool for the evaluation of the degree of development of the acquired skills. This tool has become into an instrument of formation for the student as well.

This work describes, apart from the process and construction of the evaluative model, the results obtained through an 'ad hoc' questionnaire completed by all the students in which it is highlighted that they evaluate positively: the participation in a teamwork, the ability obtained with the it tools, the implementation of the acquired knowledge and the fact of elaborating and completing an assessment. Above all, the students evaluated positively the responsibility that entails the presentation of an assessment which encloses calculations and conclusions with a high relevance in the professional exercise although this last skill was not included into the initial objective of the activity developed.

Key words: professional skills; actuarial function; teamwork; education and actuarial formation.

Introducción

La Licenciatura en Ciencias Actuariales y Financieras (LCAF) es el Título que actualmente se necesita para la implantación y seguimiento de los planes de pensiones, así como, para decidir el importe de las primas de seguros colectivos e individuales. La inserción de la teoría en la práctica es directa. La formación del estudiante debería, por tanto contemplar que se trabajen aquellas competencias profesionales que van a ser demandadas por el mercado y, por consiguiente, la universidad, como institución de educación superior, debe comprobar la forma en que esas competencias van a permitir al graduado su ejercicio profesional.

Con el objeto de analizar la relación de las actividades prácticas con los conocimientos, habilidades y actitudes conseguidos y aprendidos durante los estudios, además de fomentar el trabajo cooperativo de los estudiantes de LCAF de la UPV/EHU, se instauró en el curso 2009/2010 un trabajo en equipo basado en la integración de conocimientos que conlleva el desempeño de competencias de ámbito profesional propias de la Licenciatura señalada y, en concreto, permita la evaluación de competencias específicas de cinco asignaturas troncales (asignaturas que se mantienen en los estudios de Grado en Finanzas y Seguros), mida la madurez académica y sirva para la inserción laboral.

El trabajo en equipo consiste en el proceso que concluye en la elaboración de un informe sobre la implantación práctica de un plan de pensiones en un colectivo de trabajadores/as de una empresa que garantiza prestaciones en caso de jubilación, invalidez y fallecimiento. Trabajo que han realizado en equipos compuestos por tres

alumnos/as y en el confluyen además de los conocimientos adquiridos a lo largo de, al menos, cinco asignaturas de primero y segundo curso de LCAF habilidades informáticas y actitudes propias que delimitan el rol que cada alumno/a desempeña dentro del equipo de trabajo.

El presente artículo trata de dar a conocer los resultados obtenidos de un proceso cuyo objetivo es realizar una síntesis valorativa de los estudios realizados en la mencionada Licenciatura mostrando las competencias que se han adquirido y los conocimientos, habilidades y actitudes que las fundamentan, a través de un trabajo cooperativo del alumnado.

En los siguientes apartados se analizan los resultados obtenidos por los alumnos/as debido al diseño de un trabajo en equipo conducente a la realización de un informe práctico. Este se explica en el apartado tercero y es fruto de la actividad profesional. De hecho, en el segundo epígrafe del presente trabajo se analiza cómo ha evolucionado la demanda de cualificaciones en las empresas en general y en la empresa aseguradora, en particular. Ello nos va a llevar a determinar las competencias profesionales que se demandan y, por tanto inicialmente se deben trabajar en el ambiente universitario. Estas competencias, precisamente se fijan en el cuarto epígrafe.

Toda competencia debe ser evaluada y ese es precisamente el fin del quinto epígrafe. La evaluación propuesta en este contexto.

Finalmente se analizan los resultados y la satisfacción del alumnado sobre el grado de competencia profesional adquirida que han percibido. Con esta experiencia se pretende que dicho trabajo sirva de experiencia para el futuro trabajo fin de Grado ya que acorde al RD 1393/2007 de 29 de octubre (BOE 30 de octubre), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en su Artículo 12, que hace referencia a las Directrices para el diseño de títulos de Graduado, en el punto 3: *"Las enseñanzas de grado concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado por parte del estudiante."* Por otra parte, en el punto 7 del Artículo citado se señala: *"El trabajo de fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título."*

Demanda de la empresa aseguradora

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio notable en las metodologías docentes tradicionales. Nos debemos basar en el estudiante y en el eje de aprendizaje. Con ello el estudiante debe formarse en capacidades específicas para su titulación pero también debe formarse en capacidades transversales o genéricas adecuadas para el desempeño profesional del futuro estudiante (Arquero et al, 2001). Entre estas capacidades destacan habilidades personales del individuo y, entre ellas, la capacidad de trabajo en grupo, considerada como capacidad profesional y altamente demandada por las empresas para los economistas (Periáñez et al, 2009).

Hace tiempo que los perfiles profesionales basados en funciones han quedado obsoletos y los trabajos se realizan en base a competencias, que buscan un profesional con un carácter más abierto, polivalente y con mayor capacidad de flexibilidad y adaptación a situaciones concretas. Esto se ha acusado más en el sector financiero y asegurador (Bates y Atkins, 2003). Inicialmente únicamente se demandaba una titulación específica para ingresar en la entidad, siendo este requisito la base para la empleabilidad. Posteriormente a través del autoaprendizaje dentro de la entidad, el trabajador iba adquiriendo unas capacidades intermedias, básicas para el desarrollo del trabajo diario y, aquellos que lideraban la entidad habían adquirido unas capacidades avanzadas, entendidas como aquellos atributos que maximizan la efectividad de la organización (Rajan et al, 1999). Las empresas no tardaron en darse cuenta que para cada grupo/clase de trabajadores/as se estaban requiriendo unas competencias (conocimientos y habilidades) que de haber sido solicitadas y trabajadas previamente, hubiesen maximizado la efectividad de la organización.

Se detectaron una serie de vacíos:

- i) Faltaba trabajar las habilidades de liderazgo dentro de la empresa.
- ii) Se debía fomentar el instinto empresarial.
- iii) Se estaban perdiendo oportunidades de negocio por falta de habilidades de nuevas tecnologías.
- iv) El trato directo para con el cliente necesitaba de habilidades de comportamiento que dependían directamente de la forma de ser de las personas.

De hecho, se comenzó con nuevas políticas de captación que además de la titulación que suponía el conocimiento adquirido por el aspirante al puesto de trabajo, se tenían en cuenta positivamente otros valores y actitudes personales de los candidatos.

Hoy en día, para el trabajo diario, se fomenta el trabajo en equipo, donde los equipos son multiculturales, se fomentan las nuevas tecnologías y la formación a través de las TIC, y los líderes de las entidades se centran en la gestión del conocimiento, en la planificación estratégica y en la visión de la empresa para así maximizar la efectividad de la organización.

Los cambios tienden a:

- a) Buscar una alta cualificación inicial y promoción del autoaprendizaje.
- b) Trabajo en equipos altamente cualificados y multiculturales.
- c) Formación a través de casos y las TIC.
- d) Movilidad laboral.

La Universidad como Institución de Educación Superior es la fuente teórica generadora de conocimiento en los estudiantes. El ámbito donde el egresado/a de la universidad aplicará esos conocimientos es la empresa que demanda conocimientos y competencias concretas acorde a los problemas que le surgen y por extensión la sociedad. El punto de unión de ambas posturas que pueden parecer divergentes deben

ser las habilidades integradoras de los conocimientos a las necesidades particulares de empresas y sociedad (Loades, 2005).

Actualmente se realizan, con periodicidad casi anual, informes en casi todas las áreas laborales sobre la inserción laboral de los titulados. Estos son utilizados, principalmente, para informar al alumnado, universidades, empleadores y a la sociedad en general de las características laborales que tienen sus egresados en el mundo profesional. Todos estos estudios se enfocan a través de la opinión de los egresados, empleados o no, y permiten contrastar el perfil de egreso “teórico” con el “real” para la titulación que viene impartiendo la universidad.

En nuestro ámbito destacamos el trabajo realizado por Marín, Antón y Palacios (2008) en el marco de los Colegios de Economistas de España. Esta investigación se basó fundamentalmente en una encuesta, por correo electrónico, a los miembros de las Juntas de Gobierno de dichos colegios, así como de los Órganos especializados del Consejo General de Colegios de Economistas de España (CGCEE). Su objetivo residía principalmente en analizar la satisfacción con la formación recibida, las relaciones entre la universidad y la empresa, así como contrastar la adecuación de dicha formación con el trabajo que desempeñaban. Entre los resultados obtenidos se encuentran las competencias y habilidades adquiridas por los egresados durante sus estudios universitarios, así como las que son necesarias adquirir por el Economista.

El equipo de trabajo de la comisión de enseñanza de economía y empresa del Colegio de Economistas de Cataluña, (Casanovas et al, 2009) realizó un estudio que, entre otros objetivos, pretendía detectar la importancia y el nivel de prioridad que tienen los colegiados respecto a las competencias generales para el ejercicio profesional.

Según los resultados de este estudio las cinco competencias profesionales genéricas de un economista, calificadas como importantes o muy importantes y prioritarias o muy prioritarias, son las siguientes:

- Demostrar un nivel de conocimientos suficientes para la actuación profesional.
- Respetar los principios morales, éticos y la responsabilidad legal y social, derivada de las propias actuaciones y las de la institución para las que trabaja.
- Identificar los factores claves de un problema.
- Ser capaz de comunicarse adecuadamente a nivel oral y escrito, aprovechando también las ventajas que le ofrecen las TIC.
- Ser capaz de buscar, recopilar y analizar la información y datos, evaluando su relevancia y validez.

Se han realizado más estudios, tanto a nivel de universidades como de asociaciones que se centran en intereses concretos. Como ejemplo y a nivel de universidad podemos citar la investigación de Arriaga y Conde (2009) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) en la que analizan las principales características que deben tener los profesionales formados en sus aulas. La muestra estuvo compuesta por representantes empresariales y egresados de distintas promociones. De los resultados obtenidos (en una escala de 1 a 10) para las titulaciones de Economía y

Administración de Empresa, destaca la baja importancia asignada al “conocimiento” (3,70) frente a “habilidades de innovación y creatividad” (5,57) “gestión del tiempo y planificación del trabajo” (6,49) “adaptación, cambio y autoaprendizaje” (6,95) destacando el “esfuerzo, rigor y autodisciplina” (7,42). Además se reconoce una alta cualificación profesional, no demandándose conocimientos adicionales, si bien, se indican algunos puntos de mejora sobre todo en habilidades.

Finalmente, aunque tal vez debiera ser el primero, el trabajo de Arquero (2000) estudia la importancia que los docentes integrados en ASEPUC (Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad) y profesionales españoles de la contabilidad otorgan a un inventario de 22 capacidades para la práctica de la contabilidad, así como el nivel que advierten en los alumnos en dichas capacidades. La muestra utilizada estaba compuesta por 117 profesionales y 167 docentes, cuyos datos fueron analizados por medio de mapas estratégicos.

Los resultados obtenidos revelaron que tanto profesores como profesionales perciben deficiencias formativas en varias capacidades, identificadas como muy importantes. Las principales debilidades se encontraron en la comunicación (oral y escrita) y en habilidades de resolución de problemas. Igualmente los encuestados afirmaron que la resolución de estos problemas es responsabilidad de la educación superior y debiera realizarse de forma integrada entre las asignaturas del plan de estudios.

Objeto del trabajo cooperativo

Hay estudios realizados sobre la importancia de las competencias transversales en el perfil del economista, entre los que se encuentran los actuarios, y analizan, por ejemplo el efecto del uso de nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (Del Corte y Farias, 2009; Coll et al, 2007) o la competencia del trabajo en equipo (Carrasco et al, 2009). Éste es un aprendizaje entre iguales o entre colegas (Slavin y Calderón, 2000) que en el campo de la pedagogía es denominado aprendizaje cooperativo y que otros autores lo denominan aprendizaje en equipo, aunque es ésta una denominación que el campo de la pedagogía tiende a evitarse (Ovejero, 1989). Las características primordiales del aprendizaje cooperativo son:

1. La actividad del alumno/a en el aula debe ser orientada, guiada e intencionada, pero con una libertad responsable y comprometida, cual aprendiz de oficio. Debe interactuar con otros iguales para moverse de un no saber, a saber, de no poder hacer a saber hacer y de un no ser a ser (Vygotsky, 1997).
2. Debe existir una reciprocidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se logra gracias a la mediación. El profesorado debe promover la reciprocidad de participación, debe tener muy claro lo que quiere lograr y cómo. El alumno/a tiene que encontrar sentido a la tarea así como comprender su transcendencia. El profesor debe despertar en el estudiante un sentimiento de que son capaces. Autoestima.

3. Cooperación entre cada miembro del equipo de trabajo en el que cada uno por separado percibe que puede lograr el objetivo si, y sólo si, todos trabajan juntos y cada cual aporta su parte.

Siguiendo lo anterior se procedió al diseño del trabajo a desarrollar por el alumnado. Es decir una guía o plan docente del trabajo (Bella, 2008; Vargas, 2006; Aprile, 2002) que el alumnado debe realizar en la cual se define:

- El tipo de trabajo a realizar por el alumno/a,
- El proyecto que deben acometer,
- Las competencias que van a trabajar,
- Los métodos y criterios de evaluación a emplear,
- Influencia en cada asignatura,
- Responsabilidades de seguimiento.

El trabajo en equipo que desarrolla el alumnado implicado tiene como objeto aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de cinco asignaturas de primero y segundo curso de LCAF además de habilidades informáticas y actitudes propias que delimitan el rol que cada alumno/a desempeña dentro del equipo de trabajo. Con ello se busca promover el trabajo en equipo de los estudiantes en un ámbito multidisciplinar (varias asignaturas) resultado de un módulo o tronco común (vida y pensiones) con una evaluación conjunta para los profesores responsables de las asignaturas.

Este trabajo técnico en equipo es obligatorio para superar dos de las asignaturas del primer cuatrimestre de segundo curso de la Licenciatura, en concreto, matemática actuarial vida (Herrera, 2008), y planes de previsión social, (De La Peña, 2008).

En segundo lugar se procedió a la puesta en práctica del plan docente para el trabajo propuesto al alumno/a, pasando por las lógicas fases de información en el aula, asesoramiento tanto a cada equipo como a nivel general, exposición pública del informe realizado y terminando con la evaluación del propio informe final en cada convocatoria.

Por otra parte, en el campo de la evaluación, interesa conocer y comparar modelos e instrumentos de evaluación desarrollados y utilizados en los ámbitos laboral, profesional y de evaluación educativa para aproximar ambas perspectivas: la de los empleadores y académicos. Los nuevos planes de estudio se entienden como un acuerdo entre la universidad y la sociedad, siendo fundamental acercarnos al mundo laboral, en donde hay una antigua y necesaria tradición de evaluar las competencias de los empleados para la selección del personal o para orientar sus respectivas carreras profesionales, a través de la evaluación del desempeño basada en competencias. En este ámbito de recursos humanos en las empresas hay experiencia en diferentes métodos e instrumentos, como las pruebas situacionales, discusiones en grupo, entrevistas de competencias, evaluación 360º, centros de evaluación o portafolio de evidencias (Colomo, 2005; Bertrand, 2000; Mandon y Liaroutzos, 1999; Mertens, 1998; Gallart y Jacinto, 1997). A ello se suma que el éxito en la implementación práctica del sistema ECTS depende, en gran medida, del conocimiento que tenga el profesorado sobre la formación y evaluación de competencias, y de que

éste pueda disponer de técnicas e instrumentos para evaluar las competencias en la práctica cotidiana.

Por último se analizan los resultados, la satisfacción del alumnado sobre el grado de competencia profesional adquirida que han percibido, así como una revisión del procedimiento llevado a cabo para detectar las debilidades y realizar acciones de mejora de cara a la siguiente promoción y al Grado de Finanzas y Seguros. Esta es una visión propia del estudiante sobre las competencias profesionales trabajadas, así como de su propio análisis con respecto al resto de miembros del equipo, pues es necesaria tanto la propia percepción del equipo como de cada uno de los miembros del equipo.

Competencias profesionales a desarrollar

Las competencias son una “combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado” (MEC, 2006, pág 6 de 19).

Sin embargo no todas las competencias se pueden enseñar en la Universidad. Aunque los centros universitarios están habituados a trabajar y transmitir el conocimiento y en muchos casos se acompañan de algunas habilidades, creando auténticas competencias profesionales (Pérez, 2007), nos encontramos que los valores son difíciles de trabajar en las Instituciones de Educación Superior. Las actitudes implícitas de las personas son intrínsecas a ellas mismas y son muy difíciles de desarrollar en un ambiente universitario superior, pues acompañan a la persona a lo largo de su vida (Bargh, 1999).

Existen competencias generales (comunicación, trabajo en equipo o resolución de problemas), también denominadas transversales o genéricas y que han adquirido una especial importancia al encontrarse asociadas al problema de escasez de cualificaciones (Ginés, 2004; Teichler y Schonburg, 2004; García-Montalvo, 2001).

Pasamos a enumerar las competencias generales y específicas que en concreto se pretenden desarrollar con el trabajo cooperativo del equipo.

Competencias generales

- i) *Comunicación*. Incrementar la capacidad de comunicación escrita y verbal. Presentar correctamente los trabajos. Saber comunicarse con un mínimo de libertad personal y de respeto a las diferencias de ideas e intereses.
- ii) *Trabajar en equipo*. Implica la interacción de un individuo con otros, en un espacio productivo para obtener resultados colectivos. Manejar los conflictos que pueden surgir en el equipo. Resolver problemas en fechas concretas. Capacidad de integrar las diferencias de un grupo para buscar una solución compartida. Repartir el trabajo teniendo en cuenta las necesidades del equipo. Negociación en la repartición de la labor de cada miembro del equipo. Valorar las aportaciones y el esfuerzo de los miembros del grupo. Llevar a cabo un plan de trabajo cumpliendo los compromisos de cada fase.

- iii) *Iniciativa*. Aumentar la capacidad para conseguir información. Potenciar la capacidad de iniciativa y la responsabilidad individual.
- iv) *Conocimiento Aplicado*. Saber trabajar siguiendo una metodología científica.

Competencias específicas

- i) *Informática Aplicada*. Incrementar el nivel de conocimientos y destreza sobre las nuevas tecnologías de la informática. Utilizar el Word y el editor de ecuaciones del Word. Usar el Excel como herramienta para los cálculos y la elaboración de tablas y gráficos. Conocer el PowerPoint para la presentación.
- ii) *Técnica*. Conocer la normativa para la implantación y control de los planes de previsión social. Trabajar con la normativa relativa a los seguros privados. Dominar la formulación necesaria para los cálculos actuariales correspondientes a los seguros privados y planes de previsión social.
- iii) *Sociales*. Conexión del proceso de enseñanza-aprendizaje con las necesidades profesionales del entorno social y económico.

Dado que las competencias se adquieren mediante el aprendizaje a través de la acción bajo supervisión, es imprescindible que el diseño del trabajo en equipo a realizar de forma cooperativa por el alumnado, conlleve la obligatoriedad de diseñar igualmente los mecanismos de supervisión que lleven al alumnado a adquirir las competencias señaladas.

Evaluación

Hitos evaluados

Para la actividad llevada a cabo: realización de un Informe de un plan de pensiones a través de un trabajo colaborativo del alumnado (en equipo), hemos seleccionado tres hitos importantes a ser evaluados:

- i) La Participación en el Equipo.
- ii) El Informe.
- iii) La presentación pública.

Hay que resaltar que aunque la evaluación se centra principalmente en la valoración del output o producto final de la actividad del equipo (el informe entregado y la exposición pública), es de recibo evaluar la actividad grupal a través de las actividades que han realizado a lo largo del curso (Gómez y Naranjo, 2010). Para ello hemos creado una serie de herramientas que nos permiten tal valoración de la dinámica grupal.

Los hitos a evaluar responden a las competencias que se van a trabajar con esta actividad: Competencias generales (descritas en el epígrafe 4.2) y competencias específicas (relacionadas e el epígrafe 4.3. del presente trabajo).

El hito “participación del equipo” intenta recoger directamente las habilidades desarrolladas con la actividad grupal. El hito “Informe” representa el elemento técnico a evaluar y se encuentra más focalizado en la aplicación de las competencias específicas. Es el encargo para el equipo de trabajo. El hito “presentación pública” representa la manifestación pública del resultado de la actividad grupal.

Instrumentos y baremación de la evaluación

La evaluación en el nuevo marco educativo debe caracterizarse por evaluar en base a competencias (Celaya y Nereida, 2005), por lo que el profesorado debe evaluar si el estudiante ha sido capaz de adquirir y desarrollar las competencias necesarias para su futuro éxito profesional a través de la metodología empleada. De esta manera se podrá evaluar si esta metodología empleada (trabajo en equipo) es adecuada o no (Kennedy y Dull, 2008) para la adquisición de las competencias transversales planteadas.

Por tanto, si se forma al estudiante en competencias se le deberá evaluar en competencias, pero no sólo en aquellas que se basan en los conocimientos (saber). Las condiciones para una evaluación eficaz en el nuevo marco del EEES suponen que debe ser una evaluación basada en competencias, integral, sistemática, permanente, reflexiva y recíproca (Celaya y Nereida, 2005).

Se debe realizar una evaluación de las habilidades y destrezas adquiridas por el estudiante a través de la metodología docente basada en competencias. Es por ello por lo que se debe diseñar y aplicar una Matriz de Evaluación como herramienta de medición de consecución de competencias adquiridas por el estudiante a través del trabajo en equipo. Con ella se construye un instrumento de calificación y a su vez de formación, que sea comprensible para el alumno/a y que sea objetivo para su aplicación por parte del profesorado, eliminando imprecisiones y aspectos subjetivos de los criterios de evaluación. Esta matriz de evaluación debe ser desarrollada de forma que responda a las tres características apuntadas para el aprendizaje cooperativo (actividad orientada, reciprocidad y cooperación).

La matriz de evaluación consiste en un listado de criterios específicos y fundamentales que nos permiten valorar cualitativamente tanto los conocimientos adquiridos en las asignaturas mencionadas así como las competencias adquiridas por los discentes a través del trabajo en equipo.

La evaluación a realizar se caracteriza por su objetividad y, por ello para cada ítem a valorar se debe matizar el grado de consecución de un objetivo, una graduación, que, en su punto máximo, implica el total desarrollo y consolidación del objetivo, de la competencia o del contenido. A cada uno de estos grados, se le asigna una magnitud (1, 2, 3, 4...), cuya media nos otorga el grado de progreso global del alumno/a.

Aunque la matriz de evaluación se centra en la valoración del producto final de la actividad del equipo (informe y exposición pública), evaluamos la actividad grupal conducente a ello a través de actividades realizadas a lo largo del curso (Gómez y

Naranjo, 2010). Con tal fin hemos creado una serie de herramientas que permiten tal valoración grupal.

Las tres partes a evaluar corresponden a cada uno de los hitos fijados: funcionamiento del equipo, exposición del trabajo e informe entregado.

- i) *Funcionamiento del equipo*. Recoge directamente las habilidades desarrolladas con la actividad grupal. Para ello se realiza un seguimiento por parte de los profesores/as del número de veces que se reúne el equipo de trabajo, las asistencias y ausencias de los miembros del equipo, los temas tratados en la reunión, el trabajo aportado por cada miembro del equipo y los acuerdos tomados.

Con el objeto de controlar los apartados señalados anteriormente se les proporciona unas fichas que deben rellenar en cada reunión de equipo y que tendrán a su disposición tanto en la plataforma docente e-kasi, plataforma de la UPV/EHU que se utiliza como apoyo a la docencia en las asignaturas implicadas como en la página web propia del profesorado implicado. En concreto se dispone de dos fichas de seguimiento del equipo: Acta y Calendario de reuniones.

Con el acta de la reunión se pretende que el profesorado pueda realizar un seguimiento de la dinámica llevada a cabo en cada equipo, si dicho equipo funciona como un equipo de trabajo y si se cumplen los compromisos que asume el equipo en el plazo que se han marcado. En la Ficha 2 se refleja el número de reuniones realizadas por cada equipo.

Las Actas y el Calendario de reuniones, junto con las tutorías llevadas a cabo por el profesorado, permiten cuantificar la asistencia a las reuniones de equipo, si alguna persona no ha acatado las decisiones y acuerdos tomados en el equipo, y en qué medida cada alumno ha participado en la consecución de los objetivos del equipo.

Las dimensiones objeto de evaluación son preparación (asistencia a las reuniones con las tareas realizadas), compromiso (actitud positiva del equipo), cooperación (aportación al equipo para cumplir los objetivos), gestión del tiempo (cumplir los plazos establecidos) y eficacia (se realiza el trabajo). Estas dimensiones son claves y se encuentran relacionadas en el éxito en el trabajo en equipo (Bradley et al, 2009; Balkundi et al, 2007)

- ii) *Exposición pública del trabajo*. Representa la manifestación pública del resultado de la actividad grupal. La presentación del Informe es el punto final de la labor del equipo, pero no es la menos importante, al ser la que visualmente identifica todo el trabajo llevado a cabo en los meses precedentes. Durante 15 minutos el equipo debe exponer, utilizando como herramienta el PowerPoint, los hitos más importantes del trabajo llevado a cabo, así como de las conclusiones más relevantes. Esta exposición se realiza con todos los alumnos/as de ambas asignaturas y ante los profesores/as responsables, sujeto a un turno de preguntas y aclaraciones.

Las dimensiones objeto de evaluación son: formalismo (planificación y ordenación); estilo (empleo de elementos que favorecen la comprensión);

organización (estructura de presentación); seguridad (transmiten conocimiento de la materia) y cohesión pública (respuestas claras y adecuadas)

- iii) *El Informe*. Representa el elemento técnico a evaluar y se encuentra más focalizado en la aplicación de las competencias específicas. Su valoración se centra en las dimensiones de aspectos formales, aspectos teóricos, desarrollo y resultados, bibliografía y conclusiones. Los profesores/as responsables realizan una comprobación tomando una muestra aleatoria de entre los datos incluidos en el colectivo para obtener unos resultados con el mismo marco jurídico e hipótesis que las apuntadas en el informe. La dimensión “desarrollo y resultados” implica que en la muestra se han obtenido los mismos resultados que los apuntados en dicho Informe. Si se obtuviesen unos resultados diferentes, el informe estaría suspendido y, por tanto la asignatura también resultaría suspendida para cada uno de los miembros del equipo.

Resultados

Esta experiencia comenzó en el curso 2009/2010 y está totalmente implantada para el curso 2011/2012. En el primer cuatrimestre de este curso un total de 24 alumnos (la totalidad de matriculados) han formado 8 grupos de 3 personas y han completado todo el proceso. Todos los alumnos están matriculados en las asignaturas matemática actuarial vida y planes de previsión social.

El día de la exposición del trabajo y entrega del informe todos los alumnos/as cumplimentan un cuestionario anónimo sobre su experiencia. El cuestionario consta de un total de veinticuatro preguntas, que tratan sobre la percepción por parte del propio alumnado del grado de consecución sobre el trabajo en equipo-individual, sobre el trabajo en equipo-grupal, sobre competencia de informática, sobre competencia de conocimiento práctico, sobre competencia de entorno social y sobre competencia de responsabilidad.

Las posibilidades para contestar a cada una de las preguntas fueron: no, raras veces, a veces, casi siempre, siempre. En una escala cuantitativa de 1 a 5.

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a los 24 alumnos del curso 2011/2012 que han respondido el cuestionario. Este comienza con un primer grupo de preguntas sobre el trabajo en equipo-individual, en concreto las preguntas son:

- 1.1. Respeto los horarios de comienzo, finalización de las reuniones.
- 1.2. Realizo aportaciones a las discusiones. Hay escucha activa.
- 1.3. Estoy abierto/a para recibir críticas sin posturas defensivas.
- 1.4. Soy productivo/a dentro del equipo.
- 1.5. Estimulo a mis compañeros/as a participar. Soy proactivo/a.
- 1.6. Manifiesto optimismo, energía, dinamismo.

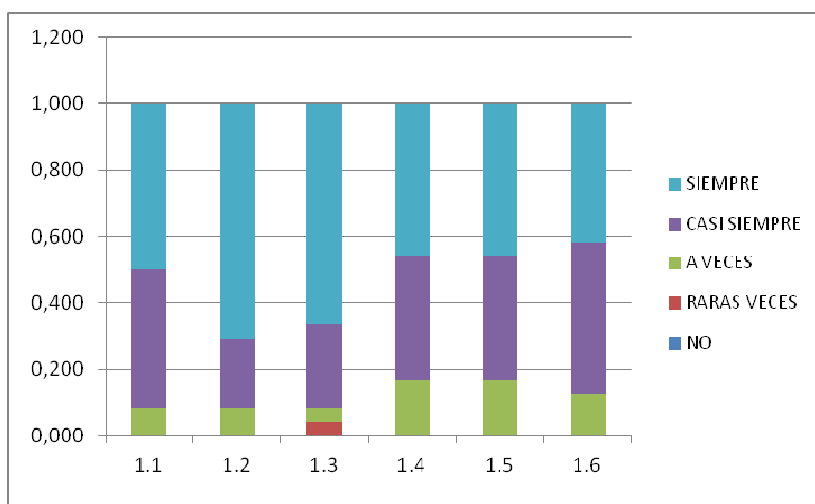


Figura n. 1. Trabajo en equipo-individual.

En la figura 1 destaca positivamente que individualmente realizan aportaciones activas a las discusiones grupales.

El segundo grupo de preguntas, sobre el trabajo en equipo-grupal consta de 5 preguntas:

- 2.1 Todos los miembros del equipo nos apoyamos mutuamente.
- 2.2 Las reuniones son productivas. Se saca el trabajo adelante.
- 2.3 Guardamos turno para intervenir.
- 2.4 En la reunión definimos las tareas a realizar.
- 2.5 Llevamos las tareas hechas a la siguiente reunión.

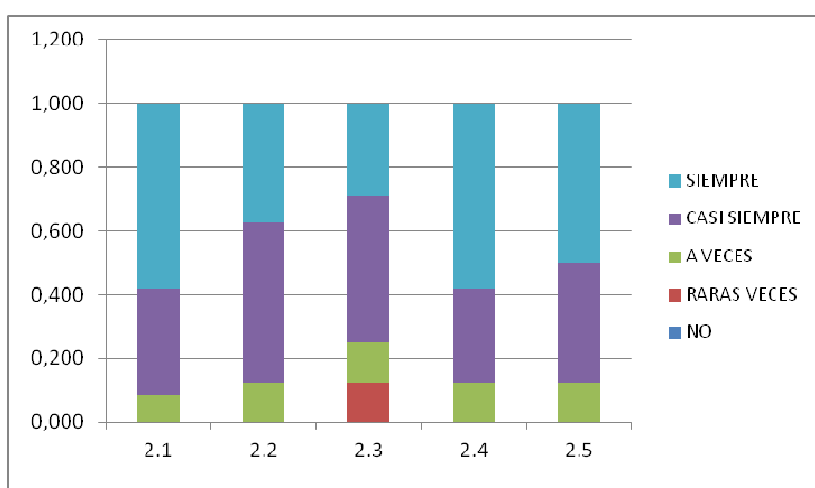


Figura n. 2. Trabajo en equipo-grupal.

En el segundo grupo de preguntas destacamos, tal y como se refleja en la figura 2, que en ocasiones el alumnado deja patente que no guardan turnos, dentro del equipo, para intervenir en las discusiones.

El tercer grupo de preguntas, sobre competencia de informática, comprende 2 cuestiones en las que se obtiene una excelente percepción de haber conseguido la competencia:

- 3.1 El trabajo realizado me ha ayudado a manejar mejor las herramientas informáticas.
- 3.2 El trabajo realizado me ha ayudado a valorar la importancia del dominio de las herramientas informáticas.

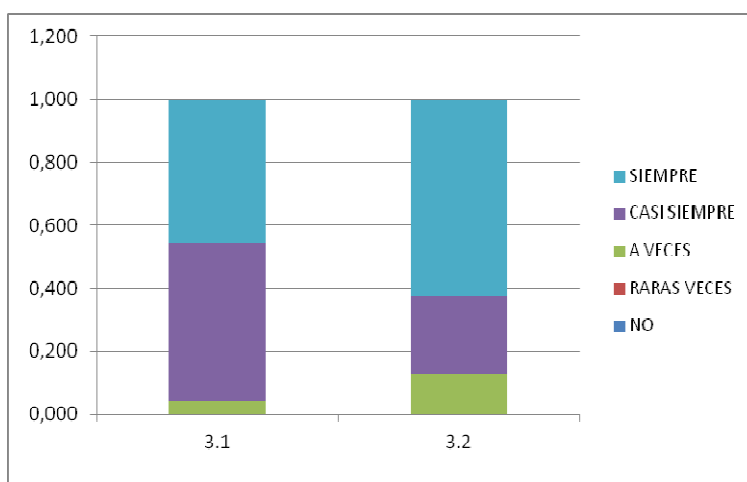


Figura n. 3. Competencia en informática.

El cuarto grupo de preguntas, sobre competencia de conocimiento práctico, incluye las siguientes cuestiones:

- 4.1 He aplicado los conocimientos de las asignaturas al trabajo a realizar.
- 4.2 La asesoría del profesor/a me ha sido de utilidad.
- 4.3 La labor de mis compañeros en el equipo me ha ayudado a aplicar los conocimientos de las asignaturas.
- 4.4 El trabajo me ha ayudado a relacionar los conocimientos impartidos en las diferentes asignaturas.

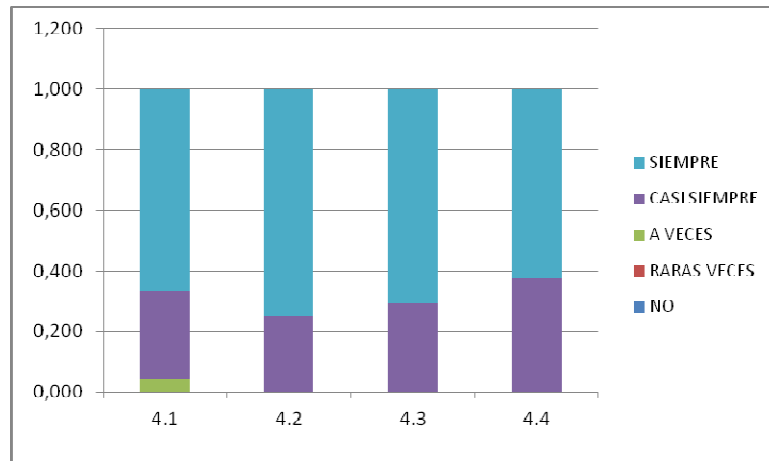


Figura n 4. Competencia de conocimiento práctico.

En la figura 4 se observa que el encargo llevado a cabo ha puesto de manifiesto la importancia de la puesta en práctica del conocimiento, bien de forma individual o a través del equipo.

Sobre competencia de entorno social, quinto grupo de preguntas del cuestionario, se realizan las siguientes preguntas:

- 5.1 Ha resultado fácil realizar el informe con un lenguaje asequible al público en general.
- 5.2 Ha resultado fácil realizar la exposición del informe en el tiempo marcado.
- 5.3 El trabajo realizado me ha ayudado a conocer como elaborar y presentar un informe o trabajo.

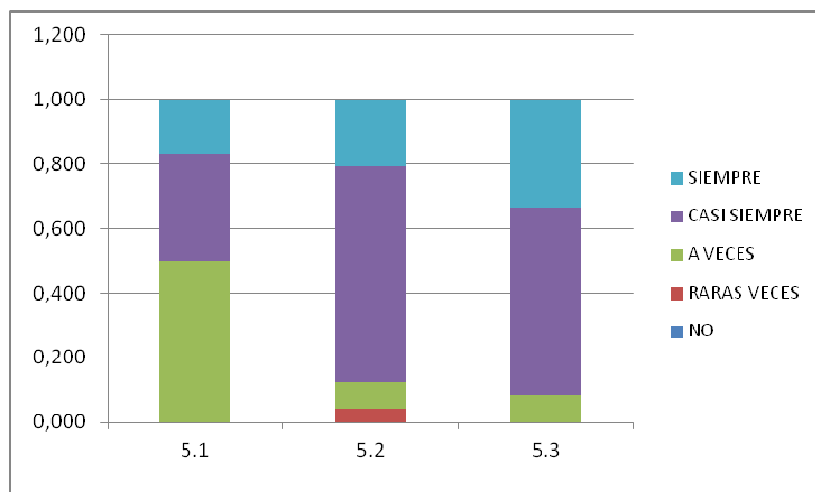


Figura n. 5. Competencia de entorno social.

El quinto grupo de preguntas refleja la iteración social del trabajo técnico realizado y muestra que no siempre es sencillo transmitir un conocimiento específico al público general y en el tiempo estipulado.

Por último el grupo de preguntas sobre competencia de responsabilidad se compone de las siguientes cuestiones:

- 6.1 Hemos repasado los cálculos cada uno de los miembros del equipo.
- 6.2 Hemos comprobado varios resultados con calculadora.
- 6.3 Hemos contrastado la metodología empleada entre cada uno de los miembros del equipo.
- 6.4 Cada uno ha revisado lo que han hecho el resto de miembros del equipo.

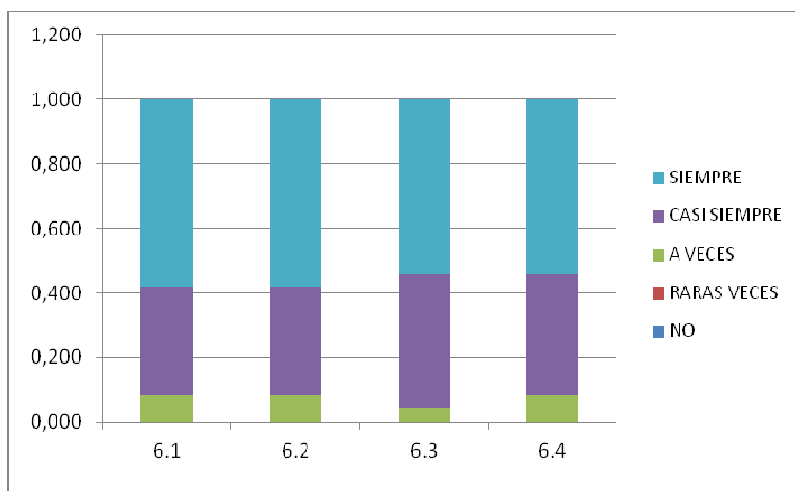


Figura n. 6. Competencia de responsabilidad.

Aunque inicialmente no pensamos en trabajar la responsabilidad resulta que ha sido trabajada satisfactoriamente en base a la percepción del alumnado en su trabajo cooperativo, como muestra la figura 6.

A parte de responder a estas preguntas los estudiantes podían incluir comentarios que quisieran realizar sobre la experiencia realizada. De los comentarios incluidos destacamos: lo que más les ha costado ha sido realizar la primera parte del informe en concreto definir el plan de previsión, las hipótesis y metodología, además consideran el trabajo efectivo y una buena forma de poner en práctica y constatar que van adquiriendo conocimientos. Por otra parte destacan que el tiempo de exposición ha sido superado por algunos equipos y, por último, que el trabajo les parece de tal envergadura que hace difícil compaginarlo con todas las asignaturas del cuatrimestre.

Conclusiones

Como se ha señalado en apartados anteriores la evaluación del proceso se ha centrado en tres partes, funcionamiento del equipo, informe presentado y presentación pública. En cuanto a la evaluación que hace referencia al funcionamiento del equipo, todos los grupos han obtenido una buena valoración ya que ha quedado demostrada la implicación de los miembros de cada equipo con la asistencia a las reuniones, las

aportaciones, y en definitiva a la culminación del proceso con la exposición y entrega del informe.

Los trabajos que no han superado la puntuación mínima presentan todos ellos errores en los cálculos, lo que conlleva automáticamente no superar la evaluación correspondiente al informe presentado. El error en los cálculos del informe que hace referencia a la implantación de un plan de pensiones en un colectivo de trabajadores/as para garantizar las prestaciones de jubilación, fallecimiento e invalidez, en la práctica se traduce en primas de seguro o provisiones matemática que no son suficientes para garantizar las prestaciones futuras y como consecuencia de ello el plan de pensiones diseñado no sería solvente. También se ha dado el caso, en uno de los informes, que los importes reflejados eran superiores a los necesarios, lo que implicaría que los trabajadores/as estarían pagando una cantidad superior a la que les correspondería por las prestaciones que les garantiza el plan.

El resultado de la evaluación nos ha llevado a pensar que en futuras experiencias tenemos que incidir en la responsabilidad del trabajo, ya que un error en los cálculos tiene implicaciones muy graves y por tanto hay que inculcarles la necesidad de realizar pruebas antes de dar por definitivos los cálculos realizados.

En el curso 2011/2012 las exposiciones han sido muy satisfactorias, todas ellas se ajustan al tiempo asignado, las transparencias son claras y logran comunicar los resultados del trabajo. Destaca principalmente en este curso académico que:

- i) Realizan aportaciones a las discusiones dentro del equipo. Hay escucha activa y los miembros del equipo están abiertos para recibir críticas sin posturas defensivas.
- ii) A nivel grupal, en muchos casos no se guarda turno para intervenir.
- iii) Los miembros del equipo valoran positivamente que el trabajo realizado les ha ayudado a valorar la importancia del dominio de las herramientas informáticas.
- iv) Tienen la percepción que la asesoría del profesorado ha sido de utilidad.
- v) Perciben que esta actividad les ha ayudado a conocer como elaborar y presentar un informe o trabajo si bien son conscientes de la dificultad que entraña realizar la exposición pública del informe en el tiempo marcado.
- vi) Aunque no es una competencia que como tal se tenía previsto trabajar con esta actividad, los miembros del equipo perciben que sí la han trabajado y de hecho han repasado los cálculos cada uno de los miembros del equipo, han comprobado varios resultados, la metodología empleada y cada uno de los componentes del equipo ha revisado lo que han hecho el resto de miembros del equipo.

Finalmente indicamos que los alumnos/as han transmitido la importancia que la experiencia tiene en los siguientes aspectos: es un trabajo que les ayuda a poner en práctica los conocimientos de las diferentes asignaturas cursadas en la Licenciatura además de constatar la relación existente entre ellas, les acerca al trabajo que en el futuro pueden desarrollar como profesionales es un área concreta, son conscientes de

la responsabilidad que representa la realización del informe y la utilidad de las herramientas informáticas.

Bibliografía

- Aprile, O. C. (2002). El Trabajo Final de Grado. Un Compendio en primera aproximación. Universidad de Palermo. Buenos Aires.
- Arquero, J. L. (2000). Capacidades no técnicas en el perfil profesional en contabilidad: Las opiniones de docentes y profesionales, *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, Vol. XXIX, Nº 103, enero-marzo 2000, 149-172.
- Arquero, J.L.; Donoso, J.A.; Hassall, T. y Joyce, J. (2001). Vocational skills in the accounting professional profile: the Chartered Institute of Management Accountants (CIMA) employers' opinion. *Accounting Education*, 10. 3, 299-313.
- Arriaga, J. y Conde, C. (2009). La construcción del espacio europeo de educación superior y la innovación educativa en la universidad, *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, Extra 2009, 9-19.
- Balkundi, P.; Kilduff, M.; Barness, Z.I. y Michael, J.H. (2007). Demographic antecedents and performance consequences of structural holes in work teams. *Journal of Organizational Behaviour*, 28: 241-260.
- Bargh, J.A. (1999). The cognitive monster: The case against the controllability of automatic stereotype effects. En S. Chaiken y Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology*. 361-382. New York, Guilford Press.
- Bates, I. y Atkins, D. (2003). *Management of Insurance Operations*. Ed. Institute of Financial Services. United Kingdom.
- Bertrand, O. (2000). Evaluación y certificación de competencias y cualificaciones profesionales. Madrid: UNESCO/OEI.
- Bella, J.L. (2008). El Proyecto Fin de Carrera de Biología en la UAM: una experiencia piloto del Trabajo Fin de Grado. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bradley, W; Patera, J.L. y Carlsten, M.K. (2009). Team level positivity: investigating positive psychological capacities and team level outcomes. *Journal of Organizational Behaviour*, 30: 249-267.
- Carrasco, A; Donoso, J.A.; Duarte, T.; Hernández, J.J.; López, R. y Núñez, C. (2009). Aprendizaje basado en proyectos versus aprendizaje basado en actividades: Una experiencia en la elaboración y análisis de los estados financieros. En VI Jornada de Docencia en Contabilidad. Universidad de Sevilla.
- Casanovas, M.; Sardá, J. y Asenjo, J. (2009). Aproximación a las competencias genéricas de los economistas, editado por el Consejo General de Economistas de España.
- Celaya, R. y Nereida, J. (2005). El enfoque de competencias en la docencia. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 54. Pp. 39-57.
- Colomo, R. (2005). Construcción de un marco para la evaluación de competencias para ingenieros de software en las organizaciones. Tesis doctoral. Facultad de

Informática. Universidad Politécnica de Madrid.

- Coll, C.; Rochera, M.; Mayordomo, R. y Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de la experiencia de innovación en educación en educación superior con ayuda de las TIC's. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5, 3. 783-804.
- Del Corte, F.M. y Farias, G.M. (2009). Gestión de un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de competencias profesionales interculturales: una experiencia de educación superior entre México y España. *Ventura*, 1.
- De La Peña, J.I. (2008). Plan Docente de Planes de Previsión Social. En el Libro Programa de Seguimiento a la Implantación del Crédito Europeo (SICRE). Curso 2006-07. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1997). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación/trabajo. En: Gallart, M. Antonia; Bertoncetto, R. *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- García-Montalvo, J. (2001). *Formación y Empleo de los Graduados de Enseñanza Superior en España y en Europa*. Bancaja: Valencia.
- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 35. <http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>
- Gómez, L.M. y Naranjo, D. (2010). La competencia de trabajo en grupo en la asignatura de Contabilidad de gestión: Una propuesta de actividad y de evaluación. En *Nuevos Retos en la Formación de los Futuros Profesionales Contables*. Ed. Aldazabal, E. y Espinosa, M. Bilbao.
- Herrera, A.T. (2008). Plan Docente de Biometría Actuarial. En el Libro Programa de Seguimiento a la Implantación del Crédito Europeo (SICRE). Curso 2006-07. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Kennedy, F.A. y Dull, R.B. (2008). Transferable team skills for accounting students. *Accounting Education, an international Journal*, 17. 213-224.
- Loades, R. (2005). The future of graduate Management education in the context of Bolonia. Accord. Graduate Management Admission Council.
- Mandon, N. y Liaroutzos, O. (1999). Análisis del empleo y las competencias. El método ETED, Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo. Buenos Aires: CONICET.
- Marín, S.; Antón, M. y Palacios, M., (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: estudio empírico sobre los nuevos títulos de grado y la profesión de economista, *Revista Española de Financiación y Contabilidad* Vol. XXXVII, nº 139 - julio-septiembre, 2008, 541 – 587.
- Mertens, L. (1998). Metodología AMOD para la construcción de un currículo de capacitación. Seminario taller. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Buenos Aires, septiembre.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (2006). Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster. 21 de Diciembre de 2006.

<http://www.mec.es/>

- Ovejero, A. (1989). El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Oviedo.
- Pérez, J. L. (2007). Los recursos humanos. Las claves para una gestión del personal efectiva En IV Encuentro de Corredores de Seguros 2007. Balneario Mondáriz (Pontevedra). 21 y 22 de noviembre.
- Periáñez, I.; Gómez, P.M.; Luengo, M.J.; Pando, J.; De La Peña, J. I. y Villalba, F. J. (2009). Estudio para la detección de las competencias profesionales de un economista desde la perspectiva del empleador. Madrid: Consejo General de Colegios de Economistas de España.
- Rajan, A.; Van E.; Penny y Chapple, K. (1999). Skills in financial services. Insurance, banking & building societies. CREATE Program 1999.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España.
- Slavin, R. y Calderón, M. (2000). Effective programs for latino students. New York: Mahwah. Ed. Lawrence Erlbaum Associates.
- Teichler, U. y Schonburg, H. (Eds.). (2004). Comparative Perspectives on Higher Education and Graduate Employment and Work – Experiences from Twelve Countries. Kluwer Pub.
- Vargas , E. (2006). Proceso para la elaboración metódica de proyectos de grado aplicada a ingeniería. Universidad Antonio Nariño. Bogotá.
- Vygotsky, L.S., (1997). Obras escogidas. Tomo 1, 2ª Edición. Madrid: Aprendizaje Visor.

Cita del artículo:

De la Peña Esteban, J.I.; Herrera Cabezón, A.T. (2012). Formación de competencias profesionales a través de un trabajo cooperativo: resultado de la experiencia. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 291-311. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca del autor y la autora



J. Iñaki De La Peña Esteban.

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Departamento Economía Financiera I (Contabilidad y Administración de Empresas).

Mail: jinaki.delapena@ehu.es

Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales. Actuario de Seguros. Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Bilbao. Evaluador en varios programas de ANECA y Agencias de Calidad. Evaluador acreditado EFQM.



Ana T. Herrera Cabezón.

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Departamento Economía Financiera I (Contabilidad y Administración de Empresas).

Mail: ana.herrera@ehu.es

Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales. Actuario de Seguros. Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Bilbao con más de 25 años de experiencia docente en la titulación de Actuaría.

Modelo de guía para grados universitarios con estructura modular

A Model Guide to Modular System in the University Degrees

Felisa Arbizu Bacaicoa
Josune Bilbao Zabala
Aintzane Camara Izagirre
Lola Fernández Alonso
Isabel Martínez Domínguez
Maite Monasterio Bernaola

UPV/EHU, Bilbao (España)

Resumen

La adaptación de los planes de estudio universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior ha traído consigo cambios importantes, cambios en la planificación de la docencia para el desarrollo de competencias en la formación universitaria, cambios en la enseñanza y en el aprendizaje que debe gestionar, fundamentalmente, el profesorado pero también el alumnado en cuanto que se impulsa el aprendizaje autónomo. Somos conscientes de que hay que activar nuevas formas de trabajar con el objeto de superar tanto la visión atomizada de los contenidos disciplinares como el individualismo del docente, teniendo presente, en todo momento, de que hablamos de enseñanza centrada en el aprendizaje. En este trabajo, partiendo de esa fundamentación, y situándonos desde la Escuela Universitaria Magisterio de Bilbao donde se ha adoptado la organización de los grados según una estructura modular, se han concretado una serie de formulaciones referidas a la composición, roles y funciones de los equipos docente, a los modos de trabajo de dichos equipos y a la coordinación con otros equipos; finalmente, se hace una propuesta de estructura para los distintos tipos de guías docentes (titulación, módulo, materia...) con la definición de sus apartados, siempre basándonos en el citado sistema modular. El artículo acaba con una serie de reflexiones acerca del trabajo en equipo y del cambio cultural que ha supuesto este modo de trabajar, esto es, reflexiones que derivan del propio proceso de trabajo.

Palabras clave: EEES, competencias, sistema modular, guía docente, equipo docente, interdisciplinariedad.

Abstract

The adaptation of the university curricula to the European Higher Education Area has brought major changes to the teaching and learning practice, such as skill focused planning of teaching, active learning

methodologies and the encourage of independent learning, managed by students and, mainly, by teachers. We are aware of the need to promote new ways of working in order to overcome both, the atomistic conception of curricula, departmentalized in disciplinary contents, as much as, historical individualism of teachers. We must also remember that current requirements in education methodologies demand student-centered learning. In this work, basing in that foundation and in the context of the Teacher Training School of Bilbao, where the degrees have been designed according to a modular structure, we discuss how we understand the composition, roles, functions and working procedures of the teaching teams and as a result, how the coordination with other teams must be carried out. Finally, we propose a general structure, for different types of teaching guides (module guide, teaching guide, student guide or subject guide) which, taking into account the basis of the modular system, includes explanations about the different sections and contents of the guide itself. The article concludes with a number of reflections on teamwork and about the cultural change carried by this way of working, that is, reflections arose from the work process itself.

Keywords: EHEA, competencias, modular system, teaching guide, teaching team, interdisciplinarity.

Introducción: Origen del equipo y sentido de la tarea realizada

El contexto en el que se ubica este trabajo es el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la consiguiente reforma de las enseñanzas universitarias, que están exigiendo propuestas de cambio de las prácticas docentes en los centros universitarios y el diseño de nuevos planes y metodologías (Zabalza, 2011); (ALDA-BE, 2011); (Arandia, Alonso y Martínez, 2010); (Martínez, Arandia, Alonso, Del Castillo, Rekalde y Zarandona, 2011). Al tiempo que nos plantean necesidades de formación en diversos campos, entre ellos el del trabajo en equipos docentes del profesorado universitario (ALDA-BE, 2009); (Martínez y Arandia, 2010).

Entre diciembre 2009 y enero 2010, un grupo de profesoras y profesores de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU), asistimos a un Taller de Equipos Docentes, organizado por la Cátedra de Calidad del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente.

Durante el mismo, además de sesiones teóricas, se realizaron unas sesiones prácticas de simulación sobre el trabajo y la conformación de equipos. En este contexto, entre los grupos que surgieron, nuestro grupo se propuso elaborar un modelo de guía docente para las titulaciones de la Escuela que respondiera al diseño de una estructura modular por la que este centro había apostado. Este tema generó mucho interés ya que era una de las tareas que, a no mucho tardar, deberíamos abordar en nuestro centro y pensamos que este trabajo podría ser aprovechado por todo el profesorado. Así pues, aunque estrictamente no éramos un equipo docente, decidimos conformarnos como equipo de mejora para llevar adelante nuestra propuesta.

Nuestro trabajo cumpliría una doble función, por una parte, la puesta en marcha y consolidación de un equipo de trabajo, siguiendo los principios del aprendizaje colaborativo y, por otra, la elaboración de un instrumento que, cuanto menos, suscitara procesos de discusión entre el profesorado de las nuevas titulaciones.

El grupo casi al completo aceptó el reto y ha venido reuniéndose periódicamente hasta llegar al momento actual en el que, finalizada una etapa, nos planteamos dar a conocer nuestro trabajo.

Una vez constituido el equipo y delimitado nuestro objetivo, trazamos un plan de trabajo donde el primer punto sería definir un marco teórico. Para ello, las dos fuentes fundamentales en las que nos hemos basado han sido, por un lado, la revisión bibliográfica sobre la estructuración modular del proceso enseñanza-aprendizaje y sobre distintos modelos de guías didácticas y, por otro lado, el análisis de la situación de partida de nuestro centro, es decir el análisis contextual.

En base a esta fundamentación hemos elaborado nuestra propuesta de guía docente orientado al sistema modular adoptado en la Escuela Universitaria de Magisterio, que hace referencia al módulo de manera general, a la tarea interdisciplinar y a la guía de aprendizaje dirigida al alumnado.

Durante todo el proceso una herramienta que nos ha resultado de gran utilidad ha sido la utilización de una wiki, concretamente dentro de wikispaces que es un espacio gratuito para labores educativas siempre que el contenido se mantenga público.

Proceso seguido en la elaboración de un modelo de guía para un sistema modular

En este apartado presentamos los pasos seguidos en la elaboración de nuestra propuesta: acercamiento a la literatura sobre los temas objeto de estudio en este trabajo; análisis del contexto; aproximación al sistema modular de nuestro centro y acuerdos iniciales del equipo.

Punto de partida: clarificación de términos

Para la elaboración de la propuesta que aquí presentamos se ha realizado una revisión de publicaciones existentes en torno a temas, conceptos y planteamientos que, desde una visión innovadora de lo que entendemos por educación, hemos considerado de interés como material para la reflexión y el debate dentro del grupo de trabajo.

Por una parte, hemos indagado en trabajos que hacen referencia a la estructura modular como una manera de organizar y entender el diseño curricular del Grado, con la intención de dar sentido a esta propuesta de diseño de guía docente. Por otra parte, hemos creído necesario profundizar en aquellos aspectos que estimamos vayan a ser de ayuda a la hora de conocer mejor la realidad educativa en el ámbito universitario en relación a una guía docente.

Guía Docente

En el repaso bibliográfico que hemos realizado como punto de partida son muchas las definiciones halladas en torno al término guía docente en el ámbito universitario, también encontramos distintos términos con significado similar, tales como guía didáctica, guía educativa, guía de aprendizaje. En cualquier caso, es un instrumento de planificación de la docencia donde se concreta lo que se pretende, la forma de conseguirlo y el modo de evaluarlo (Zabalza, 2003), y su elaboración supone un

proceso de innovación que, a su vez mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Zabalza y Zabalza, 2010). Asimismo, se considera un recurso que ponemos en manos de nuestro alumnado para informarle y orientarle en su aprendizaje (Zabalza, 2004; Oliver Cuello y Delgado García, 2010). Constituye también un instrumento que apoya al alumnado en el estudio independiente (Contreras Lara, 2003), así como, un documento público donde se da a conocer la oferta docente referida tanto a asignaturas como a módulos, resultado del compromiso de los equipos docentes y de los departamentos (Aramendi, Bujan y Oyarzabal, 2010).

Las funciones principales de la guía docente giran en torno a las siguientes cuestiones: ser una herramienta útil tanto para el estudiante como para el equipo docente, clarificar los elementos teóricos o conceptuales de la nueva propuesta didáctica, dar coherencia a las titulaciones respecto al proceso de convergencia europea, así como, facilitar el acceso a los programas.

Al profesorado le servirá en el diseño de su quehacer docente, especialmente cuando varios profesores y profesoras comparten asignaturas o módulos, a la vez que facilita una buena coordinación tanto vertical como horizontal de la docencia. En este sentido, y de cara al proceso de convergencia europea, la guía docente es un recurso para comparar los programas entre universidades y hacer visible la coherencia de las titulaciones, coordinar y enriquecer los programas de las diversas materias.

Asimismo, la guía docente posibilita al estudiante conocer previamente los pormenores de cómo se va a desarrollar su proceso formativo; en ese sentido se convierte en un instrumento facilitador del aprendizaje autónomo del alumnado, en tanto que contiene herramientas y recursos que le permitan organizarse y planificar su estudio tanto en el aula como fuera de ella.

Sistema Modular

Un sistema modular responde a una organización del curriculum basada en la estrecha coherencia entre todos los elementos que lo conforman y que supera la visión atomizada de los contenidos disciplinares y el individualismo del quehacer docente.

Esta coherencia entre los elementos puede expresarse a diferentes niveles, desde la mera coordinación entre asignaturas, hasta la articulación de una propuesta de carácter transdisciplinar en la que no existen asignaturas formuladas como tales.

Las experiencias modulares puestas en marcha en diversas universidades dan fe de la diversidad de estructuras y la filosofía que las sustenta.

Así, contamos con la experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco en México, que se creó en los años setenta desde un planteamiento modular, en la que se hace especial hincapié en la vinculación con el contexto social en un intento “por modernizar las viejas estructuras de relación entre la universidad y la sociedad” (Ehrlich-Quintero y Ruiz-Lang, 1999). A pesar de que en su puesta en marcha no contaron con referentes teóricos, ni con experiencias prácticas, apostaron por un sistema en el que el estudiante es considerado un sujeto activo responsable de su propio aprendizaje y el docente actúa de facilitador en el proceso de aprendizaje. De esta manera, “el sistema modular consiste en una nueva forma de ordenar los conocimientos y vincular la enseñanza con la realidad, basados en problemas reales,

que se convierten en objetos de estudio, mejor conocidos como objetos de transformación abordados de manera interdisciplinaria y con ayuda de la investigación científica” (Arbesú, 2003).

En la misma línea se expresan los profesores Moreno y Hernández (2009: 2), de la Escuela Superior Universitaria Politécnica de la Universidad Pompeu Fabra, donde se desarrolla un modelo educativo basado en un sistema modular, cuando apuntan que “Esta estructura modular permite quebrar con la concepción lineal que hasta ahora ha permanecido en la formación universitaria para pasar a una nueva forma que potencia la aparición de sinergias entre asignaturas fuertemente vinculadas obedeciendo a una misma línea o área que a su vez, da coherencia a la globalidad del Plan de Estudios, pasando de ser entendida como una suma de partes a concebirse como un todo”.

Competencias

En el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es en el 2005 cuando se asume y reconoce de manera explícita el concepto de competencia (Gimeno et al., 2008: 12). Pero ya desde unos años antes se ha venido manejando en algunos documentos que se consideran de referencia, tales como: *Informe Eurydice* (Eurydice, 2002); *DeSeCo* (Rychen y Salganik, 2006), *Informe Tuning* (González y Wagenaar, 2003). Entre otras definiciones de lo que entendemos por competencia, hemos tomado en consideración las siguientes:

- Capacidad de actuar eficazmente en situaciones diversas, complejas e imprevisibles; se apoya en conocimientos, pero también en valores, habilidades, experiencia... (Eurydice, 2002).
- “La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”, según DeSeCo, documento revisado y difundido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 2003 y traducido al español 3 años después (Rychen y Salganik, 2006).
- “Una competencia se define como la habilidad para hacer frente con éxito a las demandas complejas en un contexto particular a través de la movilización de prerrequisitos psicológicos, incluyendo tanto aspectos cognitivos como no cognitivos” (Rychen y Salganik, 2003: 43).

Además, otros trabajos ofrecen una visión amplia de lo que se entiende por competencia en el ámbito educativo. Así, Martínez y Viader (2008) realizan una revisión de algunas cuestiones clave que afectan al sentido y misión de la universidad en el principio del siglo XXI e incorporan conceptos, tales como: índice de empleo, noción de competencia, diseño, planificación e implementación de los estudios en cada titulación, la cultura docente y laboral del profesorado universitario y del personal técnico al servicio de la docencia.

En este nuevo escenario surge el deseo de orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, más allá del aprendizaje de contenidos académicos, como necesarias en la sociedad de la información, tal como señala Bolívar (2008). Sin embargo, el autor no descarta que este análisis crítico sobre la pedagogía por competencias pueda quedarse en una nueva ortodoxia en los formatos de planificación que en poco altere la práctica.

Así y todo, se hace necesario reflexionar sobre la importancia de la planificación docente para el desarrollo de competencias en la formación universitaria, las características y componentes, así como los elementos diferenciales en el sistema de convergencia europea (Yáñez, 2006). La incorporación del conocimiento actual sobre el proceso de aprendizaje, el uso de criterios válidos para seleccionar estrategias adecuadas para lograr diferentes resultados de aprendizaje y un fuerte impulso a la tutoría académica, son algunas de las características más relevantes de esta nueva visión de, la planificación y gestión del tiempo de aprendizaje y enseñanza, junto a las implicaciones que el European Credit Transfer System (ECTS) tiene.

Por su parte, Zabala (2007) entiende una enseñanza basada en competencias como una enseñanza con una perspectiva de formación integral en equidad y para toda la vida. Además de conocer, dominar, entender, comprender algo, es necesario que lo que se aprende nos sirva para ser más eficientes a la hora de actuar en situaciones determinadas en las que tenemos que buscar una respuesta, de modo que abarca todos los ámbitos en los que está inmerso el ser humano: social, interpersonal, personal, profesional...

En definitiva, una formación universitaria basada en competencias se propone establecer una conexión entre el mundo educativo y el del trabajo, entre la formación teórica y la práctica, entre la competencia académica y la profesional (Blanco, 2008).

Análisis del contexto donde se sitúa la propuesta

La elaboración de este trabajo surge del interés por conocer las necesidades, las barreras y potencialidades de nuestro contexto de trabajo y tenerlas presentes para la elaboración de la guía.

Para llevar a cabo este análisis utilizamos la herramienta DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades) que toma el nombre de los puntos en los que se centra: aspectos positivos y negativos de nuestro contexto, tanto internos como externos a él.

Así, de esta reflexión se extrajeron los aspectos relacionados con las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que recogemos a continuación:

	Internas	Externas
Negativo	Debilidades	Amenazas
Positivo	Fortalezas	Oportunidades

Figura n. 1: DAFO

Debilidades (Internas)

a) con respecto al profesorado

- Se evidencia falta de información y de formación del profesorado sobre el sistema modular del proceso de aprendizaje y enseñanza.
- Cultura docente individualista y una visión compartimentada del conocimiento, que se manifiesta en la forma de diseñar y desarrollar “su” materia, en el desconocimiento del trabajo de sus compañeros y compañeras, en la ausencia de coordinación interna y de colaboración con agentes externos, etc.
- Como consecuencia de todo lo anterior, se hace patente la falta de una dinámica de trabajo interdisciplinar, que tiene efectos negativos para la formación de nuestro alumnado.
- La falta de formación del profesorado tanto en metodologías activas centradas en el aprendizaje como en trabajo en equipo.

b) con respecto al alumnado

- Falta de cultura participativa y de trabajo autónomo, por haber sido socializado en una cultura individualista ausente de oportunidades de trabajo colaborativo y de auto aprendizaje.

c) tanto el alumnado como el profesorado

- Una debilidad importante en ambos colectivos hace referencia a la resistencia al cambio, tanto por la socialización antes señalada como por la inseguridad que nuevas formas de comprensión de su trabajo puedan implicar.

Amenazas (Externas)

- Apremio de tiempo. La implantación de los nuevos planes requiere de un esfuerzo metodológico organizativo que requiere de un tiempo de adaptación que en la realidad no existe.

- Escasez de recursos. La decisión por parte de la Universidad de no incrementar la plantilla docente, supone un varapalo a las necesidades de personal en la Escuela, que teniendo una alta demanda de matriculación, debe buscar soluciones que no son las más idóneas: altísima proporción de clases magistrales, crear *numerus clausus*, ...
- Falta de reconocimiento a la coordinación del equipo docente. Hasta ahora la coordinación era un elemento formal que no era reconocido. Los nuevos planes contemplan el reconocimiento a los coordinadores de curso y titulación, no así al resto del profesorado, a pesar de que invertirá mucho tiempo en la coordinación de asignaturas, módulos o cursos.
- Elevada ratio profesorado/alumnado. En el caso de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, es una de las más altas de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Desigual reparto de recursos humanos por departamentos.
- Excesiva carga docente que dificulta la dedicación a tareas de investigación. Prueba de ello es el escaso número de doctores y doctoras en el centro.
- Insuficiente Personal de Administración y Servicios que supone que el profesorado asuma tareas no docentes.

Fortalezas (Internas)

- Las experiencias de innovación que el profesorado del centro viene realizando.
- La formación que en torno a metodologías innovadoras se ha llevado a cabo en los últimos años para dar respuesta a las demandas del nuevo EEES: el Programa de "Asesoramiento para la Introducción del Crédito Europeo" (AICRE), el de "Seguimiento a la Implantación del Crédito europeo" (SICRE), el "Programa para el Impulso de la Innovación de la Docencia en los Centros de la UPV/EHU- *UPV/EHUko ikastegietako Irakaskuntzaren Berrikuntzarako Programa*" (IBP) y el Programa de formación del profesorado en metodologías activas de enseñanza (ERAGIN).
- La actitud positiva del profesorado hacia la reflexión, innovación y formación en la actualización y mejora docente.

Oportunidades (Externas)

- El cambio metodológico de modelo de aprendizaje y de enseñanza impulsado por el EEES. Este modelo se centra en el propio aprendizaje, que conlleva la utilización de metodologías activas y de trabajo en equipo.
- Las titulaciones pasan a tener cuatro años (grado) lo que tiene varias ventajas: más años de preparación, mayor reconocimiento social, mayores oportunidades académicas, profesionales y de investigación..., tanto para el alumnado, como para el profesorado, así como para la propia institución universitaria.

Consideraciones sobre el DAFO

A partir del análisis realizado del DAFO hemos visto reforzada nuestra idea inicial de contar con una Guía que cubra la necesidad de facilitar y garantizar la información y la comunicación sobre el sistema modular a la comunidad educativa. Este es el marco en el que cobra sentido nuestra propuesta de guía modular ya que pretende:

- Establecer mecanismos que promuevan el trabajo en equipo. Creemos que la guía podría ser un instrumento muy interesante en la constitución del equipo docente, así como en la coordinación del profesorado para facilitar la interdisciplinariedad de materias y tareas.
- Apuntar propuestas y herramientas que orienten la toma de decisiones del equipo sobre metodologías activas y participativas.
- Ser un instrumento de ayuda a la toma de decisiones de los equipos, en este sentido y con ello canalizar posibles miedos que puedan aparecer en el equipo.
- Ayudar a recoger, ordenar y potenciar las experiencias de innovación que muchas personas de nuestro centro ya vienen realizando, así como la formación que en torno a metodologías innovadoras se ha llevado a cabo en los últimos años para dar respuesta a las demandas del nuevo EEES.
- Ser un recurso que minimice las dificultades y debilidades, tales como la inestabilidad y movilidad del profesorado, el individualismo, etc.
- Cohesionar y coordinar las aportaciones que desde la variedad de áreas de conocimiento puede proporcionar.

Sistema modular en la Escuela de Magisterio de Bilbao

Para la elaboración de una Guía Docente que articule la estructura modular las nuevas titulaciones en la Escuela de Magisterio de Bilbao, nuestro grupo ha consultado abundante bibliografía sobre el tema, de la que hemos extraído diferentes ideas, consideraciones y aspectos a tener en cuenta, que nos han guiado en nuestro trabajo.

En primer lugar, se han tomado como punto de partida una serie de documentos elaborados por las distintas comisiones encargadas del diseño de los grados en la Escuela de Magisterio de Bilbao. La Comisión encargada del diseño de grado de la titulación de Educación Social, tras un trabajo de reflexión en el que también participaron miembros del colegio de Educadores Sociales, se decantó desde el principio por una estructura modular. El resultado de dicho trabajo es el documento "Estructura modular para el Grado de educación Social", en el que se recoge la propuesta que iba a orientar el diseño de esta titulación para su aprobación por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Posteriormente, la Comisión encargada del diseño de las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria elaboró un documento con propuestas de estructura modular para los Grados citados: *Moduluak Irakasle Gradu Berrietan. Eztabaidarako txostena* "Los módulos en los nuevos grados de formación del profesorado: informe

para la discusión” (2008-12-08), que partía de la base, por un lado, de la necesidad de presentar una oferta académica integrada y de trabajo en colaboración.

Además de estos documentos, también hemos utilizado las memorias justificativas de los Grados de Magisterio y de Educación Social, presentadas en noviembre de 2009 a la ANECA: “Memoria justificativa. Propuesta de titulación: Grado en Educación Primaria” y “Memoria justificativa. Propuesta de titulación: Grado en Educación Infantil” y “Memoria justificativa. Propuesta de titulación: Grado en Educación Social”, hoy aprobadas por dicha agencia.

Partiendo del análisis de estos documentos, podemos decir que el sistema modular propuesto en nuestro centro se fundamenta en una visión de la organización del *currículum* basada en la estrecha relación y coherencia entre todos sus elementos, y en el trabajo coordinado del profesorado.

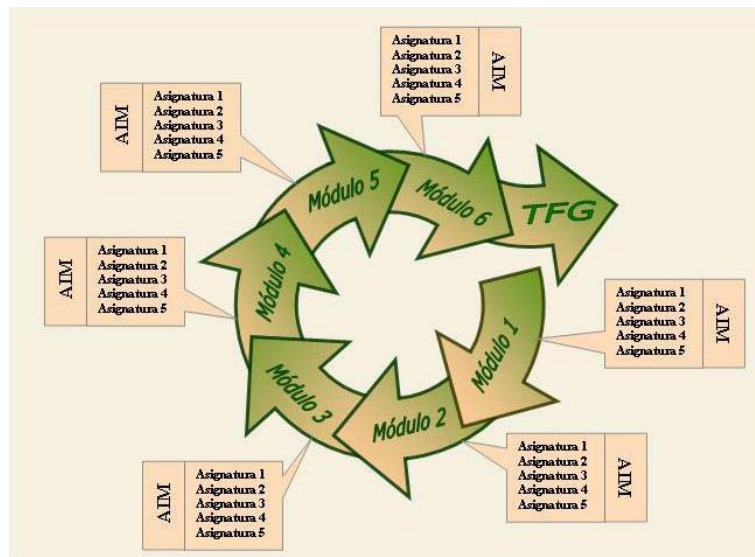
En ese sistema, el módulo se concibe como una estructura didáctica multidisciplinar, dinámica y flexible que se expresa en función de las habilidades y capacidades necesarias para resolver un problema de índole educativa. Y lo podemos definir como cada una de las unidades de enseñanza aprendizaje compuesta por un conjunto de asignaturas, más espacios comunes interdisciplinares. El conjunto de estas unidades constituye el plan de estudios de la titulación. El sistema modular se configura en torno a los siguientes principios:

- Interdisciplinariedad.
- Coordinación horizontal y vertical.
- Coherencia entre los elementos de la propuesta formativa que se presenta.
- Vinculación entre el mundo académico y el mundo profesional.
- Inclusión transversal de la perspectiva de género.
- Adopción de un enfoque plurilingüe.
- Contextualización.

En base a estos principios el sistema modular se configura en un número determinado de módulos interrelacionados entre sí, secuenciados y justificados desde su sentido para la formación de los futuros profesionales a quienes se dirigen. Asimismo, cada uno de ellos se articula internamente de la siguiente forma:

- Responde a una lógica interna que lo articula.
- Está asociado a competencias generales y específicas.
- Adopta una perspectiva interdisciplinar que lleva a la confluencia de distintas materias en la realización de una tarea común a ellas.
- En esa tarea se articulan saberes teóricos, procedimentales y actitudinales de las distintas asignaturas que confluyen en cada módulo.
- Exige coherencia y coordinación en relación a las propuestas metodológicas, los sistemas de evaluación y la calificación de las disciplinas y de la tarea común.
- Las distintas disciplinas que constituyen cada uno de los módulos confluyen en la realización de una tarea, que en Educación Social se ha denominado

Actividad Interdisciplinar de Módulo (AIM) y en los grados de Magisterio Tarea Interdisciplinar de Módulo (TIM). Esta actividad o tarea integra competencias y contenidos de las diferentes materias que componen el módulo (5 ECTS) y constituye el eje articulador del mismo.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n. 2. Estructura Modular de la E.U. de Magisterio de Bilbao.

Acuerdos y claves iniciales del equipo

Teniendo en cuenta que somos un equipo interdisciplinar con formaciones distintas, decidimos consensuar un lenguaje común en torno a las siguientes cuestiones:

- *Concepto y sentido de una guía.*

La guía es un instrumento que orienta tanto al profesorado durante la planificación de la docencia y la coordinación con el resto del profesorado del módulo, como al alumnado en su proceso de enseñanza/aprendizaje.

En este sentido la guía debe:

- Facilitar la labor de **planificación** del equipo docente de cada módulo.
- Organizar la **coordinación** de módulo, de curso y de titulación.
- **Unificar criterios** sobre estrategias de aprendizaje, metodologías y evaluación.
- Dar **coherencia** a la titulación, a través de la coordinación de los programas de las diversas materias, para dejar claro el sentido del trabajo a desarrollar, a través de una estructura homogénea de presentación de la información que facilita su lectura.
- Ser una **herramienta para el aprendizaje** del alumnado a lo largo del módulo.

- *A quién se dirige*

A los/las coordinadores/as, así como a los equipos docentes y al alumnado que participan en una titulación.

- *Para qué sirve*

La guía sirve para planificar y orientar el diseño de los módulos garantizando la coherencia en torno a las competencias generales, en las que concurren las actividades teórico-prácticas que en cada módulo se desarrollan desde las disciplinas que lo conforman.

Además, es también una carta de presentación de cada módulo y de las asignaturas en él implicadas sobre lo que aprenderá el alumnado y las orientaciones pertinentes para dicho aprendizaje.

- *Quiénes la crean*

Los equipos docentes conformados por el profesorado responsable de los distintos módulos y/o asignaturas comprometidos en la titulación.

- *Elementos básicos de una guía*

- Datos: título, cuatrimestre, asignaturas implicadas.
- Descripción y sentido del módulo, papel de cada asignatura dentro del módulo.
- Tarea interdisciplinar a realizar, contribución de cada asignatura a dicha tarea.
- Competencias generales y específicas del módulo y de las asignaturas.
- Contenidos: dirigidos al desarrollo de las competencias.
- Estrategias metodológicas.
- Actividades de aprendizaje y de enseñanza.
- Evaluación de aprendizajes.
- Plan de trabajo del profesorado (coordinación vertical y horizontal, formación...).

- *Cómo se gestiona, se valora y se mejora*

La gestión de las guías está estrechamente relacionada con la organización modular, de modo que el propio equipo de coordinación modular determinará el modo de gestionar las guías.

Como cualquier acción se deberá comprobar si cumple con los objetivos para los que ha sido creada, a partir de las evidencias que hayamos ido recogiendo.

Posteriormente, se valorará su utilidad y se establecerán las mejoras oportunas en razón de las evidencias que se han recogido.

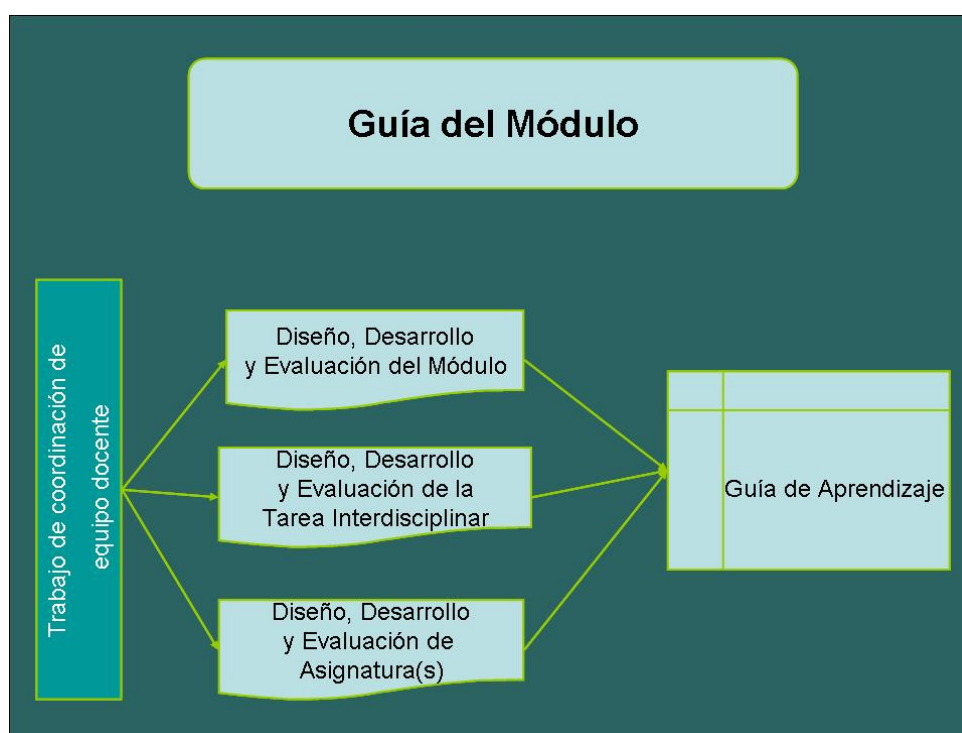
Orientaciones para la elaboración de las guías en un sistema modular

Tras los acuerdos en torno al lenguaje común abordamos la elaboración de nuestra propuesta que se establece en dos niveles de trabajo: en primer lugar, la conformación

y el sostenimiento del equipo docente; en segundo lugar, el trabajo a desarrollar por dicho equipo para la construcción, aplicación y mejora de la guía docente.

Si bien es verdad que la finalidad última es construir las guías docentes de un centro, éstas no tendrían sentido si no fueran elaboradas desde la colaboración y el acuerdo de los equipos docentes.

La guía que proponemos pretende recoger las decisiones que de modo reflexivo y coordinado debe tomar cada equipo docente en torno a: diseño, desarrollo y evaluación de los módulos, las asignaturas, las tareas interdisciplinarias y las guías del alumnado.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n. 3. Guía del módulo.

Sobre los Equipos Docentes

En este apartado trataremos sobre diversas cuestiones referidas a la constitución del equipo docente que consideramos de suma importancia.

¿Qué es un equipo docente?

Grupo de profesores/as que comparte, de forma cooperativa, la tarea de formación del alumnado de una titulación. En la propuesta de sistema modular establecido en nuestro centro encontramos los siguientes equipos docentes, cada uno de ellos liderado por un o una coordinador/a:

- Equipo de titulación: lo conforman todos los profesores/as que imparten docencia en una titulación.

- Equipo de módulo: lo conforman todos los profesores/as que imparten docencia en un determinado módulo.
- Equipo de asignatura: lo conforman todos los profesores/as que imparten docencia en una determinada asignatura.

¿Qué se necesita para funcionar como equipo docente?

- Formación en creación, funcionamiento y mejora de equipos, así como en herramientas de trabajo de equipos (DAFO, actas, creación de clima de trabajo adecuado, recogida de evidencias, análisis del funcionamiento de equipo...).
- Asignación de roles y funciones.
- Construir y acordar un lenguaje común, establecer reuniones de trabajo.
- Formación en metodologías activas, participativas y cooperativas.
- Conocer y asumir la filosofía del sistema modular.
- Contar con espacios y tiempo para el trabajo en equipo.
- Visualización y reconocimiento del equipo y del trabajo de sus miembros.
- Contar con asesoramiento de carácter formativo.

Funciones del equipo y sus componentes.

Cada equipo deberá concretar sus funciones en razón del contexto de nuestra Escuela de Magisterio y de la estructura curricular adoptada.

Dichas funciones se deberán desarrollar en consonancia con el modelo Enseñanza Cooperativa y Dinámica (Irakaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa -IKD), adoptado por nuestra universidad para el desarrollo curricular de sus titulaciones oficiales, así como con el compromiso de su Centro con el programa *Ehundu* para el despliegue y materialización de la planificación verificada de cada grado en los centros de la UPV/EHU.

Trazamos a continuación las funciones para las tres figuras de coordinación que se han previsto en nuestro centro.

Coordinador/a de titulación

- Dinamizar los equipos docentes para posibilitar: cohesión, construcción de lenguaje común, acción comunicativa, toma de decisiones, impulso de metodologías activas y participativas, resolución de conflictos...
- Promover la recogida de evidencias para dar respuesta a las evaluaciones institucionales de la titulación.
- Impulsar la actualización y mejora de la guía docente.
- Coordinar verticalmente los contenidos programáticos de la titulación junto con los/as Coordinadores/as de módulo.
- Detectar necesidades formativas de los equipos docentes y darles respuesta.

Coordinador/a de módulo

- Dinamizar el equipo docente de módulo para posibilitar: cohesión, construcción de lenguaje común, acción comunicativa, toma de decisiones, impulso de metodologías activas y participativas, resolución de conflictos...
- Recoger y transmitir la información entre el profesorado del módulo y entre éste y la persona responsable de la Titulación.
- Comunicación con alumnado, a través de sus representantes, sobre la marcha del módulo.
- Coordinar la planificación de las materias y velar por el equilibrio de la carga de trabajo del alumnado.
- Diseñar con el equipo la guía módulo, que incluye la actividad o tarea interdisciplinar de módulo (AIM ó TIM)
- Garantizar la recogida de evidencias sobre el desarrollo del módulo para su evaluación y mejora.
- Detectar necesidades formativas del equipo docente y darles respuesta.
- Detectar necesidades tales como la buena organización de espacios, tiempos y recursos para el desarrollo adecuado del módulo.

Coordinador/ de asignatura

- Teniendo en cuenta que una asignatura puede ser impartida en diferentes titulaciones y diferentes centros, dinamizar el equipo de profesores que imparte la asignatura para posibilitar: cohesión, construcción de lenguaje común, acción comunicativa, toma de decisiones, impulso de metodologías activas y participativas, resolución de conflictos...
- Proponer una guía de asignatura consensuada con su equipo, que incluirá: la descripción de la asignatura, el profesorado que la imparte, las competencias de la asignatura, el programa, la metodología enseñanza-aprendizaje y el sistema de evaluación.
- Garantizar que las decisiones tomadas no interfieran las dinámicas metodológicas de los diferentes centros y/o módulos, así como que el posible cambio de profesorado no altere la planificación acordada en el módulo correspondiente.

El trabajo del Equipo Docente

Una vez conformado cada equipo, así como sus coordinadores/as se procede a dar los siguientes pasos:

Constitución y tareas del equipo

- Presentación de los miembros y constitución del equipo. Una vez constituido el equipo, éste acordará sobre: el sentido y los objetivos del grupo, las normas de funcionamiento del mismo, asignará roles (secretario/a, moderador/a, coordinador/a...), decidirá sobre otras cuestiones como el calendario de

reuniones, compromisos para su desarrollo, etc.

- Establecer el cometido del equipo Docente: planificación, desarrollo y evaluación del módulo garantizando su coherencia interna.
- Detectar y buscar respuestas a posibles necesidades formativas entre los miembros del equipo.
- Establecer consensos mínimos en la coordinación del profesorado, así como de las materias, de la tarea interdisciplinar y de la conexión con el módulo siguiente (aspectos de coordinación vertical).
- Adquirir compromisos de cumplimiento de las decisiones tomadas.
- Tareas de planificación y desarrollo que se concretan en estas siguientes:
 - Revisión de la relación entre competencias de titulación, de módulo y de asignaturas.
 - Diseñar y establecer el sistema de revisión y mejora de la tarea interdisciplinar del módulo.
 - Cronograma de tareas.
 - Diseñar materiales tales como guías orientativas e instrumentos de evaluación.
 - Diseñar las estrategias didácticas (metodologías y contenidos) para afrontar la tarea interdisciplinar.
 - Seguimiento del proceso formativo e impulso de mejora.
 - Evaluación del módulo que se concreta en:
 - ✓ Valorar los beneficios de la estructura modular frente a la tradicional disciplinar.
 - ✓ Valorar si la tarea interdisciplinar del módulo responde a la función articuladora que se le asigna.
 - ✓ Valorar el sentido y la aportación de cada asignatura al módulo.
 - ✓ Valorar las encuestas al alumnado.
 - ✓ Comprobar la integración de las asignaturas en la consecución de las competencias del módulo.
 - ✓ Evaluar el funcionamiento del equipo docente y de la coordinación.

Coordinación de las asignaturas

Esta coordinación debe garantizar al menos la coherencia en:

- Los contenidos: exposición y puesta en común de los programas de las asignaturas; compartir y complementar aspectos de temas entre materias; estructura lógica y epistemológica de los contenidos, así como la sucesión de las actividades y de su calendario.
- La metodología: otro de los elementos a coordinar será el planteamiento metodológico del profesorado que constituye el equipo docente modular. Cada

profesor/a puede proponer estrategias diversas y complementarias, que resultan enriquecedoras para el aprendizaje del alumnado. Lo importante, en este caso es la transparencia y la labor de coordinación entre el profesorado que permitirá la mejora del desarrollo curricular.

- La interdisciplinariedad en el Grado: el logro de una programación modular compacta requiere un importante grado de imbricación entre las diferentes asignaturas.

Coordinación de la tarea o actividad interdisciplinar de Módulo

La tarea o actividad interdisciplinar de módulo, TIM o AIM (en adelante AIM), como elemento articulador del módulo, demanda los siguientes compromisos:

- Acordar y explicitar aquellas competencias del módulo que se desarrollarán a través de la tarea.
- Consensuar la aportación de cada asignatura del módulo a la tarea común y su vinculación a la misma.
- Desarrollar los temas transversales desde los diferentes enfoques que pueda aportar cada asignatura del módulo.
- Acordar la metodología de trabajo para el desarrollo de la tarea común.
- Elaborar, de manera coordinada, instrumentos de evaluación que recojan el carácter cohesionador de la tarea interdisciplinar.

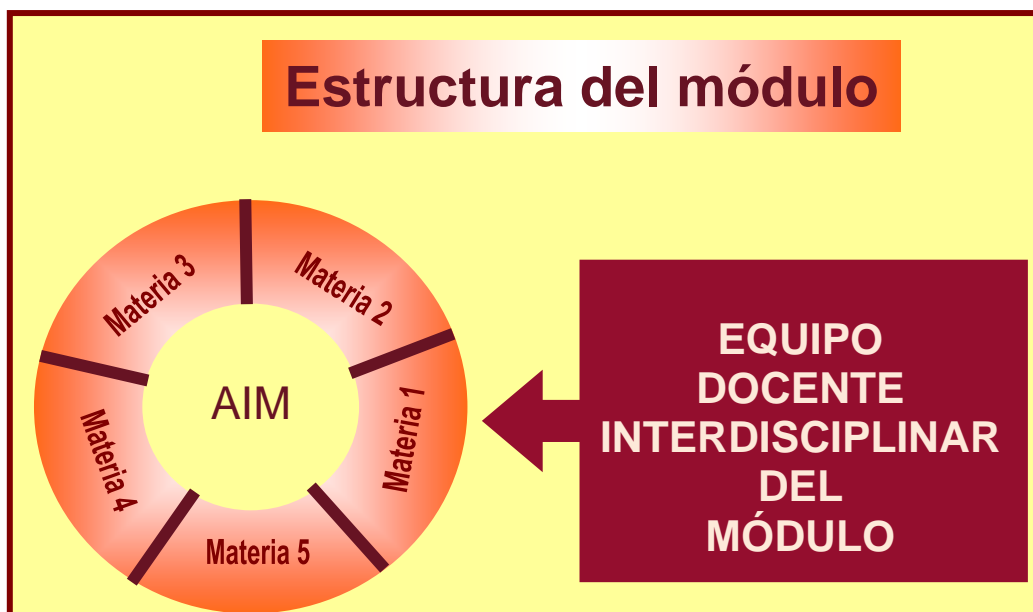
Coordinación relativa a la guía de aprendizaje

De cara a la elaboración de una guía que oriente al alumnado en su aprendizaje, los equipos docentes deberán:

- Garantizar que se trabajan las competencias del módulo de manera coherente con los principios de interdisciplinariedad, trabajo en equipo y metodología activa.
- Acordar el tipo de metodologías de aprendizaje.
- Orientar y dinamizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Diseñar y elaborar instrumentos de evaluación y de autoevaluación.
- Establecer en el sistema de tutorías: tutorías compartidas...

La Guía Modular

Se concibe la guía modular como un documento que incluye, también, el diseño, desarrollo y evaluación de las asignaturas y de la AIM, en consonancia con la estructura que se refleja en la siguiente imagen.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n. 4. Estructura del módulo.

Los apartados que se reflejarán en la guía modular son:

1. **Nombre del Módulo.**
2. **Duración y localización temporal** (curso, cuatrimestre) y **secuencial** dentro del plan de estudios.
3. **Sentido del módulo** en la formación de los futuros profesionales de la Titulación.
4. **Las competencias** que se desarrollarán a través del Módulo: Estas competencias, de carácter interdisciplinar, vendrán definidas en términos de nivel de desarrollo y ámbito de aplicación.
5. **Asignaturas que lo integran:** enumeración y valor en créditos.
6. **Planteamiento metodológico:** se trata de potenciar el uso de metodologías dinámicas, participativas y cooperativas centradas en el aprendizaje del alumnado y orientado hacia su autonomía, con objeto de acercar al estudiante al mundo profesional.
7. **Tarea o actividad interdisciplinar del módulo:** nombre, descripción y sentido de la tarea dentro del módulo. Es el eje que dará sentido al módulo.
8. La **evaluación** concebida como un proceso continuo que tiene que ir aportando datos realistas sobre el desarrollo del trabajo para garantizar la convergencia y la coherencia dentro del módulo. En su globalidad la evaluación incluye la valoración del aprendizaje del alumnado y el desarrollo del módulo. La evaluación del alumnado se trata con mayor detalle en los apartados referentes a la AIM y a las asignaturas.

El equipo docente deberá evaluar el diseño y desarrollo de cada módulo para sus posibles ajustes. Para ello es fundamental, tanto realizar un análisis de las tasas de

éxito, como reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- Si la tarea del módulo responde a la función articuladora que se le asigna.
- El sentido y la aportación de cada asignatura al módulo.
- La integración de las asignaturas para la consecución de las competencias del módulo.
- Sobre el funcionamiento del equipo docente y de la coordinadora.
- Sobre el sistema de evaluación del alumnado que no asiste a clase.
- La consonancia entre las competencias de cada módulo con las de la titulación, para asegurar su coherencia en sentido vertical y horizontal.

Diseño, desarrollo y evaluación de la tarea interdisciplinar

La implementación de la actividad interdisciplinar implica una labor de coordinación para cohesionar y vertebrar cada módulo en su globalidad. Esta acción requiere la figura del coordinador/a quien debe dinamizar el trabajo cooperativo del equipo para garantizar la coherencia entre la tarea y las asignaturas.

La tarea ha de tener un sentido profesionalizador que oriente y sitúe al estudiante en contextos educativos. A través de ella se desarrolla una línea integradora que fortalece la relación entre las asignaturas del módulo. De manera que sus competencias cumplen una función cohesionadora al proporcionar sentido global al módulo.

El valor en créditos de la tarea se establece a partir de la aportación de una parte proporcional de los créditos de cada asignatura.

Los contenidos trabajados en las asignaturas ayudan al alumnado a la resolución de esta tarea entendiendo que la tarea es un todo, no un sumatorio de partes de contenido de las asignaturas, ya que debe entenderse como un puente entre el mundo universitario y el profesional, a través de la cual se van a abordar problemas educativos, temáticas emergentes y/o aspectos de innovación-investigación. Es un trabajo que se proyecta hacia el exterior e incorpora la dinámica profesional en la vida universitaria.

Son los propios profesores y profesoras del módulo quienes diseñan la tarea y llevan a cabo el seguimiento de la misma.

Los elementos que componen la guía de la AIM serán los siguientes:

- Competencias definidas a partir de las del módulo.
- Estrategias de aprendizaje: estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, en proyectos...
- Programación de actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula, incluyendo aquellas que pueden ser compartidas por más de una asignatura (dígase visionado de un documental y actividades a partir del visionado). Esta programación supone detallar todas las actividades, establecer su carácter (individual, grupal...), su distribución en el tiempo (elaborar un cronograma),

señalar los requisitos, agrupación, recursos, criterios de desarrollo, cálculo del tiempo que el alumnado destinaría a la actividad, indicación de qué materiales o fuentes se deben manejar...

- Relación expresa de recursos (materiales, bibliográficos, on line, etc.).
- Sistema de evaluación y de calificación del proceso de aprendizaje del alumnado: criterios, actividades, quién realiza la evaluación, herramientas (rúbricas, listas de control, guías de seguimiento...).

Diseño, desarrollo y evaluación de las guías de las asignaturas de cada módulo

Apartados que se deben reflejar en la guía de cada asignatura:

1. Nombre de la asignatura y número de créditos.
2. Módulo al que pertenece y localización temporal (curso, cuatrimestre).
3. Sentido de la asignatura en la formación de los futuros profesionales de la Titulación. Se aconseja que en cada una de las asignaturas se señale su razón de ser dentro del módulo, indicando las aportaciones generales y específicas al mismo al módulo y al conjunto de la formación del perfil profesional. Deberá indicarse si existe algún prerrequisito para desarrollar la asignatura (haber cursado otras asignaturas, dominar algunas cuestiones, etc.).
4. Competencias de la asignatura y consonancia con las competencias del Módulo y las transversales. Cada una de las asignaturas está al servicio de ese módulo, de modo que no serán diseños independientes, sino que deberán constituir un todo integrado. Para ello se determinará el modo en que las diferentes asignaturas contribuyen al desarrollo de las competencias del módulo (equilibrio, coherencia, peso, relación). Sólo así se puede responder al sistema modular.
5. Relación de contenidos teóricos y prácticos a desarrollar en la asignatura.
6. Planteamiento metodológico de la asignatura: se trata de garantizar el uso de metodologías dinámicas, participativas y cooperativas centradas en el aprendizaje del alumnado y orientado hacia su autonomía. Será necesario tomar decisiones sobre:
 - Modalidades de docencia (magistral, prácticas de aula, seminarios...) que será necesario determinar de cara a la planificación logística del centro (subgrupos, horarios, espacios...).
 - Metodología de aprendizaje: problemas, casos, proyectos...
 - Actividades y tareas (presenciales y no presenciales). Es conveniente calcular la carga de trabajo que conlleva cada una de dichas actividades y distribuirlas en el tiempo, de modo que no se sobrecargue al alumnado.
 - Recursos: bibliográficos, recursos "on line", materiales multimedia, etc. Se debe indicar qué materiales o fuentes debe manejar el alumnado. Es importante planificar el uso coordinado de recursos, tanto humanos como

materiales. Esto permite un uso más racional y un mejor aprovechamiento de los mismos.

- Organización espacial-temporal y cronograma de la asignatura.
- Acción tutorial: estrategia para la formación, orientación y seguimiento del aprendizaje del alumnado a través de tutorías planificadas, la tutoría por pares...

7. La evaluación y la calificación estarán en consonancia con las competencias de la asignatura. Para ello, en el diseño de la evaluación se especificarán los criterios y las modalidades de la misma respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué debe ser capaz el estudiante de contestar, hacer o superar para constatar el grado de dominio de las competencias de la asignatura? ¿Cómo se evalúa esto? ¿Quién lo evalúa?... Con respecto a la primera pregunta se trata de establecer los componentes de cada una de las competencias de cara a facilitar la tarea de evaluar. Para responder a la segunda pregunta es preciso definir criterios y procedimientos de evaluación, señalando las actividades evaluadoras. En cuanto a la cuestión sobre quién evalúa se trata de establecer los informantes en función del tipo de evaluación (autoevaluación, co-evaluación, hetero-evaluación...).

Hay que hacer una mención especial al hecho de cómo acceder al conocimiento previo del alumnado al comenzar a desarrollar la asignatura. Esta cuestión puede plantear la necesidad de realizar determinados ajustes en la planificación. Esta acción contribuye, asimismo, a promover la motivación del alumnado hacia la asignatura.

8. Aportación de la asignatura a la tarea y justificación de los apartados anteriores en relación a ésta. Es importante consensuar el carácter y peso de la actividad interdisciplinar del módulo en el valor de cada asignatura y viceversa. Se deben prever posibles situaciones paradójicas como, por ejemplo, qué probabilidad hay de que un estudiante pudiera superar varias materias y otra no, ¿tendría sentido esa situación? ¿Se podría hablar de superación de un módulo condicionado a la superación de determinadas actividades ligadas a una asignatura?

Todos los apartados deberán estar en consonancia con el sentido y las competencias del módulo al que pertenece, ya que así se respeta la coordinación horizontal entre las asignaturas que conforman cada módulo y la coordinación vertical del sistema modular en toda la titulación.

A la guía de la asignatura se podrán añadir concreciones específicas en función de las características de los grupos (tamaño, idioma...) a los que se destina, de su profesorado (número, preferencias metodológicas), siempre y cuando, dichas concreciones respeten el desarrollo de las competencias comprometidas en esa asignatura.

Sobre la Guía de Aprendizaje

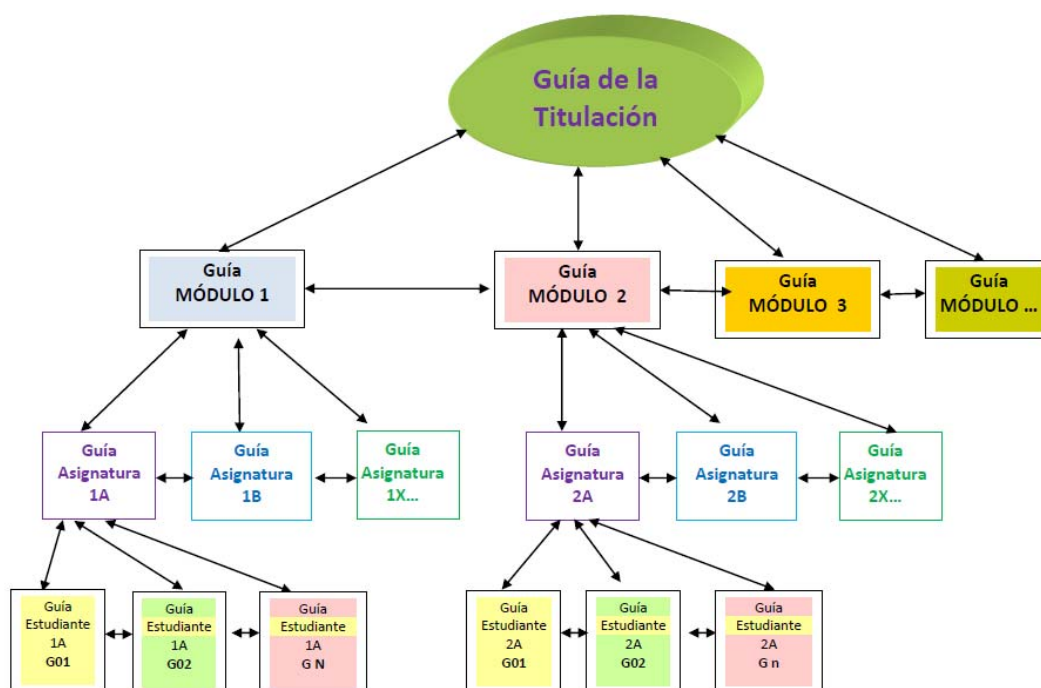
La finalidad última de una Guía de Aprendizaje es contribuir al éxito del alumnado en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Por otro lado, si consideramos que cada

estudiante debe ir ganando cotas de autonomía durante su proceso formativo, es necesario que disponga de herramientas y recursos que se lo faciliten y que le permitan conocer el proceso de trabajo para que pueda organizarse y planificar su quehacer tanto dentro como fuera del aula.

Hay que señalar que tanto las asignaturas, la tarea interdisciplinar, como el *practicum* y el trabajo fin de grado, podrán tener su propia Guía de aprendizaje, pero en esta propuesta nos referimos, de manera explícita, a la guía de módulo, en tanto que ayuda al alumnado a percibir la visión global del mismo.

Los apartados que se pueden reflejar en esta guía de aprendizaje, de modo orientativo, entendemos que pueden ser:

1. Estructura y localización del módulo en la titulación (ver 3.2.): grado, curso académico, código, nombre y número de créditos, localización temporal, idioma, profesorado que lo imparte.
2. Competencias del módulo y resultados de aprendizaje esperados.
3. Propuesta de actividad interdisciplinar: Presentación de la AIM así como de su metodología y de sus actividades de aprendizaje-enseñanza. Este apartado incluye:
 - Metodología a seguir e indicaciones precisas en cada caso: Aprendizaje basado en Casos, Problemas, Proyectos...
 - Descripción de las estrategias empleadas y especificación del proceso de aprendizaje. (Pasos a dar: explicaciones del profesorado, exposiciones del alumnado, trabajo cooperativo, lectura y reflexiones individuales, realización de tareas específicas).
 - Diseño del cronograma de la AIM: tiempos, agrupamientos, espacios...
 - Evaluación y calificación de la AIM: criterios o indicadores e instrumentos (informes, presentaciones orales, plantillas de observación...). Sistema de calificación en función de las modalidades presencial y no presencial.
 - Plan de tutorías de la AIM: Sentido y contenido de la tutoría y establecimiento de horarios y espacios para su desarrollo.
4. Asignaturas que componen el módulo (ver 3.2.2.) con especificación del temario, propuesta metodológica, plan de trabajo, propuesta de evaluación, bibliografía, documentos on-line, horarios de tutorías.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n. 5. Guía de la Titulación.

Reflexiones finales y nuevos retos

Este documento pretende ser un punto de partida para la elaboración de las guías docentes, trabajo que todo equipo docente debe abordar como una de sus funciones básicas. Se propone también como instrumento para la reflexión de los equipos docentes en los procesos de análisis, revisión sistemática a partir de los datos que se recojan sobre su contenido, tanto del profesorado como del alumnado, para su constante reformulación.

Queremos hacer hincapié en el valor del proceso de trabajo en sí mismo. Desde lo que supuso ser un ejercicio de formación como punto de partida se ha desarrollado un proceso de trabajo que, como tal, no ha sido lineal, sino que ha pasado también por etapas de desorientación y replanteamiento que han sido necesarias, también, para construir conocimiento.

Por una parte, la experiencia de constituirnos en equipo de trabajo nos ha supuesto un reto que ha planteado dificultades debido a la experiencia diversa en esta forma de trabajo, a compromisos y agendas difíciles de compaginar y, sobre todo, a las dudas sobre la funcionalidad de la tarea en el contexto en que se planteaba.

Sin embargo, esta experiencia nos ha brindado una serie de oportunidades entre las que destacamos el hecho de haber trabajado en equipo, de manera cooperativa. Así, hemos conseguido confluir y llegar a acuerdos, desde la diversidad de pensamiento, de modos de ser y de trabajar, así como de niveles de conceptualización y de maneras de entender la tarea.

Hemos constatado que un sistema modular supone una línea de desarrollo profesional docente que subraya la importancia del crecimiento del grupo. Por lo tanto, con esta propuesta que presentamos tratamos de aportar un instrumento de ayuda a la superación de la cultura individualista y a la construcción de una cultura cooperativa. El elemento comunicativo es esencial para este paso de una cultura a otra, ya que para el buen funcionamiento del sistema modular la comunicación debe ser fluida y la información debe estar al alcance de todos los colectivos que intervienen.

Este cambio cultural, inevitablemente, provoca miedos y resistencias que habrá que afrontar estableciendo un clima propicio para el trabajo cooperativo. Para crear este clima se hace imprescindible:

- La existencia de espacios físicos y temporales que faciliten la comunicación y la coordinación como elementos claves.
- La necesidad de formación en trabajo cooperativos con acciones que impulsen esta cultura
- El reconocimiento del trabajo de los equipos docentes por parte de las instituciones universitarias, dejando, así, constancia de la importancia de esta cultura de trabajo.

Asimismo, en el trabajo que hemos realizado como grupo de mejora hemos experimentado la posibilidad del cambio de nuestra cultura profesional, lo que nos anima a seguir avanzando hacia el trabajo en equipo, cooperativo tanto del profesorado como del alumnado, de un rol docente transmisor a otro orientador, facilitador; de un alumnado pasivo, receptor, a otro activo y autónomo en su aprendizaje...

A nuestro entender, ese cambio conlleva profundizar en la reflexión de temáticas tales como: el rol del profesorado, la coordinación, las metodologías activas y participativas, la evaluación y la tutoría, entre otras posibles, como nuevos retos para próximos trabajos.

Bibliografía

Documentos de las nuevas titulaciones de Magisterio:

-(noviembre de 2009): "Memoria justificativa. Propuesta de titulación: Grado en Educación Primaria" y "Memoria justificativa. Propuesta de titulación: Grado en Educación Infantil" aprobadas por la ANECA.

-(08-12-2008). "Moduluak Irakasle Gradu Berrietan. Eztabaidarako txostena", Comisión Inter-Escuelas de Magisterio de la UPV-EHU.

ALDA-BE (Alonso, J.; Arandia, M.; Martínez I.; Rekalde, I.; Del Castillo, L. y Zarandona, E.) (2009). Aproximación a ciertas claves sobre el trabajo en equipos docentes, a partir de un proceso de innovación en la Universidad. *Seminario de Reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en la Educación*

Superior: fortalezas, recursos y necesidades. Faculta de de Ciencias da Educación. Universidad de Santiago.

- ALDA-BE (Alonso, J.; Arandia, M.; Martínez I.; Rekalde, I.; Del Castillo, L. y Zarandona, E.) (2011). Nuevas comprensiones de las metodologías participativas en las aulas universitarias a través de un proceso de investigación-acción. En: Fernández, Idoia y Rekalde, Itziar (eds.). *Una Universidad que aprende: innovación y cambio educativo en la UPV/EHU*; pp. 355-378. Leioa: Servicio de publicaciones de la UPV/EHU.
- Aramendi, P.; Buján, K. y Oyarzabal, J. R. (2010). La guía docente: un documento esencial para la coordinación de los planes de estudio. En Garaizar, J. y Goñi, J. M. (eds.). *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad. Propuesta de innovación educativa en la UPV-EHU*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la UPV-EHU.
- Arandia, M.; Alonso, J. y Martínez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de educación*, 352; pp. 309-329.
- Arbesú García, M.I. (2003). "El sistema modular Xochimilco". En: C.E. Fuentes Hernández (ed.). *El sistema modular, la UAM-X y la universidad pública*. Xochimilco-México: Universidad Autónoma Metropolitana; pp. 10-25.
- Blanco, Á. (2008). Formación universitaria basada en competencias. En: L. Prieto (coord.). *La Enseñanza Universitaria Centrada en el Aprendizaje*. Barcelona, Octaedro/ICE; pp. 31-59.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, nº 2 [En línea: http://www.redu.um.es/Red_U/m2/]
- Contreras Lara, V. M. E. (2003). Propuesta para la elaboración de guías didácticas en programas a distancia [En línea: www.informaticaeducativa.com/virtual2003/ponencias/contenidos/guiasdidacticas/guiasdidacticas.htm]
- Ehrlich-Quintero, P. y Ruiz-Lang, G. (1999). El sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X) en la encrucijada actual. En: *Revista cubana de educación superior*, Vol. 22, nº 1; pp.73-80.
- EURYDICE (2002). *Compétences clés*. Bruxelles: Communauté Européenne.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Martínez, I. y Arandia, M. (coords), Del Castillo, L. y Santamaría, M. (2010): El trabajo en equipos como estrategia para la formación. En: Rué, J. y Lodeiro, L. (eds.). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en Educación Superior*; pp. 85-112. Madrid: Narcea.

- Martínez, I.; Arandia, M.; Alonso, J.; Del Castillo, L.; Rekalde, I. y Zarandona, E. (2011). Trabajar con metodologías participativas en la formación universitaria, todo un desafío. En: *Revista Investigación en la escuela*, 75; pp. 99-113.
- Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. En: *Revista de Educación*, (número extraordinario); pp. 213-234.
- Delgado, A. M. y Oliver, R. (2010). Relaciones entre la plataforma Moodle y la planificación docente en las ciencias jurídicas. En: L. Cotino Hueso y M. Á. Presno Linera (coords). *Innovación educativa en Derecho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*. Valencia: Universidad de Valencia; pp. 261.
- Moreno Oliver, V. y Hernández-Léoz, D. (2009). Evaluación de la Estructura Modular en la Escuela Superior Universitaria Politécnica. Primera aproximación. En: *Actas del VI Congreso Internacional en Docencia Universitaria e Innovación*. Universidad de Barcelona.
- Paricio, J. (2010). *Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación*. Colección "Documentos de Referencia para la Calidad Docente. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Rekalde, I.; Arandia, M.; Alonso, J. y Martínez, I. (2004). Cambio metodológico asentado en el diálogo para una universidad de calidad: articulando distintas herramientas didácticas de la era de la información. En: *Docencia universitaria e Innovación*. Girona: Signo impresión gráfica.
- Rekalde, I.; Arandia, M.; Alonso, J. y Martínez, I. (2005). La metodología dialógica al servicio de una universidad de calidad: articulando distintas herramientas didácticas. En: Goñi, J. M. (coord.). *Innovación educativa en la Universidad*; pp. 65-78. Leioa: Servicio editorial de la UPV/EHU.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. DeSeCo [En Línea: www.oecd.org/document/17/0,3746,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html]
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. DeSeCo Publicaciones.
- UNED. Orientaciones para la elaboración de la Guía de Estudio de las asignaturas de Grado. [En Línea: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICE_RRECTORADOS/CALIDAD_E_INNOVACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/GUIA_DOCENTE/ORIENTACIONES_GUIA_ESTUDIO_DESCARGABLE.PDF]
- Yáñez, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. En: *Educatio siglo XXI*, 24; pp. 17-34.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo Aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. Guía de guías (Documento de trabajo). Universidad de Santiago de Compostela. [En línea: <http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/guiaplan.pdf>]

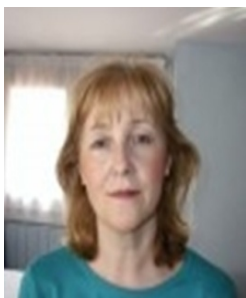
Zabalza, M. A. (2007). *Guía docente para el Curso de Guías Docentes. Simulación práctica de la guía*. [En línea: http://www.uib.es/ca/infobre/estructura/instituts/ICE/PADU/docs/act_35_4.pdf]

Zabalza, M. A. y Zabalza, M. A. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.

Cita del artículo:

Arbizu Bacaicoa, F., Bilbao Zabala, J., Camara Izagirre, A., Fernández Alonso, L., Martínez Domínguez, I., Monasterio Bernaola, M. (2012). Modelo de Guía para Grados Universitarios con Estructura Modular. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 313-341. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de las autoras



Felisa Arbizu Bacaicoa

Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco.

Escuela de Magisterio de Bilbao

Departamento de Metodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Mail: feli.arbizu@ehu.es

Doctora en Pedagogía. Ha participado en varias investigaciones y proyectos de innovación docente, en torno a la función docente, evaluación de la docencia y la acción tutorial en el ámbito de la Educación Superior, habiendo realizado distintas publicaciones. Ha organizado varios encuentros científicos de ámbito estatal e internacional sobre la calidad de la enseñanza universitaria. Entre 2002 y 2011 ha dirigido el Servicio de Evaluación Docente, iniciando el programa Docentiaz. Miembro de las comisiones Audit de AQU Catalunya en las dos últimas convocatorias.



Josune Bilbao Zabala

Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco.

Escuela de Magisterio de Bilbao

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Mail: josune.bilbao@ehu.es

Licenciada en Pedagogía. Imparte docencia en la Escuela de Magisterio de Bilbao en el ámbito de las Nuevas Tecnologías. Ha participado en diferentes programas de diseño de las nuevas titulaciones y en cursos sobre Equipos Docentes, dinámicas de grupo, Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Cooperativo.



Aintzane Camara Izagirre

Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco.

Escuela de Magisterio de Bilbao

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Mail: aintzane.camara@ehu.es

Doctora en Pedagogía por la Universidad del País Vasco, donde imparte docencia. Su campo de estudio se centra en la educación musical, a la vez que participa en diferentes trabajos de divulgación y proyectos de investigación sobre el patrimonio musical vasco. Ha completado cursos de Innovación curricular y metodologías activas, así como de Equipos Docentes.



Lola Fernández Alonso

Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco.

Escuela de Magisterio de Bilbao

Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales.

Mail: lola.fernandez@ehu.es

Licenciada en Geología, imparte docencia relacionada con la Educación Ambiental y la Didáctica de las Ciencias. Ha participado en programas sobre nuevas metodologías: ABP, Aprendizaje Cooperativo y Equipos Docentes. Ha formado parte de la comisión de diseño del Grado en Educación Social. También ha participado dos proyectos de innovación educativa (PIE).



Isabel Martínez Domínguez

Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco.

Escuela de Magisterio de Bilbao

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Mail: isabel.martinez@ehu.es

Doctora en Pedagogía y profesora del Departamento de DOE. Su investigación se centra en la formación, teorías y prácticas para la cohesión social, a través de la metodología comunicativa crítica. Ha participado en diversas investigaciones I+D+I con el Centro de Investigación CREA de la U.B. y pertenece al Grupo de Investigación de Inclusión Socioeducativa de la UPV/EHU.



Maite Monasterio Bernaola

Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco.

Escuela de Magisterio de Bilbao

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Mail: maite.monasterio@ehu.es

Licenciada en Pedagogía. Imparte docencia en la Escuela de Magisterio de Bilbao en el área de Didáctica del Euskera. Ha participado en programas innovación curricular y metodologías activas, así como de Equipos Docentes.

Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad

Tensions between the academics teaching and research functions

Marina Tomàs Folch
Diego Castro Ceacero
Mònica Feixas Condom

Universidad Autónoma de Barcelona
España

Resumen

El desempeño profesional del profesorado universitario transcurre a lo largo de tensiones entre sus diversas funciones, especialmente entre la docencia y la investigación. Es bien sabido que al menos desde las dos últimas décadas, la Universidad española incentiva y valora más, en los diversos sistemas de promoción, el curriculum fruto de la investigación que el de la docencia. Presentamos los resultados referidos a la dualidad docencia-investigación de la investigación realizada cuyo objetivo principal es estudiar la cultura organizacional de las universidades catalanas.

La metodología utilizada es de corte cuantitativo-cualitativo para la cuál se confecciona adhoc un cuestionario y un guión de entrevista semiestructurada. Los resultados nos indican que se percibe una cultura universitaria docente que debe cambiar hacia perfiles de intervención entre profesorado y alumnado más interactivos, ampliando el uso de materiales didácticos con soporte TIC, con sistemas evaluativos más diversos y centrados en las competencias a adquirir y menos en los contenidos memorísticos. Respecto a la cultura universitaria investigadora se percibe la necesidad de la internalización de la investigación, mayor participación en convocatorias competitivas nacionales, europeas e internacionales y en la publicación de los resultados en revistas de contrastado prestigio internacional. Y en relación a la primacía de la investigación sobre la docencia la percepción es de descontento.

En conclusión tanto desde la percepción del propio profesorado como de los expertos entrevistados como del análisis de los proyectos institucionales de las universidades se desprende la necesidad de un cambio en las competencias docente e investigadora del profesorado universitario.

Palabras clave: función docente, función investigadora, competencias, tensiones, profesorado, Universidad.

Abstract

The faculty's professional performance takes over tensions between its various functions, particularly between teaching and research. It is well known that at least since the last two decades, the Spanish University encourages and appreciates, in the various systems of promotion, more research than teaching. The article shows results related to the duality between teaching and research of a study whose main objective is to examine the organizational culture of the Catalan universities.

The methodology used is quantitative and qualitative nature for which we build an adhoc questionnaire and a semistructured interview protocol. Results indicate that teachers perceive that the teaching culture needs to change towards approaches of greater focus on students' learning, enhance the use of ICT, and use more diversified evaluation systems which are focused on desirable competences rather than on content. Regarding research culture, there is a perceived need for internationalization of research, increase the participation in competitive national and international research projects and its consequent publication in high impact international journals. In sum, teachers are displeased with the primacy of research over teaching.

As a conclusion, the academics' self-perception, that of interviewed experts and the analysis of university's institutional documents clearly suggest the need for changes in the academics' teaching and research competences.

Key words: teaching, research, competences, tensions, academics, university.

Introducción

La relación entre las funciones docente e investigadora es causa de tensión en la universidad. Ésta se expresa tanto en el grado de integración en la vida académica de unas respecto de las otras, como en la evaluación diferenciada que se realiza al profesorado de ambas funciones, o en el trato divergente que se hace para la financiación de los complementos referidos a las tareas docente e investigadora en las universidades públicas.

Analizadas por separado, a la docencia y a la investigación en la universidad no se les asigna la misma atención: la investigación está más valorada que la docencia en los procesos de promoción académica. Analizadas en conjunto, el ejercicio y grado de importancia de ambas funciones determina la cultura organizativa docente y de investigación de una universidad en tanto que prevalecen unos valores u otros en el desarrollo profesional, en las relaciones entre el profesorado, en el funcionamiento de los equipos, en los intereses profesionales, en sus modos de evaluación y reconocimiento, en las formas de financiación, etc. La cultura organizativa de la mayor parte de las universidades públicas es muy similar (De Miguel, 2001) a pesar de gozar de un grado de autonomía considerable. Las políticas establecidas en el sistema universitario pesan de manera tan substancial, por lo menos en las universidades públicas, que impiden la diferenciación de las culturas universitarias con respecto a las funciones docente e investigadora.

Los estudios que abordan la relación docencia-investigación no son definitivos. Algunos se han dedicado a analizar la relación entre la docencia y la investigación, tomándose referencias culturales (Durning y Jenkins, 2005), o la introducción de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades australianas y sus consecuencias organizativas (Lewis, Marginson y Snyder, 2005). Y

aunque los resultados no son generalizables ni definitivos (Ramsden & Moses, 1992; Hattie & Mash, 1996; Neumann, 1996) lo que sí parecen apuntar es que no existe una correlación estadística evidente entre la investigación y la docencia que hace el profesorado.

En este artículo sometemos a discusión ambas funciones a partir de resultados obtenidos en una investigación realizada en cuatro universidades catalanas sobre la cultura organizacional de las universidades.

El perfil docente e investigador del profesor universitario como elemento de la cultura universitaria

El perfil docente e investigador del profesorado universitario es una dimensión básica a tener en cuenta si queremos examinar la cultura universitaria, porque la enseñanza y la investigación son las dos actividades principales del trabajo académico. En el caso de la mayoría de las universidades, al profesor se le exige que investigue para contribuir al avance de la ciencia y a su vez se le asigna funciones docentes. Sólo en el caso de alguna universidad que no se dedica a la investigación el profesorado tiene un perfil sólo docente. La coexistencia o combinación de estas dos funciones lleva inevitablemente a que una u otra se imponga.

“La ‘igualdad’ del trato en la distribución de los créditos de docencia entre todo el profesorado de un departamento, independientemente de su actividad investigadora, sitúa a los que también realizan investigación en una clara situación de desequilibrio” (Sancho, 2001: 43).

El profesorado de las universidades no cuenta con una normativa clara que recoja cómo deben distribuir su tiempo en función de la categoría laboral, una vez cubiertos sus créditos de docencia. Según Vidal y Quintanilla (2000), los académicos españoles dedican el 46% del tiempo a la enseñanza, el 41% a la investigación y el 13% a tareas de gestión y de otro tipo, pero la encuesta no explora el tiempo que dedican a las dos actividades en conjunto. En ese sentido el Estatuto del funcionario docente no universitario (MEC, 2007) manifiesta la intención de ordenar, flexibilizar y armonizar las diferentes situaciones en relación a las funciones del profesorado pero lleva en borrador más de un lustro y no tiene visos de aprobarse.

Para Mora (2000), el compromiso del profesorado con el trabajo académico es alto, las actividades docentes están controladas, las responsabilidades de gestión son inevitables en un sistema colegial; sólo el compromiso con la investigación es más errático: es posible encontrar profesores con una dedicación muy alta en investigación y profesores que no tienen ninguna implicación en este ámbito.

Ello se corrobora con la investigación sobre culturas docentes de Serow et al (2002) en la que se encontraron dos tipos de culturas: la oficial, que apoyaba las reformas y cambios en docencia y se supeditaban a los requerimientos de investigación de las agencias, y la opositora, abanderada sobre todo por profesores ya estables que se muestran resistentes al creciente énfasis en productividad investigadora del profesorado como rol dominante de la función académica.

En lo que se refiere estrictamente a nuestro contexto ya hemos señalado las diferencias substantivas que se dan entre las funciones asignadas al profesorado Castro y Tomàs (2011) y aunque efectivamente, la estructura del personal académico está en principio diseñada para responder a las necesidades de docencia, los resultados de la actividad investigadora son más valorados que los de la docencia en la selección y promoción del profesorado.

El poco peso que se concede al currículum docente en relación al de investigación en los procesos de evaluación, acreditación y promoción del profesorado, es una característica de todas las universidades occidentales, y en concreto europeas. La investigación realizada por Drennan (2001) lo pone de relieve a través de las valoraciones que hacen los profesores senior encargados de dirigir dichas instituciones. También en Escocia e Inglaterra, y a pesar de la creciente atención y recursos para aumentar el estatus de la docencia, el papel dominante de la investigación se mantiene (Coates, et al., 2001; Young, 2006). La investigación de Young (2006) encuentra unanimidad entre los profesores encuestados de sus percepciones sobre el bajo estatus de la docencia. Tal como mencionan Hannan & Silver (2000: 213), “para la mayoría que ya ha conseguido promocionarse, la adecuación al perfil docente ha sido poco más que un requisito”. Los mismos autores mantienen que el factor más importante de promoción en educación superior es la investigación que cumple con los requisitos de la RAE (Research Assessment Exercise).

Boyer (1990) y Karlsson (2007) defienden la consideración de las tres funciones (docencia, investigación y gestión) desde un punto de vista holístico como un “conjunto interdependiente”. Para Karlsson (2007:283), para no crear una nueva jerarquía de funciones y poder triangular los tres roles del profesorado o darles la misma entidad, hace falta definir mejor el concepto de servicio o “colaboración” que, a su entender, incluye “la creación de nuevo conocimiento mediante la “interactividad” entre practicantes”.

En el estudio de Vidal y Quintanilla (2000), la opinión generalizada entre los académicos españoles es que la relación entre investigación y docencia es inevitable. Investigar es una clara prioridad sin embargo el problema subyace ante la dificultad de hacer investigación si se tiene mucha docencia; ello explica el gran número de académicos que no investiga o la baja “producción” de algunas áreas.

Algunas estrategias susceptibles de cambiar esta paradoja serían:

- Articular sistemas, hasta ahora poco significativos, de fomento, seguimiento y control de la investigación de manera que a partir de las evaluaciones institucionales de los logros de la investigación pase de ser una responsabilidad individual a un interés colectivo de la organización y los departamentos (Henkel, 1999), y
- Fomentar una relación positiva entre docencia e investigación que posibilite la transferencia de conocimiento a las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Según Braxton (1996), la relación entre docencia e investigación puede ser nula, de conflicto (o negativa) o complementaria (cuando existe paridad). Clark (1997) añade que en los programas de licenciatura en los que la actividad docente con grupos numerosos promueve los formatos expositivos, la investigación se ve como una función separada de la docencia, pero que en

los programas de tercer ciclo es más factible integrar el conocimiento fruto de la investigación. También parece más factible transferir conocimiento en aquellas situaciones en las que la docencia se orienta hacia los intereses de la investigación.

El gobierno inglés, por ejemplo, lo está resolviendo mediante dos estrategias: dando mayor entidad a la Higher Education Academy (HEA), que integra el Institute for Learning and Teaching in Higher Education (ILTHE) y el Learning and Teaching Support Network (LTSN), y con la publicación del libro blanco "The future of higher education" (DfES, 2003). Por un lado la HEA establece el marco general de estándares e indicadores que orientan la formación inicial y continuada del profesorado universitario. También en el libro blanco identifica como las universidades deben promover la excelencia docente, vinculada a la financiación. Bajo esa circunstancia en las universidades británicas el reconocimiento de la excelencia docente se vincula a la financiación para llevar a cabo su propio proyecto. Igualmente deben posicionarse y comprometerse totalmente para ofrecer efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Para mejorar el reconocimiento de la docencia y conseguir la excelencia, Palmer y Collins (2006) proponen un modelo sobre expectativas de motivación, basado en la literatura sobre comportamiento organizacional, para comprender la complejidad de las percepciones reales del profesorado de reconocer la excelencia en docencia. Mediante ocho grupos de discusión analizan la excelencia docente a través de sus indicadores y ofrecen pautas para definir un modelo de reconocimiento docente.

Investigar también conlleva sus dificultades. Para completar con eficacia la investigación, la cultura o el contexto en la que tiene lugar es de especial importancia. Los profesores sienten que la investigación supone un esfuerzo colectivo, al contrario de uno individual, pero siguen existiendo sentimientos de aislamiento. Su sentido de pertenencia a un equipo de trabajo o el de aislamiento impacta en sus habilidades para trabajar correctamente. El estudio de Wright (2003) indica que los profesores que se inician en la investigación se mueven en un continuo de control-autonomía, como un recorrido intelectual dirigido a cambiar las actitudes.

Moss y Kubacki (2007) también identifican en sus entrevistas que dos tercios de los profesores que investigan poseen sentimientos de aislamiento y que las causas son de tipo estructural y psicológico. Entre las causas estructurales se incluyen elementos físicos del entorno laboral (como por ejemplo la ausencia de una sala de trabajo común). También elementos relacionados con la estructura como la jerarquía y la formalización de las políticas y comportamientos en el trabajo. Las causas de tipo psicológico se atribuyen a aspectos relacionados con la personalidad. Recomiendan organizar el necesario apoyo emocional a través de reuniones formales e informales para promover la comunicación, el debate, crear sentimientos de trabajo en grupo, facilitar el intercambio de conocimientos y la creación conjunta.

En síntesis, afrontar las relaciones, interconexiones y las posibles interferencias entre las diferentes tareas del profesor, principalmente, la docencia universitaria y la investigación, es un importante punto de partida para repensar la cultura universitaria.

Diseño de la investigación

En este artículo presentamos los resultados de una parte de la investigación realizada sobre el estudio del cambio de cultura organizacional cuyos objetivos generales eran:

1. Describir la cultura organizacional de cuatro universidades catalanas.
2. Identificar los ámbitos de la cultura más afectados por el cambio en las demandas de la sociedad a la universidad.

En relación con el segundo objetivo general se especificaban otros de carácter operativo:

- Caracterizar las funciones docencia e investigación en la universidad.
- Analizar la interacción entre las funciones docencia e investigación.
- Estudiar los mecanismos de reconocimiento y evaluación de las funciones docencia e investigación.

El estudio se realizó en cuatro universidades del área metropolitana de Barcelona (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad Pompeu Fabra y Universidad Politécnica de Catalunya) además de por la facilidad en su acceso, por constituir, según De Miguel, Caïs, y Vaquera (2001) un modelo de 'universidad metropolitana' capaz de que sintetizar las otras tipologías de universidad en España (uniprovinciales y gemelas).

La complejidad y multidimensionalidad de los elementos y procesos en los que se manifiesta el cambio en la universidad requiere un diseño metodológico mixto de carácter cualitativo y cuantitativo. Los instrumentos seleccionados para el estudio consistieron en un cuestionario, una entrevista semiestructurada, y parrillas de análisis de documentos, sitios Web institucionales y manifestaciones simbólicas de las cuatro universidades de la muestra.

Concretamente, en el modelo de análisis cultural planteado desde el inicio de la investigación se identificaron 10 dimensiones de la cultura institucional universitaria, las cuales se pueden concretar en manifestaciones culturales más específicas y éstas en indicadores que permitirán la construcción de los diferentes instrumentos. Estas diez dimensiones son: 1) función de la universidad; 2) gobierno y gestión; 3) financiación; 4) alumnado; 5) profesorado; 6) metodología; 7) investigación y transferencia; 8) tecnologías de la comunicación y la información; 9) evaluación e innovación y, 10) relaciones con el entorno.

Presentamos a continuación las dos dimensiones objeto de este artículo: docencia e investigación.

Dimensión	Manifestaciones	Indicadores
Docencia	Perfil del profesorado	Función del profesorado Visión de la disciplina Visión del estudiante Coordinación y trabajo en equipo
	Metodología docente	Transmisión del conocimiento Actualización de la materia Introducción de actividades Evaluación de los estudiantes
	Concepción del estudiante	Como sujeto de formación Como miembro de la comunidad universitaria Como colectivo en interacción con el profesorado Como estudiante
	Papel de las TIC	Como soporte Como medio
Investigación	Evaluación y reconocimiento	Tramos de investigación Retribución
	Motivación	Temáticas Intereses de la sociedad/subvencionada/interés propio
	Equipos	Tamaño Composición (interdisciplinares o disciplinares/ interuniversitarios/interdepartamentales,...)

Tabla n.1. Dimensiones de la cultura institucional.

Las dimensiones para el análisis de la cultura institucional sirvieron para construir los instrumentos, recabar la información necesaria y estructurar el posterior análisis.

El cuestionario está formado por 124 ítems que deben ser contestados siempre por duplicado: una primera vez considerando la situación actual y, una segunda, identificando la situación deseada. Este diseño del cuestionario nos permite establecer las discrepancias entre la situación actual (diagnóstico) y la situación futura (pronóstico). Para dotar de mayor consistencia al estudio se aplicó el cuestionario a los tres estamentos básicos de la universidad: alumnado, profesorado y personal de administración y servicios; aunque con adaptaciones terminológicas y seleccionando los ítems más pertinentes.

A continuación se muestra un ejemplo de preguntas del cuestionario relativas a la docencia y a la investigación en el que se observa la doble columna de respuesta (cómo es y cómo debería ser) lo que permite obtener el grado de discrepancia para orientar las estrategias del cambio de cultura.

Como opinas que es				<i>Marca con una (X), la opción más adecuada de las que a continuación se presentan. Siendo 1 (nada de acuerdo) y 4 (muy de acuerdo)</i>	Como opinas que debería ser			
1	2	3	4		1	2	3	4
				La función del profesorado es la de facilitar los aprendizajes de los alumnos. Destaca por su capacidad de reflexión en la acción, opina que una buena práctica profesional depende menos del conocimiento objetivo o de modelos rigurosos que de la capacidad de reflexionar antes de tomar una decisión, y esto es lo que intenta transmitir a sus alumnos.				
				La investigación es una actividad complementaria a la docencia y consustancial a la vida universitaria.				

Tabla n.2. Ejemplo de ítems y organización del cuestionario.

En total se obtuvieron 565 cuestionarios, de los cuales 170 pertenecen al profesorado en sus diferentes categorías y áreas de conocimiento, 340 al sector de alumnos de grado y 55 más al sector del personal de administración y servicios de las 4 universidades.

Los mismos constructos que sirvieron para elaborar el cuestionario sobre cultura institucional permitieron diseñar el guión para la entrevista semiestructurada. En total se pudo entrevistar a 14 especialistas cuyos perfiles eran: estudiosos y expertos en la materia; responsables institucionales (rectores, vicerrectores y gerentes); así como políticos y autoridades de la administración universitaria.

En lo referente al análisis de documentos se diseñaron sendas parrillas para la sistematización de los datos obtenidos de documentos institucionales (reglamentos, actas de consejos de gobierno, etc.) sitios Web (páginas principales de las universidades de la muestra) y, manifestaciones simbólicas (logotipos, enseñas y emblemas, formas protocolarias, edificios principales, nomenclaturas y productos de promoción).

El análisis de los datos diferenció los de corte cuantitativo (cuestionario) de los de corte cualitativo (entrevistas y análisis de documentos y símbolos) aunque posteriormente se integraron ambos para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Resultados

En este apartado reflejamos los resultados más significativos de los datos obtenidos. Para ello primero abordamos las relaciones entre las funciones docente e investigadora de manera conjunta, sus relaciones y tensiones, para posteriormente abordarlas por separado.

Respecto las relaciones entre docencia e investigación

Las funciones de la universidad están cambiando al compás de los cambios políticos, económicos y sociales. En nuestro estudio, se hacen visibles estos cambios a partir de las percepciones que ofrecen los actores universitarios (profesorado, personal no docente, estudiantes, gestores y expertos en temas universitarios). La mayoría coinciden en señalar con contundencia que las funciones han cambiado notablemente en muy pocos años:

"...Ya ha cambiado la función de la universidad y a las funciones más básicas de docencia e investigación se han añadido funciones de servicio, de servicio en un contexto territorial, de servicio en un contexto de cambio en la configuración de lo que eran los principales "clientes" de la universidad" (rector 2).

Y como si de síntesis de este aspecto se tratara, un experto afirma:

"Para mí la función de la universidad es proveer a la sociedad del capital humano que necesita en cada momento. Esto no ha cambiado. Lo que sí ha cambiado mucho es el tipo de capital humano que necesitan las sociedades" (experto 10).

Sobre las relaciones entre las dos principales funciones, las 4 universidades catalanas consideran que ambas son importantes funciones a desarrollar, no son independientes y deben darse juntas en todo el profesorado.

Existe una coincidencia general en considerar que docencia e investigación son propias de la universidad y básicas para la difusión y el avance del conocimiento. Según dos expertos:

"... la investigación es tan fundamental como la docencia para la Universidad. Las dos son fundamentales, no deben estar reñidas en absoluto" (Exp.8).

"Yo creo que si no se hace investigación, si no se crea conocimiento, no se es universidad" (experta 7).

Otros entrevistados se refieren además a la función de servicio y transmisión de cultura:

"...Creo que actualmente aún tiene vigencia la visión de Ortega y Gasset, es decir, aquellas tres grandes funciones de la universidad: Primero, la transmisión del conocimiento o las ciencias (la docencia); una segunda la investigación, y una tercera función que es más genérica y que a veces puede pasar un poco desapercibida, que es la función cultural de la universidad, la transmisión de la cultura..." (experta 3).

Las respuestas a la percepción de prioridad de la docencia sobre la investigación o al revés indican claramente en las cuatro universidades estudiadas que no existe equilibrio entre ambas funciones y que se debería tender a dicho equilibrio.

Existe un acuerdo prácticamente unánime en considerar que se valora y reconoce más la investigación que la docencia. Asimismo se considera que la investigación es inherente al desarrollo profesional del profesorado universitario.

También se desea que haya mayor incentivación para la docencia en el futuro.

"La promoción del profesorado depende única y exclusivamente de su investigación (...) que es lo que le va a permitir acceder a funcionario y una vez accedido lo que le va a permitir la promoción. En mucha menor medida la docencia" (experto 2).

Nuestros resultados coinciden con otros estudios europeos en que se concede poco peso al currículum docente en relación al de investigación en los procesos de evaluación, acreditación y promoción del profesorado (Hannan y Silver, 2000; Coates, et al. 2001; Young, 2006; Karlsson, 2007). La docencia es poco más que un requisito para el acceso a los puestos académicos estables.

Además no se considera mayoritariamente adecuado que exista una parte del profesorado que tenga un perfil más docente y otra parte que lo tenga más investigador. Ambas funciones deben ser propias de todo el profesorado.

Sobre la relación que se establece entre la función docente y la investigadora podemos decir que ésta no se establece de forma equitativa ya que se rigen por criterios selectivos y evaluativos muy diferentes. Esto genera cierta discusión y tensión ya que si bien es cierto que se plantean inicialmente de forma igualitaria e integrada, en la práctica la docencia y la investigación presentan formas de tratamiento y gestión muy diferentes. Los cuestionamientos en esta línea son constantes y, por lo tanto, las diferentes políticas y decisiones en uno u otro sentido se adoptan siempre con ciertas resistencias.

Existe un debate en torno a la necesidad de homogeneizar o no los sistemas de evaluación de la docencia y de la investigación en donde se plantean preguntas como: ¿se puede construir un modelo realmente integrado donde se recojan los aspectos consustanciales a cada función? ¿Cabría pensar en sistemas de evaluación específicos de cada función? Nuestros entrevistados no se pronuncian al respecto pero coinciden en que las competencias necesarias para el desarrollo académico del profesorado están integradas por conocimientos, habilidades, experiencias y aptitudes en las que se hace difícil discernir sobre si son en exclusiva del ámbito docente o del investigador o del de gestión.

Respecto la docencia

Los datos obtenidos indican en relación a la función docente el profesorado universitario debe ejercer de mediador y facilitador de los aprendizajes de los estudiantes. Se desea que la función docente se centre más en el desarrollo de una serie de competencias académicas y profesionalizadoras basadas en la reflexión que contribuyan al desarrollo crítico de los estudiantes y se centre menos en la transmisión de contenido y conocimiento del profesor. También que el profesorado se considera un elemento clave en la formación del estudiante, pero no el único. Existen otros recursos que el universitario tiene a su disposición y el profesor debe organizarlos para que se gestione el conocimiento del grupo pero también para que se llegue de manera individualizada a conseguir unos objetivos propios de aprendizaje. Finalmente, se considera que el objetivo de la docencia es la autorrealización del estudiante y no la acumulación de contenido, y preocupa a los profesores la preparación individual y crítica de los estudiantes, pero existe poco acuerdo en que todos deben llegar a dominar los mismos contenidos culturales.

El perfil del profesor universitario

La función docente del profesor universitario puede ser desarrollada a través de distintos perfiles. El perfil del profesor universitario es el conjunto de características personales (creencias, intereses, percepciones y motivaciones respecto del compromiso con la tarea y la consideración de la profesión docente), sociales y profesionales (con relación a las funciones y responsabilidades profesionales e institucionales que tiene encomendadas) que una persona debe poseer para desempeñar con profesionalidad las funciones básicas del oficio de enseñante. Al margen de las características personales, cada institución puede socializar y formar de una manera determinada a su profesorado.

Cambiar el perfil docente de un profesor es una tarea compleja que requiere tiempo, motivación y apoyo institucional. Un entrevistado opina que *“el cambio de perfil universitario es el mayor problema que deberá afrontar la universidad en el futuro”* y *“...una de las principales dificultades será que muchos profesores no sabrán como afrontarlo porque sus universidades no habrán sido capaces de formarlos adecuadamente”* (rector 1).

La visión de la disciplina y de los estudiantes

El cambio de cultura docente también debe tomar en consideración la visión que tiene el profesorado de la disciplina y de los estudiantes. Los encuestados ven como errónea la concepción de la docencia vinculada a la idea que el profesor es el dispensador de conocimiento y el estudiante no tiene conocimiento alguno por lo que debe adquirir el del profesor. Esta visión es poco sostenible hoy día puesto que el estudiante *“puede acceder a internet y conocer las últimas novedades antes que el profesor”* (responsable universitario 1).

Respecto al contenido de la asignatura, los encuestados manifiestan, en primer lugar, que se promueve el rigor científico y la eficiencia en el tratamiento del temario, aunque no lo suficiente; y, en segundo lugar, se tiene poco en cuenta la opinión de los estudiantes para organizarlo porque está estipulado de antemano y no está abierto a posibles modificaciones.

Flexibilizar la actual programación pasaría por proponer un cambio en la estructura de las enseñanzas para que los universitarios puedan crear su propio itinerario curricular y pasar de unos estudios a otros (Bricall, 2000).

La coordinación y trabajo en equipo en el Departamento

En pocos departamentos universitarios se puede hablar de una cultura colaborativa; la colaboración se da mayoritariamente en grupos pequeños y afines como puede ser los grupos de investigación. No obstante, se ve necesaria la existencia de una mayor colaboración y compenetración entre los grupos de un Departamento. Así lo mantienen la mayoría de profesores pero sobre todo los profesores noveles que perciben un cierto aislamiento y soledad (Feixas, 2002b). La constitución de grupos o comunidades de práctica formados por personas con intereses comunes permitiría

mayor participación en la toma de decisiones, favorecería el intercambio de experiencias y la interacción mutua, posibilitando el desarrollo profesional, curricular y organizacional.

Las estrategias metodológicas y de evaluación

El cambio en las estrategias metodológicas y de evaluación del profesorado es otra parte irrenunciable del estudio de la cultura docente.

El colectivo docente y estudiantil percibe claramente que la actual metodología expositiva no debe ser la estrategia prioritaria ni única en la docencia universitaria y demanda estrategias innovadoras más participativas y reflexivas, además de un apoyo al trabajo individual mediante tutorías presenciales o virtuales. Argumenta que:

- La clase magistral todavía es la forma más utilizada para la transmisión del conocimiento, si bien, paralelamente a éstas pero de manera puntual, el profesorado utiliza otros recursos metodológicos (debates, lecturas...),
- En las clases presenciales hay poco intercambio de información, poco fomento del espíritu crítico tanto en el aula como fuera de ella,
- La relación profesor-estudiante puede mejorar aumentando el trabajo práctico en los planes de estudio, la docencia en el laboratorio, etc. y para conseguirlo se hará necesario implementar un sistema de tutorías con la obligación de atender a los estudiantes (Rector 1).

No se puede hablar de estrategias metodológicas sin mencionar como serán las estrategias de evaluación de los aprendizajes. En opinión de uno de los expertos entrevistados para cambiar la evaluación del aprendizaje se debería primero cambiar la evaluación de la enseñanza: *“cabe medir la efectividad del aprendizaje porque en el fondo las notas de los estudiantes es una cosa secundaria”* (experto 4).

En la universidad, la evaluación de los estudiantes es uno de los puntos más débiles del sistema universitario y desincentiva cualquier otra forma de trabajo por realizarse en gran medida a través de una prueba donde el estudiante debe demostrar sus conocimientos. No obstante, cada vez hay más casos de profesores que complementan la nota obtenida del examen con otras actividades que realiza a lo largo del semestre. Formas evaluativas como la autoevaluación se practican poco y obtienen poco reconocimiento, probablemente por el desconocimiento en su aplicación. Tanto estudiantes como profesores consideran que, de la misma manera que no se puede apoyar la docencia en una única tipología metodológica como las clases magistrales, tampoco se puede garantizar el conocimiento de lo que aprenden mediante un sistema de evaluación sumativa. Debería modificarse el tipo de evaluación para llegar a ser más variada, continuada y formativa.

Lo que está claro es que lo que el profesor debe evaluar es lo que se quiere que el estudiante aprenda y como se lo ha enseñado y evaluado; por ello, es imprescindible alinear el tipo de estrategias de evaluación con las estrategias metodológicas y con los objetivos que se pretenden para esa materia. *“Uno no puede decir que enseña al estudiante a desarrollar su espíritu crítico y después evaluar con un examen donde eso no se tiene en consideración”* (Responsable universitario 2).

Las tecnologías de la información y la comunicación

El uso que hacen los profesores de las TIC a nivel docente y el resultado es un uso moderado en las clases, en la tutoría y en los programas docentes, si bien es más alto el uso que hace el profesorado para manejo de la información a nivel individual. Profesores y estudiantes consideran que debe incrementarse el uso y presencia de las TIC en las diversas tareas docentes: visibles en el programa docente, en la tutoría, como recurso didáctico, en un planteamiento semivirtual. Una de las principales dificultades es la infraestructura, además de la falta de motivación y competencias tecnológicas de algunos profesores.

En la docencia presencial, es importante integrar las TIC por diferentes motivos: por la necesidad de que los estudiantes adquieran competencias en su uso, por la necesidad que el profesorado mejore la docencia con su uso y por el valor añadido que ello supone al potenciar clases más dinámicas, y prácticas y tutorías más ágiles. La presencia de las TIC también está favoreciendo el cambio de modelo de enseñanza-aprendizaje, consiguiendo una relación más intensa entre profesorado de una misma disciplina, y una rápida generación de nuevo conocimiento, por lo que su implementación y sostenibilidad deberían ser una de las prioridades de la universidad. Aún así, tampoco se debe mitificarlas puesto que lo que prevalece ha de ser la concepción psicopedagógica subyacente en el proceso de enseñanza-aprendizaje por encima de la elaboración tecnológica. Como asegura uno de los entrevistados (rector 3), en algunos casos se sigue haciendo lo mismo, lo único que con las TIC se da un toque de modernidad.

En síntesis, cambiar la forma de impartir docencia es un reto difícil en un modelo tradicional de universidad centrado en la transmisión del conocimiento. Se manifiestan intentos de cambio de estrategias didácticas pero aparecen múltiples resistencias, como la falta de motivación y una actitud de rechazo por parte de los estudiantes, la poca valoración de las innovaciones docentes en el acceso a la función docente y el gran coste de dicho esfuerzo, sobre todo si es individual. También supone cambiar ciertos hábitos y concepciones del profesorado, como que el estudiante debe adquirir el conocimiento que tiene el profesor; y ciertas creencias de la sociedad, que opina que el buen profesional docente necesita transmitir conocimientos.

Los estudiantes

El estudio de la cultura organizativa en la universidad pasa indefectiblemente por analizar la variable estudiante. Esta dimensión hace referencia a un colectivo que es el más amplio de toda la universidad y que, además, es el destinatario de casi todas las actividades institucionales. Es más, conforman un grupo en profunda transformación y representan la interacción más importante de la universidad con la sociedad.

En la actualidad se está rompiendo una vieja dinámica caracterizada por la falta de estudios sobre la comunidad estudiantil. Aumenta sobremanera la preocupación de los responsables institucionales y los propios investigadores sobre determinadas variables de los estudiantes como: la selectividad, la orientación al éxito y la reprobación académica, la participación e implicación en la vida universitaria, etc. En

definitiva, se trata de acercar más los servicios ofrecidos por la institución a las necesidades reales de los estudiantes para convertirlos en el centro de interés de la vida universitaria. Consideramos que esta concepción se ampliará en el nuevo contexto de la convergencia europea a raíz de la adopción de los nuevos planteamientos basados en el aprendizaje.

a) **Como sujeto de formación**

Las características e intereses del alumnado hoy son notablemente diferentes respecto a los de décadas atrás. Dichas diferencias tienen relación con la procedencia social, la generalización del conocimiento y nuevas tecnologías, los valores sociales, la estabilidad laboral, entre otras. Los cambios más notorios que se constatan son (Tomás, Armengol y Feixas, 1999):

- El número de estudiantes universitarios se ha triplicado. La población universitaria que en los años 80' representaba el 15% de la población juvenil, representa en la actualidad el 50%. Estas cifras indican la universalización de los estudios superiores que han dejado de ser patrimonio de minorías acomodadas.
- El historial académico de los estudiantes recoge la titulación del Bachillerato LOGSE por lo que los niveles de entrada se han modificado, entre otros factores, por la diversidad curricular del nuevo sistema.
- El proceso académico aplicado a los nuevos jóvenes es menos selectivo que el anterior, lo que explica el calificativo de mayor comprensividad atribuido al estudiantado.
- El dominio de los lenguajes informáticos y los nuevos contextos virtuales son una característica de los nuevos estudiantes. La información se obtiene, trata y difunde por más y diversos canales.
- El tiempo que un estudiante actual tarda en introducirse en el mercado laboral es muy superior al de promociones anteriores. Este factor viene determinado por la dilatación de la emancipación del núcleo familiar.
- La exigencia de los estudiantes por obtener resultados constatables en breves plazos de tiempo es otra característica de las nuevas generaciones, que han desterrado la vieja idea de que la formación era una inversión a largo plazo.
- La necesidad por acceder al difícil mercado laboral obliga a los estudiantes a exigir la máxima utilidad y aplicabilidad en los aprendizajes. La actividad concreta ha substituido al pensamiento abstracto y crítico.

Le corresponde al profesorado universitario obtener el máximo rendimiento a partir de la diversidad, "*proporcionarles orientación y experiencia laboral, académica y personal, conocimiento de otras culturas e idiomas y la posibilidad de participar en movimientos sociales porque los empleadores buscan a gente que sea líder y tenga capacidad de innovación*" (rector 1). Los planes de estudio no ofrecen las suficientes oportunidades para que los estudiantes generen su propio itinerario formativo. Por todo ello se consideran positivas las nuevas formas de organizar y promover los aprendizajes. Estas fórmulas suponen nuevos modelos y sistemas de trabajo centrados

en el estudiante y todo parece indicar que serán bien aceptadas a pesar que la orientación estudiantil se apunta como una de las principales dificultades.

b) *Como miembro de la comunidad universitaria*

La participación en la vida asociativa es fundamental para un desarrollo personal, académico y profesional satisfactorio puesto que facilita la integración, desarrollo, acomodación a la vida universitaria y contribuye a la superación de dificultades que en muchos casos, podrían llegar a convertirse en intentos de abandono o fracaso.

Nos referimos a los servicios universitarios que se organizan para los estudiantes (asociaciones de alumnos y ex-alumnos, residencias estudiantiles, servicios de orientación terapéutica, psicopedagógica y profesional, bolsa de trabajo, servicios de idiomas, equipamientos deportivos, etc.) y que son un claro indicador de calidad institucional, puesto que mejoran sus condiciones de vida con la prestación de beneficios específicos. La universidad debe considerar un uso de los servicios en general óptimo y amplio, para mejorar el rendimiento sin circunscribirse a colectivos restringidos o a los aspectos meramente administrativos y burocráticos. Los estudiantes deben conocer las diferentes opciones que cada universidad y centro ofrecen en los diferentes ámbitos para poder utilizarlos en función de sus necesidades.

Hoy día, la mayor parte de universidades de mediana y gran envergadura, ofrecen una gran variedad de servicios a los estudiantes. Pero la vida asociativa del estudiantado se considera escasa en términos de participación e implicación, si bien el escenario que se desea es uno de mayor implicación en la vida universitaria

Otro ámbito de implicación es el gobierno y gestión universitaria, un elemento muy importante para la vida académica de los estudiantes aunque no está resuelto. Muchos de los jóvenes universitarios mantienen un gran compromiso social al estar implicados en todo tipo de entidades, pero en cambio no participan de una institución social como es la universidad. El objetivo de su intervención es conseguir que los diferentes órganos de participación y gestión no caigan en una percepción errónea de distanciamiento de la realidad o burocratización. Desde todos los puntos de vista, sería deseable una mayor implicación en la gestión universitaria.

c) *La interacción con el profesor*

La percepción y expectativas que tienen los estudiantes sobre el profesorado es otra dimensión básica para el estudio y conocimiento de la cultura institucional.

Al profesor le siguen adjudicando una serie de roles, funciones y expectativas relacionadas con su experiencia, conocimiento, etc., y con el valor que le otorga el hecho de ser evaluador de la disciplina. El resultado es la visión de un académico alejado de la realidad, al cual se le sigue asignando gran parte de la responsabilidad del éxito o fracaso de los estudiantes.

El profesor que se dibuja como deseado es aquella persona especialista en su ámbito de conocimiento y que sabe enseñarlo, el que facilita el aprendizaje del saber mediante diferentes estrategias y haciendo uso de otras fuentes de saber.

En lo referente a la participación en las aulas hay mayor nivel de satisfacción. Se han extendido los espacios de interacción entre estudiantes y profesores gracias a la modificación de los planes de estudio que incluyen un mayor trabajo práctico, un mejor sistema de tutoría y un aumento del contacto virtual. Los estudiantes tienen menos reparo en preguntar, dar a conocer sus experiencias y exponer sus visiones de la materia.

"La función de los estudiantes de los primeros cursos es preguntar aquello que no entienden, luego a medida que se avanza, deben debatir aquello que no ven claro y, finalmente, pueden terminar con sus preguntas y su opinión" (rector 4).

En cualquier caso, los universitarios son más exigentes: *"en breve, si las cosas siguen igual, los estudiantes nos tirarán tomates"* (experto 1). La mayoría de ellos están dispuestos a trabajar más, seguramente si comprenden la utilidad e importancia de los aprendizajes. Su opinión es de las más valoradas para establecer estándares de calidad en las universidades: *"lo importante no es lo que tú crees, sino lo que realmente piensan ellos"* (responsable universitario 2). Así, por ejemplo, el observatorio de graduados de la UAB recoge la visión y producto de su formación con relación al tipo y grado de integración de los estudiantes en el mercado laboral, revirtiendo sus resultados en la mejora de la formación académica.

d) **Como estudiante**

Algunos aspectos personales del estudiante, como es el tipo de orientación que recibe para la elección de estudios y la inserción laboral, así como la motivación que tiene para participar e implicarse en los estudios también merecen especial atención.

La vida del estudiante en la universidad resulta ciertamente compleja y se organiza en torno a varios momentos o fases: el acceso que tiene como momento clave la selectividad; la entrada y los primeros años que son altamente selectivos y dónde el estudiante debe adaptarse a las formas de vida universitaria, el desarrollo marcado por la participación en la vida institucional y, finalmente, la preparación de su ingreso a la vida laboral. La orientación académica y profesional, además de personal, se vehicula a través de las diferentes acciones tutoriales que cada universidad, facultad y/o titulación estima necesarias.

Al parecer de los estudiantes, los procesos de orientación durante la carrera universitaria son deficitarios. Debemos pensar pues en establecer una mejor tutorización al inicio de su carrera, así como un acompañamiento más riguroso y acertado del trabajo del estudiantado en su paso por la universidad. De hecho, se vislumbra como muy oportuno el que las universidades dispongan de un Plan de Tutoría Universitaria que recoja una visión propia de la orientación, tipologías y momentos para la tutoría, instrumentos para facilitarla y, finalmente, estrategias organizativas y de formación de tutores para desarrollarla y evaluarla.

"La universidad debe ofrecer un marco conceptual y operativo desde donde garantizar que en la función docente se integre un nuevo esquema pedagógico de orientación académica y apoyo al estudiante en sus facetas académica, profesional y personal a lo largo de la carrera" (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004).

Respecto la investigación

El profesorado considera que la función investigadora es fundamental en su actividad y como elemento de desarrollo profesional. Valora positivamente el hecho de que se le haya dado progresivamente mayor importancia y prestigio. Sobre el actual sistema de evaluación de esta función se considera que nunca ha sido un tema fácil de abordar ni conceptualmente, ni en sus métodos, ni en sus aplicaciones, y siempre generó cierta polémica. En la actualidad, y por la extensión de las exigencias administrativas en las evaluaciones externas de la investigación (habilitaciones, acreditaciones, etc.), ha aumentado la complejidad y el debate tradicional.

Evaluación y reconocimiento

Encontramos diversos modelos para evaluar la producción científica en la universidad. Existe, por un lado, la evaluación denominada por Ruiz (2004) como tradicional, es la que se realiza al profesorado de forma individual por parte de la Administración competente y que se concentra durante un periodo de seis años consecutivos, conocida como los "sexenios". El proceso incluye la solicitud individual por parte del investigador al Ministerio de Educación y Ciencia, específicamente a la CNEAI (Comité Nacional de Evaluación de la Actividad Científica), que tras una valoración de las pruebas y evidencias remitidas por el investigador sobre su producción científica acumulada en los 6 últimos años, concede o deniega, el denominado "tramo de investigación". El tramo concedido constituye un complemento económico mensual y permanente para el profesor beneficiado. El sistema contrasta por ahora con la aplicación del modelo de evaluación quinquenal de la docencia, que se ha considerado a efectos de evaluaciones y complementos retributivos casi "automático", aunque hay que apuntar que el sistema se torna cada vez más exigente.

Esta doble y dispar forma de evaluar las dos funciones básicas del profesorado universitario levanta no pocos breves y voces críticas. Los resultados empíricos de la investigación confirman que, en general, el profesorado se manifiesta muy poco de acuerdo con el sistema de valoración vigente de los tramos de investigación, considerando que debe modificarse substantivamente. En sus valoraciones consideran, mayoritariamente, que este mecanismo de reconocimiento debería cambiar en el futuro. El estudio también concluye que no necesariamente debe darse una asignación automática, como ocurre con la docencia, sino un proceso más racional y ajustado a la realidad del panorama de la producción científica universitaria actual. El patrón de trabajo adoptado por el Consejo de Universidades se asemeja al de la Evaluación de Titulaciones y consiste en la constitución de un comité interno (departamental, en este caso) y otro externo con especialistas del Área -o Áreas- de conocimiento del departamento en cuestión. La participación de los diferentes grupos de investigación se refleja en la elaboración de un informe ejecutivo que se anexa al informe global elaborado por el comité interno. Los informes globales abarcan indicadores como: perfil de la investigación departamental, contexto, objetivos, recursos, estructura, resultados y calidad, su significado se recoge en el siguiente cuadro:

Aspecto	Significado
<i>Perfil</i>	Representa la definición y descripción de las líneas principales de exploración científica que desarrollan los diferentes grupos de trabajo.
<i>Contexto</i>	Se ubica la producción científica junto con otros aspectos condicionantes como la carga docente, las comisiones de trabajo, los diferentes cargos de gestión, y otros indicadores comparativos.
<i>Objetivos</i>	Se formulan los objetivos generales del departamento, así como su adecuación a otros planteamientos más generales como los de la propia universidad, las directrices de la comunidad autónoma, etc.
<i>Recursos</i>	Descripción de los recursos humanos, económicos y materiales de los que se dispone para desarrollar los diferentes proyectos.
<i>Estructura</i>	Hace referencia a la descripción del sistema de relaciones existente entre los equipos de investigación, con otras instancias de la universidad y áreas de conocimiento afines de otros centros universitarios.
<i>Resultados</i>	Se trata de recopilar tanto cuantitativa como cualitativamente datos referentes a la producción final de los equipos (patentes, tesis, publicaciones, congresos, etc.).
<i>Calidad</i>	Es el resultado de analizar el propio rendimiento del departamento, se valoran el éxito a través de las becas o proyectos competitivos conseguidos y su evolución anual.

Tabla n.3. Contenidos de los Informes de evaluación de la producción científica en los departamentos universitarios.

Las evaluaciones departamentales constituyen una perspectiva bien diferente a las individuales no sólo para la mejora de la producción científica del departamento, sino también por lo que aportan para el fomento de una cultura más colaborativa, la mejora del clima y, un sistema relacional más satisfactorio. En todo caso parece ser que estos modelos no van a sustituir, en el corto plazo, a las modalidades tradicionales, por ello una buena forma de rentabilizar ambos procesos y motivar a todo el profesorado a participar en ellas pasaría por recoger y recopilar cuantas aportaciones, indicaciones o propuestas personales o grupales aparezcan en los informes como evidencias del quehacer investigador y prueba del interés y progresión en esta función básica de la función docente.

Motivos e intereses de la investigación

Más allá de las posibles estadísticas sobre sectores, tipologías, recursos, financiación ó incidencias y número de iniciativas por ámbitos de conocimiento, nos interesa rescatar las diferentes tendencias manifestadas especialmente por los propios investigadores.

El trabajo de investigación puede venir motivado, en ocasiones, y de acuerdo con nuestro estudio por las compensaciones finales que se pueden obtener; sean de orden económico, académico, de prestigio entre colegas, etc. Aspectos como la publicación de los resultados en revistas prestigiosas, pronunciar una conferencia divulgativa con datos reveladores conseguidos tras la investigación, o simplemente, la proyección personal y profesional son los aspectos más valorados por el profesorado como elementos motivadores previos. En esa línea y de forma mayoritaria, los profesores de

la muestra manifiestan investigar sobre los aspectos que les resultan más interesantes por encima de aquellos que les suponen un aumento meramente lucrativo. De la misma manera, se considera muy elevada la proporción de investigadores que afirma investigar sobre alguna temática de interés social.

Las tendencias de futuro se manifiestan con poca dispersión y muy unívocas en torno a aspectos como:

- La investigación que se realice en el futuro debe responder a los intereses de la sociedad a través de las diferentes instituciones que promueven ayudas.
- La producción científica de la universidad debe surgir del patrocinio de las Administraciones públicas (europeas, estatales o autonómicas), y de la colaboración de las entidades sociales y empresariales que deben promover investigación básica y aplicada.
- Las ayudas concedidas por los organismos e instituciones deberán regirse por criterios de publicidad, procedimientos transparentes y servirán para fomentar el conocimiento de las verdaderas necesidades de la sociedad.
- Los equipos de investigación de las universidades no antepondrán el lucro económico al interés social.

Otra conclusión es la importancia que cada vez más tendrán los proyectos coordinados entre diferentes disciplinas; la actual situación de globalidad – complejidad obliga a enfoques cada vez menos compartimentados y más comprensivos; finalmente, los expertos 2 y 4, así como el responsable universitario 2, opinan que ha llegado el momento para desarrollar la investigación implementada por equipos multidisciplinares.

Los equipos de investigación

El estado actual de la ciencia, la cultura y la técnica requiere favorecer la creación de grupos pluridisciplinares para el desarrollo de líneas de I+D. Para enfocar y tratar los nuevos problemas se hace imprescindible la inclusión de investigadores de diferentes áreas de conocimiento, así como de diferentes equipos, e incluso, varios departamentos (Michavila y Calvo, 1998: 194).

La necesidad de trabajar en equipo viene determinada por la confluencia de diferentes aspectos: por un lado, la propia complejidad de las realidades que estudiamos caracterizadas por la participación de innumerables variables como la necesidad de optimizar los recursos destinados a la propia investigación y lograr su máxima eficiencia, etc. y, por otro lado, el enriquecimiento de los resultados, ya que el estudio de un mismo objeto desde las diferentes perspectivas de las áreas de conocimiento enriquece y retroalimenta la producción final. También incide la propia estructura universitaria que, habiendo superado ya los planteamientos personalistas de las cátedras, ha apostado por los departamentos como estructuras intermedias en las que el grupo es una forma de interacción fundamental.

Bruce, Phan y Stoodley (2004) se manifiestan de la misma manera al defender la necesidad de equipos más interdisciplinarios no sólo de académicos sino también con la participación de investigadores del mundo de las empresas y la industria.

La organización interdisciplinaria, sentencia la Unión Europea (2003), presupone que las universidades estén organizadas de manera flexible, de forma que las personas pertenecientes a distintos departamentos puedan compartir sus conocimientos y colaborar, incluso mediante el uso de las TIC. También exige cierta flexibilidad en la forma de evaluar y gratificar las carreras profesionales, de modo que el trabajo interdisciplinario no resulte penalizado si no se integra en la estructura habitual del departamento. Por último, presupone que los propios departamentos acepten el trabajo “transfronterizo”, ya que contribuye a los objetivos propios de la universidad en su conjunto.

Vemos así, como parece que cada vez toma mayor consistencia la idea de generar grupos de trabajo potentes alrededor de un área de investigación determinada, lo que favorece la inversión de recursos en proyectos de los que se benefician numerosos investigadores de diferentes centros y áreas, esto aseguraría determinadas cotas de calidad en los resultados. La tendencia es aglutinar recursos, investigadores y líneas de estudio en centros de investigación para asegurar la excelencia, en definitiva, estamos ante el imparable proceso de la especialización y priorización de los centros de investigación universitaria en determinadas líneas de trabajo excelente.

Tras el interés por mejorar el actual sistema de evaluación de los denominados tramos de investigación, la optimización de los equipos de investigación representa el ítem con mayor diferencia entre lo que el profesorado revela que actualmente existe y cómo ansía que sea en el futuro. El cambio que se recoge en nuestro estudio dibuja un escenario distinto al actual, pues se pretende superar la presente perspectiva utilitarista de los equipos, entendidos como excusa para una mayor financiación externa, por otra de carácter estratégico, entendiendo al equipo como espacio de debate, avance, compromiso, intercambio y cooperación.

Conclusiones y propuestas

La creciente exigencia y demandas que se hace al profesorado en la universidad junto a las resistencias propias de las culturas y estructuras universitarias provocan tensiones entre las funciones que se le asignan al profesorado, en especial entre la función docente e investigadora aunque también entre otras como la función de gestión y de transferencia, esta última de gran emergencia en la actualidad. Aquí nos referimos a las dos primeras.

La investigación realizada nos lleva a la conclusión que para acercarnos a la cultura deseable cabe llevar a cabo algunos cambios importantes en el ámbito de docencia e investigación.

La universidad debe perfilar un modelo institucional en cuanto a las competencias exigidas al profesorado en materia docente e investigadora. Esto se ha puesto de relieve no sólo en las manifestaciones del personal encuestado y

entrevistado en la investigación a la que se refiere este artículo sinó también en el análisis de los sistemas de selección, evaluación y promoción al uso en nuestras universidades.

El modelo explícito en los Estatutos de cada universidad no profundiza en estas competencias más allá de indicar que ambas son necesarias. Docencia e investigación son dos tareas que requieren competencias distintas que pueden ser complementarias y convivir perfectamente en un mismo profesor.

Cada universidad debería apostar claramente por un modelo educativo y de investigación que establezca el perfil del profesorado, criterios de acceso a la universidad, criterios de evaluación, formas de promoción, etc. Ello permitiría una clara definición del perfil o perfiles deseados a la vez que haría más coherente el modelo institucional con el desarrollo profesional de cada uno.

La opción de crear perfiles docentes y perfiles investigadores comporta ciertos riesgos. Los resultados de nuestro estudio muestran la necesidad de seguir con el modelo de profesor docente e investigador aunque con ciertos márgenes de flexibilidad. Se podría proponer un modelo de dedicación especializada por periodos del desempeño profesional. La especialización podría darse en unas etapas, pero intentando siempre mantener un cierto equilibrio entre ambas funciones.

Se destaca que durante la trayectoria profesional de un profesor universitario su rol en investigación y en docencia cambia y se reparte de diferente manera el tiempo dedicado a uno u otro en función de intereses y necesidades personales, familiares o institucionales. Respecto al sistema de retribución salarial y de evaluación de la docencia e investigación, éste es mejorable.

Los últimos estudios publicados (Serow et al. 2002; Greenbank, 2006; Simona & Elen, 2007; Karlsson, 2007) corroboran además lo que Boyer (1990) mantiene en su libro *Scholarship Reconsidered*: hace falta una definición de lo que se considera la práctica académica. Ésta debe incluir la transmisión de conocimiento, la práctica de la docencia y de la investigación, de manera que en la evaluación de la productividad del profesorado se tenga en cuenta los esfuerzos sistemáticos para integrar, aplicar y enseñar todas ellas. El modelo de las comunidades de práctica en el seno de los departamentos se visualiza como un espacio idóneo donde vincular e integrar la investigación, la docencia y la transmisión de conocimiento en el contexto académico (Deem & Lucas, 2006; Lucas, 2007).

Bibliografía

- Austin, A. (1992). Faculty cultures. In Clark, b. & Neaves, g. (eds.), *Encyclopedia of higher education*. (pp.1614-1623). Oxford: Pergamon.
- Beare, H., Caldwell, B.J. & Millikan, R.H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities in the profession*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- Braxton, J.M. (1996). Contrasting perspectives on the relationship between teaching and research. *New directions for institutional research*, 90, 5-15.
- Clark, B. (1987). *The academic life: small world, different worlds*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark, B. (1997). The modern integration of research activities with teaching and learning. *Journal of higher education*, 68 ,3, 241-255.
- Coates, K.; Barnett, R. & Williams, G. (2001). Relationship between teaching and research in higher education in England. *Higher education quarterly*, 55, 2, 158-174.
- Dearing report (1997). National committee of inquiry into higher education. [Http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe](http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe) (accessed 10/10/07).
- Deem, R. & Lucas, L. (2006). Learning about research: exploring the learning and teaching/research relationship amongst educational practitioners studying in higher education. *Teaching in higher education*, 11, 1, 1-18.
- De Miguel, J; Caïs, J; y Vaquera, E. (2001): *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*. CIS, Madrid.
- Fairweather, J. (1996). *Faculty work and public trust: restoring the value of teaching and public service in American life*. Boston: Allyn and Bacon.
- Feldman, K.A (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: a review and exploration. *Research in higher education*, 26, 227-298.
- Greenbank, P. (2006). The academic's role: the need for a re-evaluation? *Teaching in higher education*, 11, 1, 107-112.
- Halse, C., Deane, E., Hobson, J., Jones, G. (2007). The research-teaching nexus: what do national teaching awards tell us? *Studies in higher education*, 32, 6, 727-746.
- Hannan, A. & Silver, H. (2000). *Innovating in higher education: teaching, learning and institutional cultures*. Buckingham: The Society for Research Into Higher Education & Open University Press.
- Hargreaves, A. & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and teacher education*, 6.
- Henkel, M. (1999). The modernization of research evaluation: the case of UK. *Higher education*, 38, 105-122.
- Karlsson, J. (2007). Service as collaboration: an integrated process in teaching and research. A response to Greenbank. *Teaching in higher education*, 12, 2, 281-287.
- Ley Orgánica de Universidades (2001).
- Llei d'Universitats de Catalunya (2003).
- Lucas, L. (2007). Research and teaching work within university education departments: fragmentation or integration? *Journal of further and higher education*, 31, 1, 17-29.

- Miller, M.J. (2006). Conclusions-towards a renewed humanistic paradigm for the European university. *Higher education in Europe*, 31, 4, 457-469.
- M.E.C. (2007). Borrador del Estatuto del Funcionario docente no universitario. Consultable en: <http://www.infoescuela.com/infoescuela/pdf/BorradorEstatutoMayo07.pdf>
- Mora, J-G. (2001). The academic profession in Spain: between the civil service and the market. *Higher education*, 41, 131-155.
- Moss, G. & Kubacki, K. (2007). Researchers in higher education: a neglected focus of study? *Journal of further and higher education*, 31, 3, 297-310.
- Neumann, R.(1996). Researching the teaching-research nexus: a critical review. *Australian journal of education*, 40, 1, 5-18.
- Newman, J.H. (2007). The idea of a university. Available online www.newmanreader.org/works/idea/preface.html (accessed 11/10/07).
- Palmer, A. & Collins, R. (2006). Perceptions of rewarding excellence in teaching: motivation and the scholarship of teaching. *Journal of further and higher education*, 30, 2, 193-205.
- Pedró, F. & Sala, S. (2002). *La profesión académica en los países de la unión europea: estado actual y tendencias de reforma*. Informe final. Universitat Pompeu Fabra.
- Rowland, S. (1996). Relationships between teaching and research. *Teaching in higher education*, 1, 1, 7-20.
- Ruiz, J. J. (2004): "La evaluación de la investigación universitaria: perspectivas actuales y futuras". En Cajide, J. (2004): *Calidad universitaria y empleo*. Dickinson, Madrid.
- Sancho, J.M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*, 28, 41-60.
- Serow, R.C. et al. (2002). Cultures of undergraduate teaching at research universities. *Innovative higher education*, 27, 1 25-37.
- Simons, M. & Elen, J. (2007). The 'research-teaching nexus' and 'education through research': an exploration of ambivalences. *Studies in higher education*, 32, 5, 617-631.
- Tomàs, M.; Armengol, C. y Feixas, M. (1999). Estudio de los ámbitos del cambio de cultura en la docencia universitaria. III Congrés d'Innovació educativa. 25 al 27/11/1999. Santiago de Compostela.
- Vidal, J. & Quintanilla, M.A. (2000). The teaching and research relationship within institutional evaluation. *Higher education*, 40, 221-229.
- Wright, T. (2003). Postgraduate research students: people in context? *British journal of guidance and counseling*, 31, 2, 209-227.
- Young, P. (2006). Out of balance: lecturer's perceptions of differential status and rewards in relation to teaching and research. *Teaching in higher education*, 11, 2, 191-202.

Zamorski, B. (2002). Research-led teaching and learning in higher education: a case. *Teaching in higher education*, 7, 4, 411-427.

Cita del artículo:

Tomàs Folch, M.; Castro Ceacero, D.; Feixas Condom, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 343-367. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de las autoras y el autor



Marina Tomàs Folch

Universidad Autònoma de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada

Mail: marina.tomas@uab.cat

Maestra, Licenciada en Pedagogía y Doctora en Filosofía y Ciencias de la educación, profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la educación de la UAB. Su actividad docente e investigadora gira entorno los temas de Organización de Centros: liderazgo educativo, cultura y clima en las organizaciones, desarrollo de les organizaciones, cambio e innovación, género y universidad.. Es autora de diversos manuales y numerosos artículos fruto de la investigación en revistas con *Educación*, *Revista de Educación*, *Bordón*, *Educación s. XXI*,... en el ámbito español y *Higher Education Quarterly*, *AAPE*, *Educational Management, Administration and Leadership*, *The International Journal of Learning*, ... en el ámbito anglosajón.



Diego Castro Ceacero

Universidad Autònoma de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada

Mail: diego.castro@uab.cat

Diplomado en Educación Social y licenciado en Pedagogía. Máster en Dirección de Recursos Humanos y Doctor en Ciencias de la Educación. Especializado en el ámbito de la gobernanza universitaria sus últimas publicaciones son:

- Castro, D. (2011). La gestión universitaria. Una aproximación a la dirección de centros y departamentos. Sevilla: Comunicación Social
- Castro, D. y Ion, G. (2011). Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: autonomía, estructura, participación y desconcentración, Revista de Educación (Madrid), 355, 368-387
- Castro, D. y Ion, G. (2011). New Challenges in the Governance of the Catalan Public Universities, Higher Education Management and Policy, OECD, 23 (2), 1-16



Mònica Feixas Condom

Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada

Mail: monica.feixas@uab.cat

Licenciada en Ciencias de la Educación por la UAB (1993), Máster en Educational Administration en el Teachers College de la Columbia University (M.Ed.) del 1994-1996 y Doctora en Ciencias de la Educación por la UAB (2002). Su tesis doctoral "Desenvolupament professional del professorat universitari com a docent" fue Premio Extraordinario de Doctorado (2003). Es profesora titular del área de Didáctica y Organización Escolar del Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB. Forma parte del grupo de investigación consolidado Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) y del equipo Cambio de Cultura en la Universidad Contemporánea (CUCC). Sus líneas de investigación incluyen la formación del profesorado universitario, la cultura docente y organizativa en la universidad y el estudio del abandono y la retención de los estudiantes universitarios.

El Practicum en los grados en Educación Infantil y Primaria: una aproximación progresiva a la realidad profesional

Practicum in early Childhood Education and Primary Education degrees: a progressive approach to the professional reality

Mercè Pañellas Valls
Rosa Palau Sans

Universidad Ramon Llull
Barcelona (España)

Resumen

El Practicum concebido como un espacio formativo vinculado a una realidad profesional abierta, amplia y compleja, permite integrar las distintas variables que intervienen en la acción educativa. Dicha acción se lleva a cabo con la finalidad de promocionar la adquisición de competencias profesionales y personales de los estudiantes.

En este artículo se presenta la concepción del Practicum en los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universidad Ramon Llull y se explica el papel de los dos escenarios fundamentales vinculados a las prácticas educativas, las escuelas y el seminario, en un nuevo planteamiento de formación de los futuros maestros basado en la corresponsabilidad entre la universidad y la escuela para una mayor calidad educativa.

Por lo que se refiere a la organización del Practicum, se explican los cuatro módulos que deben cursar los estudiantes, con características diferenciadas, que suponen una progresión en los niveles de aproximación a la profesión. Los dos módulos de Practicum del último curso se integran con una mención y el Trabajo Final de Grado (TFG).

Como concreción, se muestra el modelo del módulo integrado "Practicum y TFG" y se complementa con los resultados de un cuestionario en el que se recaba información sobre la percepción de las escuelas sobre su función en la evaluación de los estudiantes. Estos resultados son parte de un estudio que se ha efectuado con 146 escuelas de Cataluña, con una larga trayectoria de colaboración con nuestra universidad, en la formación de estudiantes en prácticas.

Palabras clave: Practicum, Seminarios universitarios, Trabajo final de grado, Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria, Calidad educativa, Corresponsabilidad universidad - escuela, Centros de prácticas.

Abstract

The Practicum is understood as a training setting that, linked to an open, wide and complex professional reality, allows us to integrate the different variables intervening in educational action. This action is carried out with the aim of promoting professional competences in students.

In this article, we present the concept of Practicum in the degree courses of Early Childhood Education and Primary Education at Ramon Llull University, and describe the role of the two essential settings linked to educational practice, schools and seminar, in a new training approach for prospective teachers based on co-responsibility of university and school in view of higher educational quality.

Regarding the organization of the Practicum, we explain the four modules that students have to take, with distinct characteristics, which represent a progression in the levels of approaching their profession. The two Practicum modules in their last year are integrated with a mention and Final Degree Project (FDG).

As an example, we describe the model of Practicum and FDG integrated module, and complement it with the results of a survey about the perception of schools regarding their role in the assessment of students. These results are part of a study conducted with 146 schools in Catalonia, with a long tradition of cooperation with our university in the area of training practice students.

Key words: Teaching practice, Seminars, Final Degree Project, Early Childhood Education Degree, Primary Education Degree, Education Quality, Co-responsibility between university and school, Practice centers.

Introducción

El Practicum curricular es el espacio formativo en el cual la universidad se acerca a la realidad profesional (Falgars, 2010). En las estancias que hacen los estudiantes en los centros educativos se articulan la teoría y la práctica y se desarrolla la capacidad crítica necesaria para la formulación de interrogantes científicos a partir de la generación de marcos de referencia cognitivos, de manera que la práctica real aporta sentido a los aprendizajes académicos (Zabalza, 2011, FPCEE Blanquerna, 2000). Por su naturaleza, el Practicum permite el acompañamiento profesional tanto desde la universidad como desde el centro escolar, e impulsa la adquisición de las competencias personales y profesionales necesarias para el ejercicio de la docencia (Perrenoud, 2004).

En situaciones de aprendizaje auténtico (Brown, Collins y Duguid, 1989), los estudiantes llevan a cabo tareas significativas que ofrecen la oportunidad de colaborar, de reflexionar y examinar los problemas reales desde diversas perspectivas y tomar decisiones con la consiguiente evaluación de los resultados. (Herrington, Oliver y Reeves, 2006). Se trata de un proceso que, de forma progresiva, provoca la inmersión de los estudiantes en la profesión. A través de una planificación que se inicia con propuestas que conllevan la observación activa de situaciones educativas seguida de análisis y reflexión, los futuros maestros se van introduciendo en la complejidad que comporta la vida escolar participando en proyectos y implicándose en la dinámica de los centros, pudiendo llegar, hacia el final del recorrido, a aportar propuestas de mejora e innovación a los equipos docentes.

En los estudios vinculados a la educación, la realidad profesional debe entenderse de forma abierta, amplia y compleja ya que no se limita a las aulas y centros escolares sino que alcanza a toda la comunidad e integra las distintas variables

que intervienen en la acción educativa. Las prácticas planteadas desde esta concepción ofrecen la posibilidad de incidir en una mejora global de los sujetos implicados, en diversas dimensiones. (Zabalza, 2009).

Así mismo, las prácticas concebidas como un proceso de colaboración entre los estudiantes, los tutores de las escuelas y los de la universidad, permiten a los estudiantes aprender a ejercer como profesionales en situaciones de trabajo reales (Tuning, 2003) y ofrecen la posibilidad de introducir mejoras en el desarrollo personal y profesional de estos tres agentes implicados.

En este artículo, planteamos un diseño innovador del Practicum que requiere un alto grado de corresponsabilidad entre universidad y escuela en la formación de los estudiantes, para potenciar la generación de espacios didácticos de indagación donde se impliquen tanto los estudiantes, como los profesores de la universidad y los maestros de los centros de prácticas. El objetivo del artículo es, pues, explicar cómo se lleva a cabo el desarrollo del Practicum en los cuatro cursos de los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria, haciendo hincapié en los escenarios que ayudan a los estudiantes a adquirir las estrategias profesionalizadoras de actuación que necesitarán en un futuro próximo. Del diseño indicado destacamos, por ser nuevo en los estudios para acceder a la profesión de maestro, el módulo de cuarto curso que integra Practicum y Trabajo Final de Grado (en adelante TFG).

Dado que la implementación del citado módulo demanda una mayor implicación a los maestros y una función formadora que no existía en los anteriores planes de estudios, en una prospección interna de la facultad vinculada al despliegue de los grados en el marco del EEES, se les ha preguntado sobre su visión del modelo en diferentes aspectos. Los resultados que se refieren a su papel en la evaluación de los estudiantes en prácticas, los exponemos al final del artículo.

El despliegue del Practicum en los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universidad Ramon Llull

En los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universidad Ramon Llull de Barcelona, los estudiantes deben cursar cuatro módulos de Practicum distribuidos a lo largo de la carrera (Ver tabla 1). Las estancias en los centros de prácticas, correspondientes a cada curso, presentan unas características bien diferenciadas que suponen una progresión en los niveles de aproximación a la realidad educativa y se centran en el desarrollo de competencias personales y profesionales apropiadas a cada momento formativo.

El Practicum I está centrado en la observación activa y, por ello, en los dos períodos de estancias en las escuelas durante el segundo curso, la observación planteada con diversidad de estrategias e instrumentos, será la técnica más utilizada. En el momento de la carrera en que el estudiante, debido a su primer contacto con las aulas como docente, comienza a tomar conciencia de sus responsabilidades como educador, la observación activa se entiende, como una herramienta idónea para integrar la teoría y la práctica que permite, a su vez, utilizar diversos recursos que se

trabajarán durante el curso en el análisis de situaciones educativas vividas en las escuelas.

El Practicum II, ubicado en el tercer curso, se basa en la intervención acompañada y se estructura también en dos tramos: uno en el primer semestre y otro en el segundo. En el primero, el estudiante se sitúa en la escuela de prácticas como observador y a la vez ofrece su apoyo a la tarea docente del maestro del aula atendiendo a sus indicaciones. Así mismo, diseña la intervención educativa que llevará a cabo durante el segundo periodo con la supervisión del maestro del aula y del tutor de la universidad. En este segundo momento, el estudiante continúa contribuyendo a la dinámica del aula con mayor autonomía.

Los Practicum III y IV se fundamentan en la intervención autónoma supervisada. Los dos están situados en el cuarto curso y se vinculan a la mención escogida por el estudiante (Practicum III) y al TFG (Practicum IV) respectivamente.

En el Practicum III se ofrece la posibilidad de seguir un itinerario formativo de profundización en áreas específicas que permite obtener una mención de suplemento al título al finalizar los estudios. Los estudiantes que han escogido una mención se ubicarán en centros educativos de Educación Infantil o Primaria, de referencia por su consolidación en el desarrollo de proyectos educativos vinculados a la temática de dicha mención. Así mismo, se garantiza que tanto el tutor de la universidad como el de la escuela sean expertos en los ámbitos profesionales que configuran la mención.

En cuanto al Practicum IV, que permite la vinculación al TFG y eventualmente a la mención, se describe más adelante.

PRACTICUM: GRADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EN EDUCACIÓN PRIMARIA		
(6 ECTS)	Características	Estancias en los centros
MÓDULO: Practicum I 2º curso	Prácticas de observación activa <ul style="list-style-type: none"> • Análisis global del centro, del modelo de práctica educativa y de gestión y su relación con el entorno. • Primer contacto con el aula. 	1r semestre 1 semana intensiva (mañana y tarde) 2º semestre 5 días alternancia (1 día semanal mañana y tarde) 2 semanas intensivas (mañana y tarde)
(12 ECTS)	Características	Estancias en los centros
MÓDULO: Practicum II 3r curso	Prácticas de intervención acompañada <ul style="list-style-type: none"> • Intervenciones puntuales en el aula con el apoyo y la supervisión del tutor del centro y el seguimiento y reflexión del tutor de grado. • Diseño de una unidad de programación que se aplicará con el apoyo de los dos tutores. 	1r semestre 5 días alternancia (1 día semanal mañana y tarde) 3 semanas intensivas (mañana y tarde) 2º semestre 5 días alternancia (1 día semanal mañana y tarde) 3 semanas intensivas (mañana y tarde)
(El 6 /EP 12 ECTS)	Características	Estancias en los centros
MÓDULO: Practicum III 4º curso <i>(vinculación a la mención)</i>	Prácticas de intervención autónoma supervisada <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de una unidad de programación diseñada por el estudiante, realización del seguimiento y evaluación. • Actuación como maestro/profesor responsable del grupo clase, tomando las decisiones que corresponda para gestionar el aula. 	1r semestre Estancias intensivas de larga duración que se alternan con la asistencia a la Facultad para su seguimiento.

Tabla n.1. Organización general de las estancias en los centros de prácticas para el Grado en Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria.

(EI 18 /EP 12 ECTS)	Características	Estancias en los centros
MÓDULO: Practicum IV 4º curso <i>(vinculación al TFG)</i>	Prácticas de intervención autónoma supervisada <ul style="list-style-type: none"> • Diseño, planificación, seguimiento y evaluación de propuestas didácticas y dispositivos de aprendizaje. • Actuación como maestro/profesor responsable del grupo clase, tomando las decisiones que corresponda para gestionar el aula. • Inicio, en la medida que se considere oportuna, de la relación con las familias y la participación en los órganos de gestión del centro educativo. 	2º semestre Estancias intensivas de larga duración que se alternan con la asistencia a la Facultad para su seguimiento.

Tabla n.1. Organización general de las estancias en los centros de prácticas para el Grado en Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria (continuación).

El seminario y los centros escolares como espacios óptimos para la formación en competencias profesionales del estudiante en prácticas

Un propósito esencial de la implementación de los grados, en el marco del EEES, es favorecer que los estudiantes adquieran las competencias profesionales imprescindibles para facilitar la ocupabilidad en la actual sociedad del conocimiento (Quintanal, 2006). Dichas competencias se adquieren fundamentalmente en los módulos correspondientes al Practicum y en dos escenarios primordiales: El seminario y los centros externos. Las estancias en la escuela, que cuentan con el acompañamiento del maestro/tutor de aula, se combinan con la reflexión y el análisis de la experiencia vivida, que se lleva a cabo en el seminario con el apoyo de un profesor/tutor de la Facultad.

El seminario

En el sentido etimológico seminario significa “semilla y tierra”. Este vínculo expresa bien el sentido de un tipo de espacio que es germinador de ideas, de realizaciones y de estudios en común. Por sus características, el seminario permite un proceso de construcción colectiva de conocimiento que se realiza a partir de la interacción entre los miembros de un grupo heterogéneo en un plano de igualdad. Cuenta con la experiencia de un tutor/ profesor de la universidad que dinamiza el grupo a la vez que impulsa y facilita todo el proceso (Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Blanquerna, 2000).

En el seminario tiene lugar un intercambio de información y de experiencias prácticas que potencia la profundización de los contenidos objeto de estudio, por lo que podemos considerarlo como un espacio propicio para generar el conflicto sociocognitivo. El seminario es, por tanto, un espacio abierto y participativo que actúa como comunidad de reflexión y, por ello, revierte en la formación personal de todos los miembros del grupo.

La finalidad última de este espacio de encuentro en pequeño grupo (unos quince estudiantes) es favorecer la formación integral del estudiante orientándolo en la elaboración de sus experiencias en contacto con la realidad, para colaborar en la construcción del perfil profesional.

Cada seminario está tutorizado por uno de los profesores que imparten los módulos, pero en él pueden incidir, en momentos puntuales, otros profesores internos o externos a la propia universidad, según el tema objeto de estudio y reflexión.

En este escenario cada grupo de estudiantes se reúne con su profesor/tutor con una periodicidad semanal y a lo largo de todo el curso académico. En estos encuentros, mediante dinámicas que promueven la continua interacción entre los componentes del seminario, se llevan a cabo distintos tipos de tareas de aprendizaje que comportan la activación de una gran diversidad de habilidades cognitivas como clasificar, representar, interpretar, evaluar, etc. (Monereo, 1991). Estas tareas conducen a la reflexión compartida acerca de las experiencias vividas en los centros de prácticas y su relación con los conocimientos adquiridos en el conjunto de módulos de los estudios. De este modo, se orienta la acción que los estudiantes desarrollarán en las aulas, tanto durante las prácticas como en su futura actividad profesional.

Las funciones del seminario se pueden sintetizar en:

- Orientación y seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante.
- Vivencia de un clima de trabajo y estímulo intelectual.
- Aportación al estudiante de la experiencia intelectual y profesional del profesor tutor de la universidad y de los otros profesores que inciden en las materias que constituyen el módulo.
- Promoción de la capacidad de síntesis interdisciplinar y de aplicabilidad y transferibilidad de los conocimientos a la práctica profesional.
- Promoción de la adquisición de estrategias y técnicas para el trabajo autónomo del estudiante en función de los intereses personales y grupales.
- Fomento de la capacidad de diálogo, de argumentación, de retórica y de contraste de opiniones.
- Desarrollo de la capacidad de evaluación y autoevaluación del propio proceso de aprendizaje.

Todas estas funciones adquieren un sentido relevante cuando se desarrollan en relación a escenarios auténticos como son las aulas escolares.

Como se ha dicho, el seminario requiere un trabajo conjunto entre estudiantes y profesores y es el espacio idóneo para incidir en tres ámbitos:

- El ámbito intelectual y social, con el objetivo de crecer intelectualmente a partir de situaciones en las que está presente el conflicto sociocognitivo tomando conciencia de los propios procesos de conocimiento, intercambiando diferentes puntos de vista en el marco de una comunicación integradora y constructiva.
- El profesional, con el objetivo de intercambiar experiencias a través de las prácticas en contextos profesionales, conocer diferentes modelos y escuelas y elaborar, utilizar y evaluar instrumentos de investigación. En la misma línea y a partir de las experiencias vividas en el espacio del Practicum, se pretende ahondar en el conocimiento profesional, relacionando teoría y práctica.

- El ámbito humanístico y cultural, con el objetivo de emprender un camino de crecimiento personal en beneficio propio y de los demás, analizando con criterio los acontecimientos de la realidad social y cultural del entorno inmediato y mundial.

Las principales competencias que se trabajan en el entorno de seminario relacionadas con el Practicum se refieren a: Relacionar la teoría con buenas prácticas docentes efectuadas en las escuelas. Adquirir un conocimiento práctico del aula aprendiendo a gestionar la comunidad del aula como un grupo socialmente heterogéneo capaz de fundamentar su bienestar en el aprendizaje en un entorno inclusivo. Participar en la actividad docente, colaborando con el tutor de la escuela, y aprender a saber hacer reflexionando desde la práctica. Aplicar estrategias de comunicación y de cooperación en el seno del seminario para crear un clima que favorezca la interacción eficaz y significativa entre todos los miembros, facilite y enriquezca el aprendizaje y promueva la convivencia. Progresar en el autoconocimiento y desarrollar estrategias de autoevaluación y mejora del propio perfil profesional.

A modo de ejemplo citamos algunas de las tareas que se llevan a cabo en la sesiones de seminario: Observación sistemática y registro de situaciones educativas de escuela; análisis de casos; planificación, ejecución, evaluación y defensa de intervenciones educativas de acuerdo con la realidad escolar; participación en fóruns, debates y conferencias; lecturas; análisis crítico de cuestiones relevantes de la actualidad social, política y educativa; exposiciones orales y escritas.

Los centros escolares

Un entorno de aprendizaje óptimo son las escuelas de educación infantil y de educación primaria porque, en el marco de las asignaturas del Practicum, los estudiantes pueden comprender la interrelación entre la teoría y la práctica.

La colaboración continuada con los centros de prácticas permite tener en cuenta las aportaciones de los formadores de estudiantes en prácticas en el diseño de la supervisión de las prácticas y en la selección de los criterios e instrumentos de evaluación. Anualmente se realiza una reunión con los coordinadores de prácticas de los centros en la que, entre otras acciones, se hace una valoración del curso que finaliza y se plantean mejoras para el curso siguiente. En esta reunión se analizan los resultados de una encuesta que los centros han respondido y que incluye contenidos referentes tanto a la supervisión de las prácticas como a su evaluación.

De este modo, mediante preguntas sobre las características y la gestión de los informes de evaluación o de los contactos de los tutores de la universidad con los de las escuelas, los representantes de los centros tienen la oportunidad de aportar su valoración de la experiencia actualizada anualmente.

En los momentos de transición de los planes de estudios de Magisterio a los grados del nuevo EEES, este tipo de encuentros con los coordinadores de los centros ha supuesto una herramienta de gran valor para poder ajustar al nuevo contexto normativo y académico los recursos y procedimientos vinculados a las prácticas en los centros escolares.

Y en la actualidad, en pleno despliegue de los planes de estudio de los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria, tanto la encuesta como el encuentro anual constituyen un recurso insustituible para revisar todos los procedimientos y documentación relacionados con los distintos Practicum y para actualizar el Plan de Trabajo que se ha establecido con los centros.

La evaluación del progreso del estudiante en el centro de prácticas corresponde al profesor/tutor del módulo que es quien determina la calificación final teniendo en cuenta la evaluación del maestro/tutor del centro formador -obtenida a través de informes escritos y contactos diversos (entrevistas personales, telefónicas, correo electrónico, etc.)-, el trabajo efectuado en el seminario y la autoevaluación del propio estudiante. Los criterios de evaluación, que constan en el plan docente del módulo de cada uno de los Practicum, permiten valorar el progreso del estudiante en el conjunto de competencias correspondientes a los sucesivos Practicum del plan de estudios que está cursando.

El módulo integrado Trabajo Final de Grado y Practicum

El trabajo que los estudiantes llevan a cabo en las escuelas constituye la base para que después, cuando ejerzan su profesión, puedan generar escenarios de aula socio-constructivos. De este modo, el Practicum se convierte en un ejercicio de investigación, de acción y de reflexión (Álvarez, Iglesias y García, 2008), fundamentalmente en el último curso de los estudios. Por este motivo, el TFG tiene que estar estrechamente ligado a las prácticas para que los estudiantes se capaciten para afrontar tareas complejas que comporten un proceso de estudio, de análisis, de investigación y de evaluación y que les permita descubrir y comprender los vínculos entre los conocimientos adquiridos con el trabajo modular y la praxis de las correspondientes materias que lo conforman.

En este sentido, si la relación entre universidad y escuela es un pilar fundamental de todas las prácticas de Magisterio, con la integración del Practicum y el TFG debe fortalecerse, de manera que no solo los estudiantes se vean beneficiados en su formación sino que también este beneficio se extienda a ambos centros educativos gracias a un proceso de continua retroalimentación. Por tanto, una mayor corresponsabilidad de universidad y escuela en las prácticas curriculares puede mejorar los procesos educativos de la escuela a partir de la reflexión sobre los trabajos elaborados desde una visión transformadora y reflexiva y, también, enriquecer el conocimiento universitario que se nutre de las aportaciones del estudio de situaciones reales. Se hace, por tanto, necesario elaborar un diseño de módulo integrado TFG y Practicum que suponga un auténtico proyecto de formación en base a un plan de colaboración entre ambas instituciones.

En este apartado se explican los ejes a partir de los cuales se diseña el módulo integrado TFG y Practicum y que configuran los fundamentos en los que se basará el plan docente de dicho módulo y su desarrollo durante el último curso de los grados en educación.

El desarrollo del plan docente requiere una serie de momentos, que van desde la decisión sobre el proyecto marco que se acuerda entre universidad y escuela en el que

se encuadrarán los TFG de los estudiantes de un mismo centro, pasando por la elaboración de dichos TFG y finalizando en la presentación a la escuela de las conclusiones y propuestas de mejora. Se indican estos pasos y la evaluación continuada que se hace a lo largo del proceso.

Después de la implementación del plan docente, se hará necesario un seguimiento para evaluar la calidad de la puesta en práctica del módulo integrado. A este fin, se presenta un instrumento del que se enumeran las dimensiones y los elementos que lo constituyen.

Por último, se exponen los resultados de un estudio sobre el parecer de los responsables y tutores de los centros escolares sobre cómo perciben su implicación en la evaluación del módulo integrado (entendida como evaluación a lo largo de todo el proceso), dado que en nuestro diseño se les pide un mayor compromiso del que, hasta la implementación de los grados, han tenido en la formación de los estudiantes en prácticas.

Ejes principales del módulo integrado TFG y Practicum

Este modelo se dibuja sobre unos ejes principales que a grandes rasgos son: la adecuación de los trabajos de final de grado a problemas o necesidades reales de los centros escolares, lo que supone una labor previa de consenso entre los tutores de la universidad y los de la escuela para definir el marco en el que se situarán los trabajos de los estudiantes que hagan prácticas en ella (proponemos un número aproximado de cinco); la puesta en práctica de los conocimientos y competencias en la acción (Sarasola, 2000; Vargas, 2002); la reflexión compartida a partir de las diferentes miradas y perspectivas que cada estudiante aporte sobre un proyecto cooperado de escuela; la innovación ya que cada trabajo requiere investigación en un entorno educativo concreto y, consecuentemente, aporta elementos de mejora; la evaluación formativa y participativa, por el *feedback* entre los propios estudiantes y los formadores.

También, es importante favorecer el trabajo entre diferentes universidades para posibilitar el intercambio de estudiantes y profesores.

Los ejes alrededor de los cuales se circunscribe el diseño del módulo integrado se resumen en la Figura 1.



Figura n.1. Ejes del módulo integrado Practicum y TFG.

Otra cuestión a considerar es que se deben formar maestros intelectualmente competentes, humanos y responsables pero también profesionales con competencia ética, imprescindible para trabajar con personas (Cortina, 2005; Marchesi, 2007; Martínez Navarro, 2006).

El seguimiento y evaluación del módulo integrado TFG y Practicum

El módulo que integra el TFG y el Practicum del último curso requiere un seguimiento y una evaluación permanente, así como una reflexión por parte de estudiantes y profesores sobre el proceso y el contexto educativo en el que se desarrolla el proyecto.

Para empezar, el tutor de la universidad se reúne con el responsable de prácticas o los tutores del centro escolar para diseñar el proyecto de innovación educativa que se llevará a cabo durante el curso y en el que intervendrán los estudiantes de grado. Este proyecto lo pueden llevar a cabo unos cinco tutores de la escuela, respetando las peculiaridades de cada ciclo. El estudiante debe decidir qué aspecto del proyecto marco, consensuado por la universidad y la escuela, estudiará. Su trabajo tiene que tratar de descubrir y solucionar un problema que se presenta en la práctica educativa desde su propia realidad en base a una observación rigurosa. Hará una propuesta de anteproyecto que entregará al tutor de la universidad para su evaluación, durante el primer semestre de cuarto curso. Si es positiva, se comunica al responsable de la escuela para que pueda hacer las consideraciones que crea oportunas. Se trata, pues, de hacer una valoración y un diseño final conjunto.

El trabajo, durante el segundo semestre, se contrasta en el seminario con los compañeros para poner de relieve diferentes visiones y para simular el que en la vida profesional será un grupo multidisciplinar y heterogéneo. En el seminario confluyen unos quince estudiantes de tres centros escolares diferentes y, por tanto, el tutor de la universidad dirige tres proyectos marco. También, durante este periodo de elaboración del trabajo final de grado, los estudiantes tienen diversas entrevistas con el tutor de la universidad y reciben las aportaciones del tutor de la escuela, lo que supone una evaluación continuada para valorar las acciones efectuadas y pensar en las siguientes.

Entendemos, pues, la evaluación como otra oportunidad de formación y, por eso, una vez finalizado el trabajo, los estudiantes lo presentarán en una exposición oral, no individualmente sino en un pequeño grupo formado por los alumnos que han hecho las prácticas en la misma escuela. Los evaluadores serán el tutor de la universidad, el coordinador o un tutor de la escuela y otro profesor de la universidad experto en el tema de que trate el proyecto. Cada estudiante hará una breve presentación de las conclusiones de su trabajo y el grupo expone un informe conjunto con las conclusiones y propuestas educativas de mejora desde las aportaciones sumativas que inciden en una misma situación problemática. Así se genera un escenario de discusión en el que intervienen estudiantes y tutores y la evaluación, en su fase final, es la puesta en común de un trabajo compartido y no una defensa individual valorada exclusivamente por agentes externos.

En este modelo, por tanto, la evaluación final del estudiante no se basa solo en este momento último del proceso sino en las competencias adquiridas y evaluadas a lo largo del Practicum y de los diferentes periodos de desarrollo del TFG.

Después, el grupo de estudiantes presenta el informe a la escuela y se produce un encuentro entre el tutor de la universidad con los de los centros escolares para evaluar el funcionamiento del curso, las cuestiones a mejorar y las posibles innovaciones a hacer en la propuesta del trabajo de final de grado para el curso siguiente. Cabe decir que durante el semestre, el tutor de la universidad ha visitado las escuelas para hacer el seguimiento de las prácticas. Así mismo, los tutores de la universidad, responsables de los distintos seminarios de cuarto curso, se encuentran para valorar el proceso y las oportunas acciones de mejora en el plan docente. En la figura 2 se resume el seguimiento y evaluación del TFG y el Practicum.

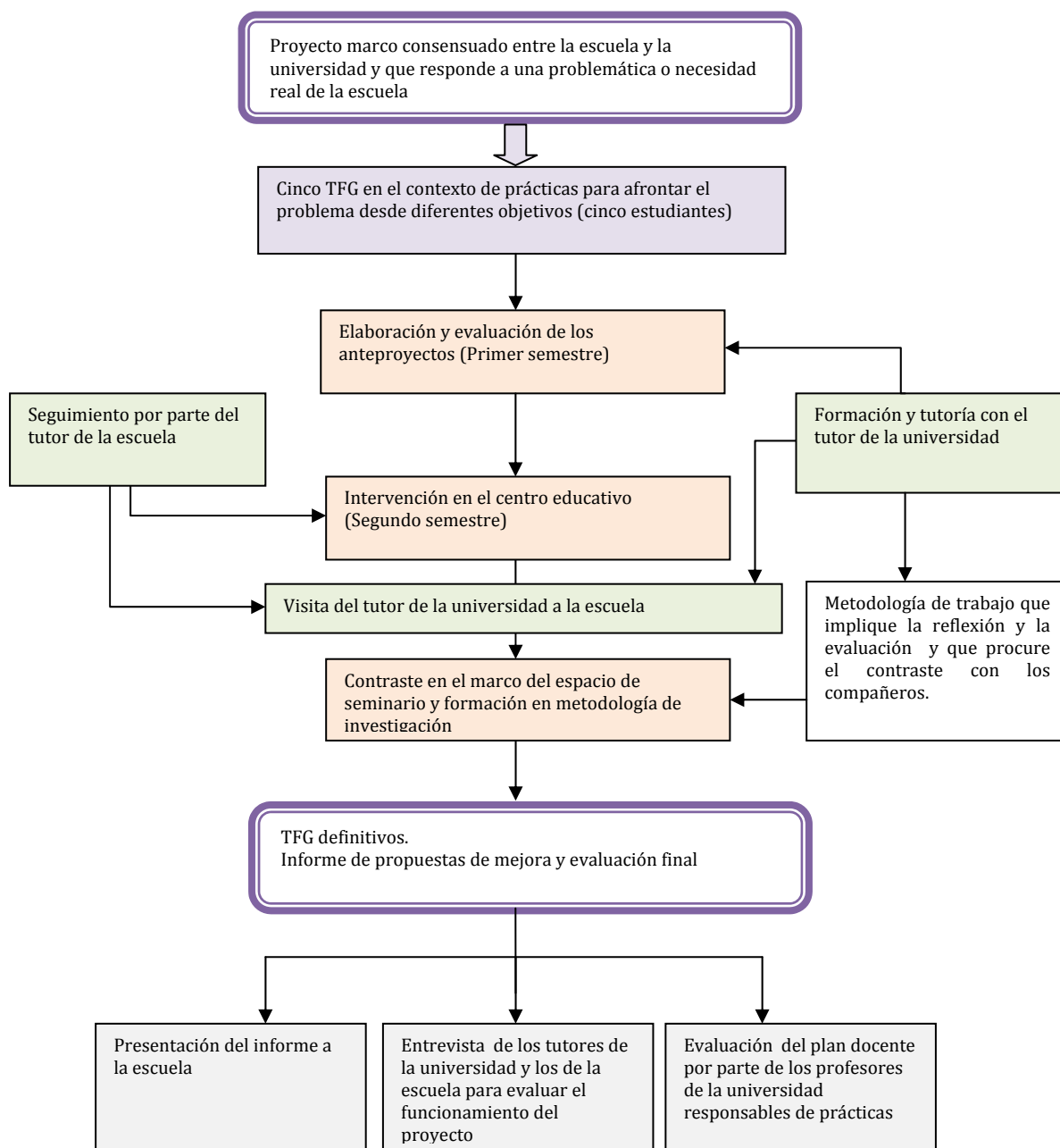


Figura n.2. Seguimiento y evaluación del módulo integrado TFG y Practicum

Dimensiones y elementos para evaluar la calidad del módulo integrado TFG y Practicum

Partiendo de los ejes explicados, para construir y evaluar la calidad del módulo integrado y por el hecho de no disponer de un modelo teórico que se adapte a sus condiciones, hemos efectuado un proceso empírico basado en nuestros conocimientos de qué es el Practicum y el TFG y cómo debe organizarse para que sea efectivo.

Se ha construido un instrumento previo que fue valorado por expertos. Atendiendo a sus sugerencias y a las respuestas de los centros de prácticas, se ha ajustado este instrumento quedando definidas tres dimensiones, divididas en nueve elementos y éstos, a su vez en cuarenta estándares, que no se detallan en este artículo. A partir de los estándares se crean los indicadores con los niveles correspondientes.

En la Figura 3, indicamos las dimensiones y los elementos.



Figura n.3. Dimensiones y elementos del módulo integrado TFG y Practicum.

Estudio empírico de la valoración de los responsables y tutores de los centros escolares respecto a la evaluación del módulo integrado

Antes de implementar el modelo de trabajo integrado Practicum y TFG, hemos creído conveniente recoger la opinión de directores, coordinadores de prácticas y tutores de los centros escolares, por la mayor responsabilidad que supone para ellos pasar de ser acompañantes de los practicantes en su formación en el centro a ser agentes activos en el diseño, el seguimiento y la evaluación del TFG.

Para captar la valoración de dichos maestros, se diseñó un cuestionario exprofeso para esta investigación, de 24 ítems, repartidos en seis categorías. Cuatro de estos ítems corresponden a la categoría de la evaluación.

Los ítems se responden atendiendo a una escala de Likert de 1 a 6, entendiendo por 1 “totalmente en desacuerdo” con la afirmación, hasta 6 que indica “totalmente de acuerdo”.

La población está constituida por las escuelas que tienen convenio con la FPCEE Blanquerna y la muestra final la forman 146 representantes de escuelas que respondieron a la convocatoria de presentación de las prácticas previstas para el curso 2010-2011. De estos representantes, 81 son directores del centro o coordinadores de prácticas y 65 son tutores de aula de infantil o primaria.

Presentamos los resultados de la categoría referente a la evaluación, para mostrar las valoraciones de los centros escolares en este ámbito.

Ítem 1: *La evaluación del TFG y Practicum del estudiante la tienen que hacer los tutores de la escuela conjuntamente con el tutor/a de la universidad*

Ítem 2: *La evaluación del TFG y Practicum corresponde únicamente al tutor/a de la universidad.*

Ítem 3: *A lo largo del desarrollo del TFG debe haber espacios de evaluación y retroalimentación, tanto para valorar el trabajo como para reconducirlo, si es necesario.*

Ítem 4: *Las conclusiones del TFG se tienen que comunicar a la escuela.*

En la tabla 2 se explican los resultados descriptivos calculados para esta categoría.

Número de ítem	N	Media aritmética	Desviación estándar	Mediana	Asimetría
Ítem 1	145	4,57	1,476	5	-0,912
Ítem 2	144	4,38	1,730	5	-0,785
Ítem 3	146	5,06	0,998	5	-0,884
Ítem 4	129	5,22	1,192	6	-1,694

Tabla n.2. Estadísticos descriptivos para los ítems de la categoría referente a la evaluación.

En esta categoría, como podemos observar en la tabla 2, todos los ítems obtienen valores de la media aritmética superiores a 4. Cabe destacar, el alto valor de la media en el ítem 4 y también el de la mediana que se sitúa en la puntuación máxima 6. Por otro lado, los valores del coeficiente de asimetría son siempre negativos en todos los ítems. (En el ítem 2 se han convertido las puntuaciones porque la formulación de la sentencia es contraria a nuestros planteamientos). Vemos, pues, que en general los maestros consultados se posicionan en la zona de acuerdo con la propuesta presentada.

Analizamos los resultados más concretamente, ítem a ítem.

Respecto al ítem 1, los valores 5 y 6, que indican estar muy de acuerdo, alcanzan porcentajes superiores al 25% y la suma de los valores 4, 5 y 6 (zona de acuerdo) llega al 77,3%, como podemos ver en la figura 4.

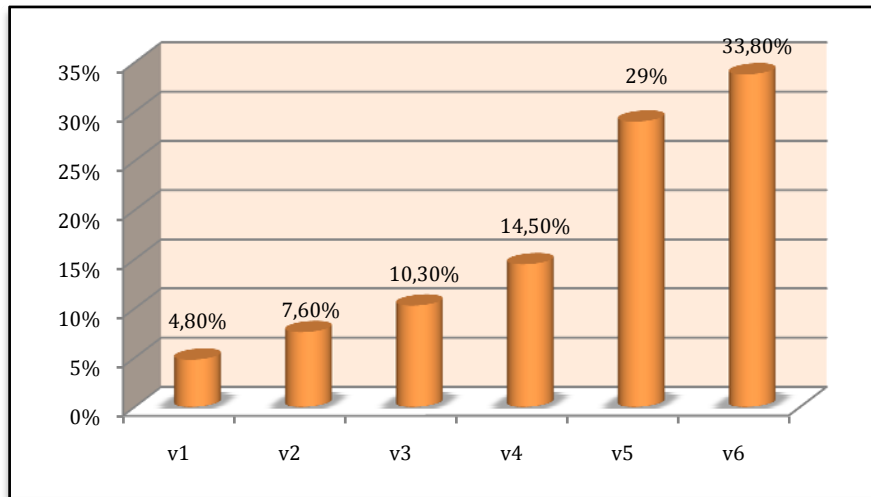


Figura n.4. Resultados de las respuestas al ítem 1.

De las respuestas deducimos que aunque la mayoría de los maestros están dispuestos a hacer el seguimiento y evaluar el módulo integrado junto con el tutor de la universidad, hay un sector que no acaba de estar de acuerdo en asumir esta responsabilidad.

Por lo que se refiere al ítem 2, como se han girado las puntuaciones, observamos que el 72,2% de los maestros no están de acuerdo en que la responsabilidad de la evaluación quede restringida únicamente al tutor de la universidad. En la figura 5 se pueden observar los resultados de las dos zonas de puntuaciones.

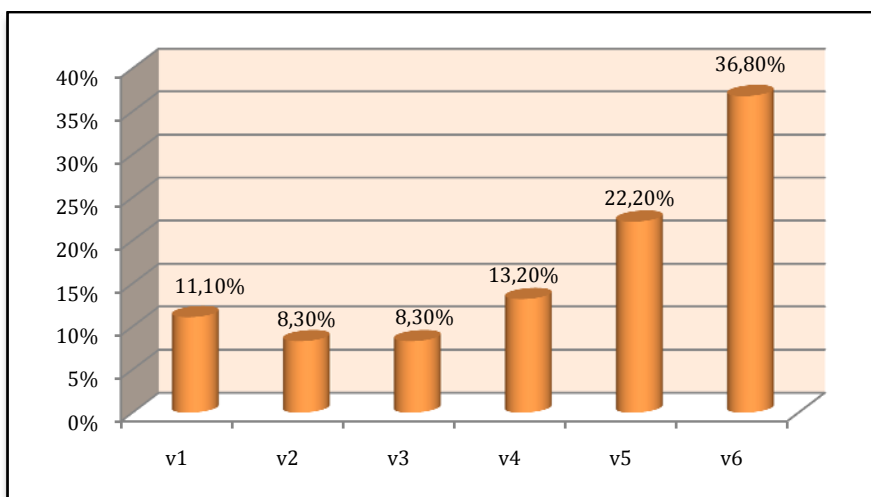


Figura n.5. Resultados de las respuestas al ítem 2.

En el ítem 3, los encuestados dan soporte a la existencia de espacios de evaluación para que el estudiante desarrolle su trabajo y, a la vez, que dicha

evaluación le sirva para seguir en el camino correcto o reconducirlo cuando sea necesario. Así, los tutores pueden seguir el proceso del estudiante en diferentes encuentros, evitando una única evaluación final.

Lo que acabamos de explicar se constata a partir de los resultados obtenidos para el ítem 3 – que se pueden ver en la figura 6 - ya que la zona de acuerdo es muy superior a la de desacuerdo y la puntuación máxima 6 alcanza el porcentaje más alto, un 41,80%, casi la mitad de todas las respuestas.

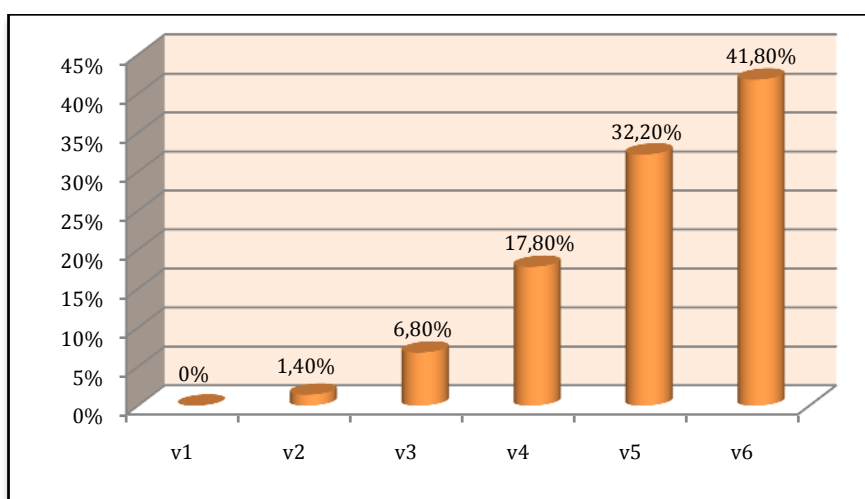


Figura n.6. Resultados de las respuestas al ítem 3.

En el ítem 4, también destacamos el valor 6 con un porcentaje muy alto, el 58,10%. Además, la suma de los valores de la zona de acuerdo con la idea planteada es del 88,4%, como se puede comprobar en la figura 7.

Este valor tan alto indica un claro interés de las escuelas por los TFG unidos a las prácticas, entendiendo que pueden repercutir favorablemente en la dinámica del centro y en los procesos de innovación educativa.

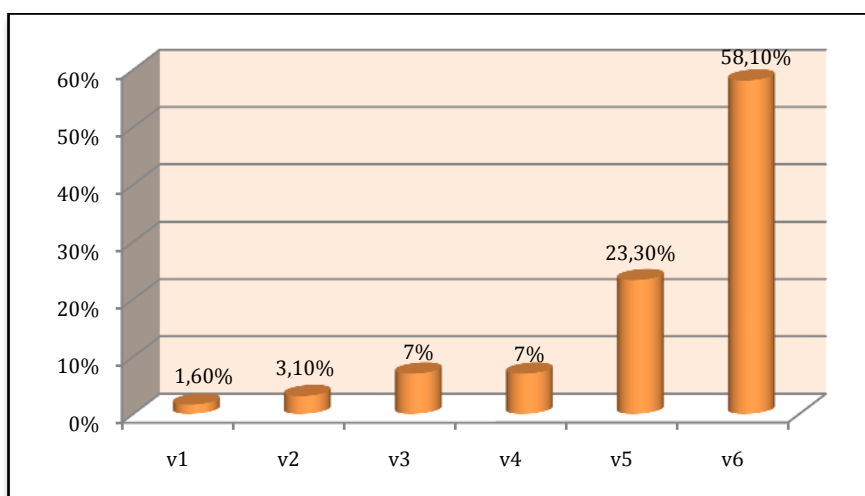


Figura 7. Resultados de las respuestas al ítem 4.

Del análisis de las respuestas a la categoría de evaluación, podemos concluir que, mayoritariamente, los directivos y maestros de las escuelas piensan que han de tener presencia en la evaluación del TFG, entendiendo esta evaluación como un proceso continuado durante el curso que requiere encuentros con los estudiantes y con los profesores universitarios. Así mismo, opinan que esta coordinación en la evaluación tiene que servir para mejorar los proyectos que se lleven a término, las conclusiones de los cuales se deben comunicar a la escuela, siempre con la intención de la mejora de la praxis educativa.

Conclusiones

Del diseño del Practicum en los planes de estudios de los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria, destacamos: el potencial formativo del seminario como escenario que permite compartir i reflexionar en profundidad y de forma guiada, sobre las experiencias profesionales y personales vividas en las escuelas, por un lado; y por otra, la relevancia del trabajo colaborativo entre los centros escolares y la universidad, como recurso para el desarrollo de proyectos de innovación, actualización y mejora de la práctica educativa. El diseño presentado permite, por sus características, que se den las condiciones para la emergencia de iniciativas innovadoras y ofrece importantes oportunidades de mejora a los tres agentes educativos implicados: los estudiantes, la universidad y las escuelas formadoras de estudiantes en prácticas. Para los estudiantes, porque les ofrece la posibilidad de adquirir competencias profesionales a partir de la aplicación de los aprendizajes teóricos a la realidad práctica del contexto escolar. Para las escuelas, ya que las aportaciones de las reflexiones conjuntas pueden derivar en la mejora de la praxis educativa. Y, en el caso de la universidad, por el enriquecimiento que suponen las aportaciones de los otros agentes con la consecuente repercusión en la generación de conocimiento en diversas áreas, en especial de la evolución de la realidad social.

Al mismo tiempo, la aproximación progresiva a la realidad profesional orientada en todo momento des del espacio del seminario facilita el mantenimiento de una relación de coresponsabilidad entre la universidad y las escuelas; y garantiza la calidad del seguimiento conjunto de las prácticas curriculares de los futuros maestros.

El planteamiento del Practicum descrito en el presente artículo cuenta con el beneplácito de los responsables de los centros escolares colaboradores, tal como se puede apreciar en los encuentros anuales que se llevan a cabo en la universidad y en los cuestionarios que los responsables de prácticas de las escuelas han respuesto, respecto a diversos aspectos del modelo presentado.

La dinámica que comporta el despliegue del Practicum en los términos expuestos, supone una relación más próxima y continua entre los tutores de la universidad y los de los centros escolares de prácticas que la que se daba en los anteriores planes de estudios y está comportando el necesario proceso de transformación que fundamenta el actual modelo de estilo docente universitario.

La experiencia adquirida durante la aplicación de los planes de estudios anteriores constituye, sin embargo, un fundamento sólido y contrastado que permite

confiar en la viabilidad y calidad del despliegue completo del diseño presentado, que en la actualidad se encuentra en pleno proceso de implementación.

Bibliografía

- Álvarez, E., Iglesias, M.T., García, M.S. (2008). Desarrollo de competencias en el Practicum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36, 65-78.
- Brown, J.S., Collins, A., Duguid, P. (1989) Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-42.
- Calbó, M. (COORD.) (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en el Practicum de mestre/a*. Barcelona: AQU. Disponible: <http://www.aqu.cat> [Consultado 11-01-11].
- Cortina, A. (2005). Profesionalidad, en P. Cerezo Galán (Ed) *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escudero, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 2. Disponible: http://www.um.es/ead/Red_U/m2/ [Consultado 07-07-11].
- Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna (2000). *Document d'identitat dels estudis de Magisteri*. Fundació Blanquerna.
- Falgars, M. (2010). *Espais de col·laboració entre els agents implicats en el Practicum: tutoria de centre i facultat i estudiants*. Comunicació presentada al II Congrés Internacional de Didàctiques.
- Herrington, J., Oliver, R., Reeves, T. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*. 2003, 19 (1), pp. 59-71. Disponible: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet19/herrington.html> [Consultado [11-07-2011]].
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Martínez Navarro, E. (2006). Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía" *Revista VERITAS*, 14, pp.121-139.
- Monereo, C. (Comp.) (1991) *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Barcelona: Casals.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la pràctica reflexiva en el oficio de ensenyar*. Barcelona: Graó.
- Proyecto Tuning, (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Informe final proyecto piloto -fase 1, realizado por más de 100 universidades, coordinado por la Universidad de Deusto y la Universidad de Gren y apoyado por la Comisión Europea.

- Quintanal, J. (COORD.) (2006). *El Practicum en las titulaciones de educación: reflexiones y experiencias*. Madrid: Dykinson.
- Sarasola, I. (2000). *La competencia de acción como nuevo referente profesional: ajustes terminológicos, conceptuales y funcionalidad del concepto*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Vargas, F. (2002): *Competencias de la Formación y Competencias en la Gestión del Talento Humano. Convergencias y Desafíos*. CINTERFOR-OIT.
- Zabalza, M. A. (2009). Practicum y formación: ¿En qué puede formar el Practicum? a Raposo, M.; Martínez, M^a E.; Lodeiro, L.; Fernández, J.; Pérez, A. [coords.] *El Practicum más allá del empleo. Formación vs. Training*, Poio: Universidade de Santiago de Compostela, Universidade de Vigo, Universidade da Coruña, pp. 45-65.
- Zabalza, M. A. (2011). Evaluar la calidad del practicum: una propuesta. *Actas del XI Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio: Universidade de Santiago de Compostela, Universidade de Vigo, Universidade da Coruña, pp. 101-128.

Cita del artículo:

Pañellas, M., Palau, R. (2011). El Practicum en los grados en Educación Infantil y Primaria: Una aproximación progresiva a la realidad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 369-388. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de las autoras



Mercè Pañellas Valls

Universitat Ramon Llull

Departamento de Ciencias de la Educación

Mail: mercepv@blanquerna.url.edu

Profesora titular de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna, de la Universidad Ramon Llull de Barcelona. Es licenciada en Matemáticas por la Universidad de Barcelona y doctora en Pedagogía por la Universidad Ramón Llull. Pertenece al Grupo de Investigación de Pedagogía Social y Tecnologías de la Información y de la Comunicación (PSITIC) de la URL, consolidado y financiado por la

Generalitat de Catalunya. Sus principales líneas de investigación son la innovación educativa en el ámbito universitario, familia, escuela y educación, y Didáctica de las Matemáticas.



Rosa Palau Sans

Universitat Ramon Llull

Departamento de Ciencias de la Educación

Mail: rosaps@blanquerna.url.edu

Profesora de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna, de la Universidad Ramon Llull de Barcelona. Es licenciada en Psicología por la Universidad de Barcelona y Especialista en trastornos del Lenguaje y la Audición por la misma Universidad. Máster en Psicopatología Infantojuvenil por la Universidad Autónoma de Barcelona. Pertenece al Grupo de Investigación de Pareja y Familia (GRPF) de la URL, consolidado y financiado por la Generalitat de Catalunya. Coordina las Prácticas de las diplomaturas de Magisterio y de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria. Dirige los grupos de trabajo encargados del diseño y despliegue de los Practicum I, II, III i IV de Educación Infantil y Educación Primaria. FPCEE Blanquerna. URL.

La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior.

Internationalization of Higher Education. The case of the European Higher Education Area.

José Gijón Puerta
Emilio Crisol Moya

Universidad de Granada, España

Resumen

El artículo que se presenta, analiza los procesos de globalización o internacionalización; fenómenos que afectan al desarrollo de países emergentes interconectados a través de procesos económicos y migratorios a los más desarrollados, a los que se ve sometida también la Educación Superior. Un claro ejemplo de ello, es lo que se ha denominado “Plan Bolonia”. Este proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)¹, llevará finalmente a una transparencia total de los sistemas de formación superior de los países de la Unión Europea, cuyas consecuencias afectarán a la movilidad de los trabajadores y a su empleabilidad. A través de este artículo abordaremos este proceso, relacionándolo con las cualificaciones profesionales en el EEES y estableciendo las implicaciones metodológicas que tienen en la enseñanza superior.

Palabras clave: Educación Global, Educación Internacional, Educación Superior, Políticas Educativas, docencia, metodología, competencias.

Abstract

The article analyses the processes of globalization and internationalization, phenomena that affect the development of emerging interconnected through economic processes and migration to more developed, which is also subject Higher Education. A clear example is what has been called “Bologna Process”. This process of building a European Higher Education Area (EHEA) will eventually lead to full transparency of higher education systems of European Union countries, the consequences affect the mobility of workers and their employability. Though this article we start this process, relating professional qualifications in the EHEA and establish the methodological implications they have on higher education.

Key Words: Global Education, International Education, Higher Education, Politics of Education, teaching, methodology, skills.

Introducción

El proceso de “armonización” de la Educación Superior europea comenzó en 1998, cuando los ministros de educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido firmaron la *Declaración de la Sorbona*, en la que destacaron la necesidad de crear un área común en torno a la Educación Superior, con la intención de superar la visión economicista de la construcción europea y establecer una Europa del conocimiento. Obviamente, economía y conocimiento son dos elementos absolutamente interrelacionados, por lo que el proceso que comenzó hace una década es tanto económico como académico.

De esta forma, un año después, en 1999, se firmó en Bolonia el acuerdo de construcción del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), con la intención de establecer una total transparencia en los sistemas de Educación Superior, de forma que los estudiantes y los profesores puedan circular libremente (como se había establecido anteriormente para los trabajadores) y que se defina un modelo educativo superior europeo, elemento de atracción y referente para el resto del mundo (Goñi, 2005). Así, se inició un proceso de homogeneización y de internacionalización que finalizó en el año 2010, y que está permitiendo -al menos en teoría- no sólo viajar por Europa con una sola moneda -el Euro- sino también con una sola referencia universitaria.

Posteriormente, en las reuniones de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009), se ha ido reformulando y completando la declaración inicial² para la construcción del EEES, implicándose en ella 46 países pertenecientes a la Unión Europea (UE), al Espacio Europeo de Libre Comercio y del Centro y Este de Europa³.

El presente y el futuro del EEES: la internacionalización de la enseñanza

Aunque existe gran variedad de definiciones de "internacionalización", una de carácter operativo puede ser esta: "La internacionalización de la Educación Superior es el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución" (Knight, 1999). La internacionalización ha sido una estrategia muy frecuente en las instituciones de Educación Superior, que por su propia naturaleza han tendido con carácter general a establecer relaciones con otras universidades sin más limitación que los presupuestos o las coyunturas geopolíticas. Ha consistido tradicionalmente en asistencia a congresos, firma de convenios o movilidad de los investigadores, ampliándose en las últimas décadas a estancias de movilidad reguladas, alianzas estratégicas entre universidades o establecimiento de redes de investigación y docencia.

Estos procesos, aunque “bi o multidireccionales”, tuvieron en su origen una dirección principal en el flujo, en función de la asimetría en los parámetros de calidad de las universidades firmantes; posteriormente, han derivado hacia la constitución de redes, haciendo que las relaciones se hayan ido haciendo cada vez más equilibradas,

reconociéndose las aportaciones de los distintos miembros integrantes de los consorcios, sobre todo en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades.

Aunque con ciertas diferencias en función de los países y las áreas económicas, es en la década de los años 90 del siglo pasado cuando el fenómeno de internacionalización se ha convertido en una prioridad de política educativa y de política general, lo que se ha concretado en la creación de programas específicos para la internacionalización de las instituciones educativas (Barrow, Didou y Mallea, 2003). La mayoría de las universidades de prestigio en el mundo, que anteriormente tenían una proyección internacional, han desarrollado programas de internacionalización. Y organizaciones como la OCDE han establecido programas como el IMHE (Programa de Administración Institucional de la Educación Superior) que incluía el seguimiento de la calidad de los procesos de internacionalización universitaria a nivel mundial (De Wit, y Knight, 1999)

Relacionado con el fenómeno de internacionalización de la Educación Superior, el proceso de construcción del EEES incluye como uno de sus objetivos esenciales el que “Europa estará abierta a la cooperación, en beneficio mutuo de todas las demás regiones, y deberá ser el destino favorito de los estudiantes, eruditos e investigadores de otras zonas del mundo” (Comisión Europea. 2002: 3). En efecto, con la Declaración de Bolonia se tenía ya la idea de crear "el espacio más importante en materia de Educación Superior en el mundo" y esto no puede ser separado de una cierta competencia con la Educación Superior de EEUU o con la emergente actividad universitaria internacional de muchas universidades asiáticas. Así, dicho proceso se inserta claramente dentro del marco de carácter global de internacionalización de la enseñanza superior, en el que las instituciones universitarias no solo colaborarán y generarán modelos más transparentes, transferibles y verificables en relación con las competencias generales y específicas de las distintas carreras y su relación con el mundo laboral, sino que competirán claramente por atraer a los mejores alumnos y también a los mejores profesores (también por evitar que salgan fuera del continente europeo muchos “talentos”). No podemos así separar los contenidos formativos de los económicos en este proceso de internacionalización, ni tampoco de los argumentos de carácter político o de reconocimiento internacional (Ramírez, 2004).

En relación con lo indicado en el párrafo anterior, se han generado debates intensos desde distintas posiciones ideológicas, tanto en Europa como fuera de ella, con importantes reservas al proceso de construcción del EEES -y de la internacionalización de la Educación Superior con carácter general- debido, entre otras cuestiones, a la amenaza -real o percibida- que comporta para las identidades nacionales o regionales, a la tradición humanística universitaria y a la mercantilización y privatización de la enseñanza superior. No entraremos aquí con mayor profundidad en el debate, pues no es el objeto de este documento.

A pesar de estas polémicas, el proceso de internacionalización de la enseñanza superior, como línea de trabajo consciente de los sistemas universitarios, va más allá de la UE y de la construcción del EEES, como hemos referido con anterioridad. Así lo demuestran proyectos desarrollados en las últimas décadas en todas las áreas geográficas, incluida Latinoamérica.

Todos estos intentos serán probablemente en el futuro refinados, ya que tendrán que hacer frente a dos retos importantes: por una lado, a la internacionalización del currículo, que obligará a adoptar unas lenguas comunes de referencia y, por otro, a la virtualización de partes sustanciales del mismo, lo que hará que se puedan combinar estancias en las propias universidades con actividades a distancia. Pero, independientemente de estas hipótesis de futuro, el EEES será probablemente uno de los factores determinantes en este proceso.

Las razones por las que la internacionalización de la enseñanza superior será un proceso ascendente en las próximas décadas, han sido desarrolladas ampliamente por distintos autores como Knight (1999), que articula en torno a razones políticas, económicas, académicas y sociales, el proceso globalmente considerado.

En primer lugar, podemos decir que, tradicionalmente, la política internacional, la búsqueda de alianzas estratégicas y económicas o el interés por ejercer influencia en determinadas zonas del planeta, han sido elementos de promoción de la internacionalización de la enseñanza. Quizá en una actualidad más globalizada, y en relación con las polémicas referidas anteriormente, el fortalecimiento de la propia identidad nacional o regional, o el riesgo de homogeneización cultural, puede ser un acicate para promover la internacionalización educativa. En función de la situación de desarrollo de cada país, puede verse este proceso como una oportunidad de modernización (aunque en algunos países pueda ser percibido como un proceso de desnacionalización o de "occidentalización"). También podemos incluir aquí una visión de la educación como un objeto de exportación de servicios, y en este sentido, podemos ver también razones económicas para la internacionalización de la enseñanza.

En efecto, en segundo lugar, vemos claramente una orientación de mercado (económica) para internacionalizar la Educación Superior. La creciente interdependencia entre las naciones y la denominada sociedad de la información, hace que la competitividad económica, científica y tecnológica afecte directamente al sector de Educación Superior. Por ello, la internacionalización del sector de la Educación Superior y el desarrollo económico y tecnológico están cada vez más relacionados. Evidentemente, distintas posiciones ideológicas y sociales o culturales, generarán en el futuro amplias discusiones sobre el factor economicista como centro de planificación de la Educación Superior.

En tercer lugar, razones académicas pueden ser esgrimidas para favorecer el proceso de internacionalización de la enseñanza superior, lo que conecta con la mención a la historia de las instituciones universitarias que hemos hecho anteriormente. Así, una de las principales razones aducidas para internacionalizar al sector educativo es lograr estándares académicos internacionales en la enseñanza y la investigación. En este punto también ha de plantearse la discusión de la posible excesiva homogeneización de la Educación Superior o de la pérdida de riqueza y debate -instalación de un pensamiento único global en la academia-.

En último lugar, la razón sociocultural, como preservación y promoción de la cultura nacional, adquiere mucha fuerza sobre todo en aquellos países que ven la internacionalización como una vía de mantenimiento y promoción de la diversidad cultural, que contrarreste el efecto homogeneizador de la globalización.

El proceso de Bolonia. Elementos básicos

La construcción del EEES se inscribe en una política global europea de aprendizaje permanente (*Lifelong Learning -LLL-*), que incluye tanto aspectos formales como no formales e informales de la educación. Así, desde una perspectiva general, la Educación Superior se integra en el proceso de formación continuada de los ciudadanos europeos, que dotará al sistema universitario de una enorme flexibilidad y que aumentará las posibilidades de formación y empleo, al permitir el reconocimiento de las cualificaciones profesionales derivadas de las distintas titulaciones. Lógicamente, este aumento de transparencia entre los sistemas educativos, exige una revisión de las titulaciones en los distintos países europeos, a la vez que promueve una mayor colaboración entre las universidades y, sobre todo, determina un cambio conceptual de la enseñanza y aprendizaje, que pasa a organizarse en torno al esfuerzo productivo del estudiante y a la adquisición de competencias generales y específicas.

Así, la construcción de este EEES, asentada en tres ejes fundamentales: una estructura de enseñanzas organizada en tres ciclos (Grado, Posgrado y Máster), un sistema de transferencia de créditos y un mecanismo de acreditación que asegure la calidad (Michavila y Parejo, 2008), permitirá establecer un sistema de titulaciones comparables que aumente la competitividad de los sistemas universitarios europeos (García y Pérez, 2008) y eliminará los obstáculos a la movilidad de estudiantes y profesores, promoviendo así, la dimensión europea de la Educación Superior. El propósito es crear un marco común de referencia con el compromiso de mejorar el reconocimiento de las instituciones en otros países favoreciendo así, la movilidad estudiantil y las oportunidades de empleo.

El sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System)

Un elemento esencial del EEES consiste en establecer un sistema común de *créditos* para fomentar la posibilidad de comparación -transparencia- de los estudios y promover así la movilidad de los estudiantes y titulados.

El sistema de créditos (en el que se valora en número de horas estimadas de asistencia a clases y también las de trabajo presencial y no presencial), implantado hace varias décadas en las universidades europeas, evolucionó independientemente de la creación del EEES a un modelo de los denominados créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) que finalmente ha sido adoptado en él.

El modelo ECTS, es por tanto una medida del haber académico acumulado, que permite establecer un parámetro temporal y de trabajo, para alcanzar los distintos objetivos de formación de las materias que componen el plan de estudios de una titulación universitaria.

Un crédito ECTS, equivalente de forma convenida generalmente a 25 horas de trabajo del estudiante, se establece en función no sólo de la carga docente, impartición y recepción de clases teóricas y prácticas, sino que incluye, además, elementos como: actividades académicas dirigidas, como son las tutorías, los trabajos bibliográficos o de investigación; la asistencias a seminarios o la supervisión docente; la recogida, análisis y tratamiento la de información (bibliotecas, bases de datos,

búsquedas a través de Internet, etc.); las horas dedicadas al estudio; las horas dedicadas a la evaluación (realización de exámenes, presentación o defensa de trabajos, elaboración de una carpeta de aprendizaje, etc.). Por lo tanto el crédito ECTS es una unidad de valoración de la actividad académica desarrollada por un estudiante (Palomares, 2007).

Se trata de un concepto introductor de cambios para nuestra manera de entender el crédito que se definió mediante el R.D. 1497/1987 en su artículo 2.7 (actualizado por los R.D. 1267/1994, 2347/1996, 614/1997 y 779/1998) por el que se establecían las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (Palacios, 2004).

Para Goñi (2005), se trata de una propuesta que tiene doble función: función de acumulación y de transferencia. Función de acumulación porque se podrán acumular, sumar, añadir los créditos obtenidos en las distintas universidades que contemplen este formato de estudios con la finalidad de completar el número de créditos necesarios para la obtención de la titulación de grado o postgrado; y función de transferencia, ya que los créditos cursados en una institución educativa tendrán el reconocimiento en cualquier otra de forma automática.

Así, el crédito ECTS se constituye en una medida del esfuerzo del estudiante y del desarrollo de actividades orientadas no sólo al saber sino también al “saber hacer”, entrándose de esta forma en el ámbito de la adquisición de competencias (Palmer et al., 2009). No se trata de pasar de un modelo centrado en los contenidos a uno centrado en las competencias, olvidando totalmente aquellos, sino de equilibrar los aprendizajes con su significación y con la autonomía del estudiante para su utilización funcional. El crédito pues no se basa en horas lectivas, como indicamos anteriormente, sino en el trabajo de los alumnos, basado ahora en un esfuerzo responsable.

Por lo tanto cuando se habla de ECTS, hablamos de un sistema de transferencia y acumulación de créditos, centrado en el estudiante y en la carga de trabajo necesaria para la consecución de los objetivos de un programa específico, entendiendo estos objetivos como resultados de aprendizaje y competencias que han de adquirir⁴.

La estructura de las nuevas enseñanzas

Para construir el EEES, los distintos sistemas educativos han de disponer de una estructura semejante, comparable y transparente, ya que sin estas condiciones, no sería posible una movilidad efectiva de estudiantes y de titulados. A partir de la Declaración de la Sorbona, se propone y apuesta por un modelo universitario basado en dos ciclos, uno de grado y otro de posgrado, planteando para ello el curso académico organizado en semestres y siendo el sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) el método que como describe el documento, permita la convalidación de los créditos obtenidos para aquellos que elijan una educación inicial o continua en algunas de las universidades europeas, y asimismo, tengan la intención de obtener una titulación (Sorbona, 1998). Para ello se le ofrece al estudiante la oportunidad de poder acceder al mundo académico en cualquier momento de su vida profesional y desde diversos campos.

Posteriormente en otras declaraciones (Londres, 2007; Praga, 2009 y Lovaina, 2009) se comienza a hablar de tres ciclos, grado, máster y doctorado.

Ello conduce, finalmente a optar por un modelo de tres ciclos: un primer ciclo de 240 créditos ECTS (unos cuatro años de formación)⁵, que constituirán las enseñanzas de *Grado* y dos ciclos de *Postgrado* -un segundo ciclo de *Máster*, de entre 60 y 120 créditos ECTS (uno o dos años de formación) y un tercer ciclo de *Doctorado* (entre tres o cuatro años de formación).

El *primer ciclo* de la enseñanza universitaria (Grado) ofrece una formación de carácter general en una o varias disciplinas, con una orientación básicamente profesionalizadora (Guardia, 2006). Incluye formación tanto teórica como práctica del área de conocimiento propia (a través tanto de materias de carácter obligatorio como de optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos y otras actividades formativas). Se incorpora como obligatorio un *Trabajo fin de grado*, que puede contar entre 6 y 30 créditos ECTS. Dentro de la estructura anual de créditos, un mínimo de 36 deben estar dentro de la rama de conocimiento principal y el resto pueden incorporarse de otra rama afín. En la segunda mitad del plan de estudios, pueden incorporarse en algunos casos prácticas de carácter externo, con un total de 60 créditos. El *Trabajo fin de grado* incorpora hasta 6 créditos, pudiendo reconocerse como créditos diversos tipos de actividades culturales, de participación, deportivas o de voluntariado.

El segundo ciclo de la enseñanza universitaria (Máster) tiene como finalidad la formación avanzada de carácter especializado o multidisciplinar, con una orientación de especialización académica, profesionalizadora o para la iniciación en tareas de investigación. Incluirá formación tanto teórica como práctica (con materias de carácter obligatorio y optativo, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, actividades de evaluación y otras actividades formativas). Se incorpora como obligatorio un *Trabajo fin de máster*, que habrá de tener defensa pública. Dentro de la estructura anual de créditos, un mínimo de 36 deben estar dentro de la rama de conocimiento principal y el resto pueden incorporarse de otra rama afín. El acceso a un máster se hará desde una titulación de grado (o desde las equivalencias que se determinen) y podrá requerir de forma específica criterios de acceso, en función de la universidad concreta o de la titulación de que se trate- Como ejemplo, podemos hablar del *Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria* en España, en que se exige la acreditación del nivel B1 de una lengua de la UE y en algunos casos, un examen de acceso, salvo para determinadas titulaciones por especialidad, por ejemplo, un Psicólogo no tiene que hacer un examen de acceso para cursar la especialidad de Orientación Escolar.

El tercer ciclo universitario (Doctorado), tiene un carácter básicamente orientado a la investigación, ya que su finalidad a la vez que exigencia es la realización y defensa de un trabajo original de investigación (Tesis doctoral). El programa de formación complementario puede tener relación con el máster que da acceso al programa de doctorado o realizarse de forma simultánea al programa de investigación. La defensa pública de la tesis doctoral, permitirá obtener el grado de *Doctor* por la universidad correspondiente.

En el curso 2015-2016 se habrá completado el proceso de transición al nuevo modelo del EEES.

Calidad y acreditación en el EEES

Con la Declaración de Bolonia (1999) comienza a considerarse que en el sistema universitario, la calidad debía entenderse como una herramienta de garantía para su buen funcionamiento en un contexto de reforma universitaria (Michavila y Zamorano, 2002).

Por lo tanto, la calidad del nuevo sistema de Educación Superior dentro del EEES se convierte en una preocupación esencial, ya que sostendrá la transparencia y la transferibilidad de las titulaciones y será la forma de mantener a lo largo del tiempo la credibilidad del sistema y de estimular la movilidad de estudiantes y titulados. En este sentido, el *Grupo de Seguimiento (Bologna Follow Up Group -BFUG-)* al que asisten representantes de los estados miembros del "Proceso de Bolonia" ha preparado distintos informes que han servido de base para la construcción del modelo de calidad en el sistema. Tal como el *Informe Bologna Scorecard (2007)*, llevado a cabo en la Cumbre de Londres (2007) y dirigido a conocer el estado de adaptación del EEES y el avance en la participación de los estudiantes en la calidad con respecto al 2005.

En el marco de la enseñanza superior, la calidad comprende un conjunto de políticas, procesos de evaluación y actuaciones que garanticen que las instituciones universitarias y los planes de estudios alcancen determinados estándares tanto educativos como organizativos (González, 2006) establezcan mecanismos transparentes de rendición de cuentas y dispongan de sistemas de mejora del sistema de Educación Superior, de la institución y del programa de estudios (Zambrano y Manzano, 2004).

Precisamente, uno de los objetivos de la Declaración de Bolonia, era promover la cooperación para asegurar la calidad de la Educación Superior, a los efectos de alcanzar criterios y metodologías comparables. Así se aprobaron en 2005 las "Normas y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)" elaboradas por la Asociación Europea de Garantía de Calidad en la Enseñanza Superior (ENQA), en colaboración con los miembros del denominado "*Grupo E4*" (ENQA, EUA, EURASHE y ESU)⁶.

En el 2006, en España se creó el Grupo ANECA de Trabajo para la Participación de Estudiantes en Políticas de Calidad (GATPEPC), compuesto por personal de relaciones institucionales e internacionales de ANECA y representantes de estudiantes de varias universidades Españolas. Su objetivo fue la propuesta de modelos de participación de los estudiantes universitarios en los diferentes procesos de las agencias de garantía de la calidad.

En 2007, los Ministros europeos de Educación, a partir del *Informe E4 Londres promovió la creación de la European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR)*, creado en 2008. Actualmente se está completando este registro por parte de las instituciones universitarias europeas. Paralelamente al nivel de la UE, cada país desarrolla, dentro del EEES, el enlace con sus propias agencias de calidad universitaria, como la española Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Además de estas agencias "oficiales", otras de carácter no oficial tienen actualmente un papel importante en el desarrollo de parámetros de calidad, como la

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education y la Joint Quality Initiative⁷. También los resultados de las universidades adheridas al proyecto Tuning⁸, así como la utilización de los “descriptores de Dublín” (desarrollados por un grupo internacional de expertos, denominado Joint Quality Initiative (JQI) serán aspectos importantes en la consecución de un modelo de calidad dentro del EEES. Como ejemplo de estos descriptores, de carácter genérico y aplicable a las distintas titulaciones, a continuación incluimos uno relativo a la “capacidad de emitir juicios”:

- Ciclo corto. Identificar y emplear datos para formular respuestas a problemas bien definidos, concretos y abstractos.
- 1er ciclo. [a través de] Reunir e interpretar datos relevantes.
- 2º ciclo. La capacidad tanto de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información incompleta.
- Doctorados. [a través del] Análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.

Finalmente, debemos referirnos al denominado suplemento europeo al título (SET), documento que acompañará cualquier título universitario oficial y en el que se incluirá de forma personalizada la información unificada de los estudios cursados, los resultados obtenidos y el nivel de la titulación. El SET fortalece la transparencia de las diversas titulaciones en la enseñanza superior europea y facilita que las instituciones universitarias reconozcan el valor académico y profesional de las mismas.

Competencias, cualificaciones profesionales y EEES

Enfoque competencial de la Educación Superior

En el marco descrito anteriormente, aparece con claridad un modelo educativo para la Educación Superior, dentro de lo que hemos denominado LLL, que se orienta a la certificación de competencias y al desarrollo de un sistema de cualificaciones que permita la transparencia de los sistemas educativos europeos y asegure de esta forma la transferibilidad de las titulaciones y, por tanto, la movilidad de estudiantes y titulados (profesionales en suma).

Peris (2006) ha sistematizado a partir de Levy-Leboyer (2001) los términos que hacen referencia a competencias en distintas lenguas europeas (véase la Tabla n.1.), refiriéndose todas ellas a modos de acción más que a saberes académicos, a realización de tareas medibles en entornos tanto formales como informales, que nos alejan de elementos de evaluación clásicos como la prueba objetiva o de desarrollo.

Podemos definir la competencia, con carácter general, como la “capacidad de movilizar recursos personales de cualquier tipo para la resolución de problemas o la realización de tareas en contextos determinados” (Gijón y Hernández, 2010).

Por otro lado, una de las definiciones más elegantes en el ámbito de la formación profesional, es la de Du Crest (1999), para quien una competencia es un saber puesto en acción en un contexto determinado.

Por lo tanto, el contexto de las competencias, entendidas como capacidades orientadas a la acción o capacidades definidas en la acción, se centra por tanto en la definición, ejecución y evaluación de tareas, llevadas a cabo por los estudiantes dentro del contexto curricular de cada materia (Cano, 2008).

Idioma	General	Profesional
Inglés	Skills	Competences
Francés	Habilités Compétences	Compétences Qualifications
Español	Habilidades Destrezas Capacidades Talentos	Competencias Cualificaciones
Italiano	Abilità Capacità	Competencia

Fuente: Modificado de Levy-Leboyer, 2003: 11

Tabla. n.1. El término “competencia” en diversas lenguas de la Unión Europea.

Referirnos a un aprendizaje por competencias hace que aproximemos aun más la universidad al ámbito laboral. Si partimos que las competencias son necesarias para cualquier perfil profesional, el contenido de las materias deberá estar contrastado con el quehacer profesional (Semeijn et al., 2005).

Por lo tanto, quien sabe actuar, haciéndolo además bien, es porque tiene un dominio conceptual, comprende cómo funciona su pensamiento, interrelacionando los conceptos en el proceso de aprendizaje y por lo tanto ha desarrollado la competencia adecuada.

Así, las nuevas propuestas para la construcción del EEES, conectan directamente con el ámbito de las cualificaciones a través de un modelo competencial y esto tiene, como veremos más adelante, profundas implicaciones metodológicas en la docencia universitaria. De hecho, “los modelos de competencias profesionales se han adueñado también del mundo empresarial, incluyendo la formación de los trabajadores y la propia gestión de los recursos humanos” (Tejada y Fernández Cruz, 2009: 15). Esto implica, en el desarrollo de un nuevo modelo formativo internacional, dejar de lado la excesiva limitación epistemológica y del puesto de trabajo, para abrirse a modelos formativos mucho más flexibles en los que tengan gran importancia la integración multidisciplinar, el trabajo en equipo, la cultura del aprendizaje continuo y de la autoformación y la adaptabilidad a los cambios de modelos productivos (en sentido amplio). Todo ello queda por tanto vinculado a un modelo que relaciona competencias profesionales y personales como elemento esencial del proyecto formativo y profesional de los estudiantes (Heijke, Meng y Ramaekers, 2003).

Empleabilidad

Conseguir un empleo es el factor más determinante en la elección de los estudios universitarios. Los estudiantes aspiran a las carreras con más salidas profesionales, siendo para ellos una necesidad el que las universidades estén cada vez más cercanas al mundo profesional.

La empleabilidad se puede entender como *“el conjunto de habilidades, comprensiones y atributos que proporcionan a los graduados, las mejores condiciones para ganar un empleo y para tener éxito en las diferentes ocupaciones que puedan elegir, con beneficios para ellos mismos y para el conjunto del colectivo de los trabajadores, de la comunidad y de la economía”* (García, 2008: 31).

Desde la Declaración de Sorbona (1998), la empleabilidad de los estudiantes como futuros titulados, es considerada una de las líneas de acción del proceso, ya que si retomamos la Declaración de Bolonia (1999), podemos comprobar cómo su primer objetivo era *“la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable [...] para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de Educación Superior europeo”* (Bolonia, 1999: 1).

El objetivo de incrementar la empleabilidad de los titulados es objetivo de todas las instituciones de Educación Superior, que consideran la empleabilidad como se refleja en el Informe Tendencias 2003, un elemento de muchísima importancia aún a la hora de diseñar o reestructurar sus planes de estudios (Knight y Yorke, 2003). Pero este objetivo inalcanzado, se hace más lejano si no superamos las interpretaciones de que si se genera una formación para la empleabilidad, esta vaya en deterioro de la calidad académica.

Aunque la empleabilidad ha sido considerada como uno de los pilares del proceso, no es hasta la Declaración de Londres celebrada en 2007 cuando se detallan medidas específicas para su consecución.

De entre las medidas adoptadas para mejorar la empleabilidad de los estudiantes graduados destacamos la elaboración de un estudio con todo detalle por parte del Grupo de Seguimiento de Bolonia, sobre las posibilidades de incrementar la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos así como en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida.

Pero para ello será necesario la implicación responsable de todos los interesados. Como quedó recogido en Londres (2007), los gobiernos, y las instituciones de Educación Superior necesitan de una mayor comunicación con los empleadores.

Además se acentúa la necesidad de trabajar en la medida de las competencias de cada centro, dentro de cada uno de los gobiernos, para que los empleos y la carrera profesional en la función pública sea totalmente compatible con el nuevo sistema de titulaciones, si el objetivo es *“incrementar la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos, así como en el contexto de aprendizaje a lo largo de la vida”* (p. 3)⁹, como se señala en el informe de la última reunión de ministros celebrada en Lovaina en 2009.

El sistema europeo de las cualificaciones

Europa se caracteriza por una gran diversidad de instituciones y sistemas de educación y formación. Esta diversidad se debe a la existencia de un amplio y sólido consenso, según el cual la educación y la formación deben reflejar las necesidades de aprendizaje a nivel local, regional y nacional y dar respuesta a estas necesidades. “La riqueza y la diversidad de la educación y la formación en Europa pueden considerarse a la vez un valioso recurso y un medio para reaccionar con rapidez y eficacia a los cambios tecnológicos y económicos” (Bruselas, 2006: 2).

Este modelo formativo orientado a competencias, en el que el aprendizaje a lo largo de la vida (LLL) se impone como el modelo de referencia en todos los niveles y modos de aprendizaje, formal, informal y no formal, y converge hacia el objetivo prioritario de desarrollo de un marco europeo de cualificaciones que, con carácter abierto y flexible, interaccione con la transparencia y transferibilidad de los créditos ECTS. Para ello, habrán de conectarse finalmente los modelos de los citados ECTS y ECVET (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Formación Profesional). No se trata de sustituir el modelo ECTS sino, muy al contrario, complementarlo.

La finalidad del ECVET (Comisión Europea, 2008a), como recomendación de la UE, es facilitar la transferencia de créditos de aprendizaje de un sistema de cualificación a otro, debiendo conducir a la compatibilidad de ambos. Sin embargo, no persigue la armonización de los mismos, diferenciándose así del Marco Europeo de Cualificaciones, que establece un marco de referencia común.

Este *Marco Europeo de las Cualificaciones* (EQF¹⁰) (Comisión Europea, 2008b), al apoyarse en un modelo de aprendizaje amplio y acumulativo, que establece cualificaciones basadas fundamentalmente en la adquisición de competencias, conecta de forma clara con la construcción del EEES. Teniendo en cuenta que desde las instituciones europeas se decidió que los elementos importantes a la hora de establecer comparaciones entre marcos eran, las competencias adquiridas y los resultados de aprendizaje; el sistema aprobado recoge tres ciclos aunque existe la posibilidad de reconocer cualificaciones intermedias.

El núcleo del EQF comprende ocho niveles de referencia para las cualificaciones, en los que se describe qué conoce el individuo, que comprende y, sobre todo, que es capaz de realizar competencias, de forma independiente al sistema -formal, informal o no formal en que las haya adquirido. Estos ocho niveles de referencia para los responsables de la educación y la formación a nivel nacional y sectorial, abarcan todo el espectro de cualificaciones, desde las que se dan al completar la enseñanza y la formación obligatorias hasta las que se conceden en el nivel superior de la enseñanza universitaria y de la formación profesional (Gata, Bautista y Mora, 2003).

El primer ciclo, que comprende una duración entre 180 y 240 créditos ECTS, se podría asimilar en el caso español, a lo títulos de Grado, que desde el curso académico 2009/2010 se están impartiendo. Los estudiantes que obtengan el título correspondiente a este nivel serán capaces de:

- Poder aplicar su conocimiento y entendimiento de modo que indique un enfoque profesional a su trabajo.

- Y serán capaces de resolver problemas y de interpretar datos que les permitan reflexionar sobre asuntos de distintos ámbitos.

Las cualificaciones orientadas para el segundo ciclo (90-120 créditos ECTS), incluyen entre sus características, competencias más especializadas, como una mayor capacidad de autonomía, como es la habilidad de integrar conocimientos. En este caso el conocimiento adquirido, además va más allá del que se consigue en el primer ciclo, ya que, proporciona una base para la originalidad en el desarrollo y/o ampliaciones de ideas, en un contexto investigador. En el caso Español este ciclo se puede considerar al equivalente al máster.

Y el tercer ciclo, es caracterizado por una comprensión sistemática de un campo de estudio y maestría en habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo. Además se incluyen una serie de habilidades más complejas relacionadas con la promoción del conocimiento, el análisis crítico y la elaboración y puesta en marcha de una investigación. En nuestro caso, el español, correspondería con los estudios de doctorado.

Por lo tanto los nuevos planes de estudios, según el Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, tendrán que contemplar en su diseño las competencias que indica el Marco Europeo de Cualificaciones para la Educación Superior, así como las competencias que marque el MECES. Siendo la ANECA la que vele, tanto por los procesos de verificación como en los procesos de acreditación posteriores.

Así, los niveles de referencia del EQF se centran en lo que se es capaz de hacer y no, en el lugar de en lo que se ha aprendido, en la duración del aprendizaje o en el tipo de institución educativa en la que se ha obtenido un determinado título. Esto, evidentemente, obliga a reformular determinados aspectos de las legislaciones nacionales de los distintos países de la UE.

A título de ejemplo, en el contexto español, se ha avanzado en la convergencia de los tres subsistemas de formación (ocupacional, continua -formación para el trabajo- y reglada), en la unificación de las ofertas formativas y en la armonización de los sistemas de acreditación de competencias. Así, el desarrollo de la *Ley de Cualificaciones y Formación Profesional* de 2002, fue articulado en torno al *Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales*, mediante la creación del *Instituto Nacional de las Cualificaciones* (INCUAL). Siendo resultado de ello, un *Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales*, con 26 familias profesionales, un catálogo modular que incluye el conjunto de módulos formativos asociados a las diferentes unidades de competencia de las cualificaciones profesionales y que establece cinco niveles de cualificación, de los que sólo se han desarrollado tres.

El avance de este tipo de catálogos en el conjunto de los países del EEES hará que se armonicen con los niveles establecidos en el EQF, momento en que se alcanzará la transparencia de los sistemas en ese espacio y se facilitará enormemente la movilidad de estudiantes y titulados.

Implicaciones metodológicas para la docencia en el nuevo EEES

El cambio metodológico en el ámbito de las competencias de la Educación Superior

La construcción del EEES, desde el punto de vista metodológico, es un proceso desigual, pues depende de la posición de partida de cada estudiante, de cada profesor, de cada institución y de cada sistema nacional que supone un cambio educativo, en el que se relacionan varios elementos. Por una parte, la armonización de los sistemas de Educación Superior, la movilidad de estudiantes y profesores y la calidad de la enseñanza y, por otra, el cambio de enseñanza hacia el aprendizaje, en el que se enseña a los alumnos a pensar, a hablar y a hacer, lo que supone una oportunidad de mejora de las prácticas docentes universitarias (Goñi, 2005 y Labrador, Andreu, Ribes, 2008). Junto a estos elementos, no debemos olvidar uno de los principales cambios que se introduce con el EEES y tema relacionado con nuestro trabajo, los cambios que afectan a la forma de actuar tradicional de muchos profesores y estudiantes (Benito y Cruz, 2005).

Desde los planteamientos de este capítulo, el foco de la planificación docente será sin duda un conjunto de competencias a adquirir por el estudiante. Para ello, la innovación ha de centrarse en modelos de aprendizaje constructivo (por ejemplo, el modelo de *alineamiento constructivo* según el cual los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se definen paralela e integradamente, en relación a las competencias a alcanzar (Biggs, 2005). No entraremos aquí en el debate sobre la incorporación de las competencias en la Educación Superior, que es visto de forma crítica por algunos autores como un elemento derivado del mundo empresarial y ligado a modelos educativos centrados en el valor de los resultados.

Por lo tanto, para abordar éste reto, desde un punto de vista metodológico, de la construcción de un EEES, *“el trabajo a realizar durante esta etapa consiste en reorganizar los distintos elementos metodológicos que configuran la actuación docente de un profesor dentro de un contexto institucional específico, de tal forma que nos permitan alcanzar las competencias que se establecen como aprendizajes a adquirir por los alumnos que cursan una determinada titulación o materia”* (De Miguel, 2005: 20).

Desde esta visión competencial, el cambio metodológico general se basa en la idea de que el estudiante posee un esquema previo de conocimiento mediante el que interpreta la realidad, desde su nivel de desarrollo cognitivo, psicomotriz, afectivo o moral. El trabajo en la docencia universitaria consistirá pues en modificar esta estructura para incrementar los niveles de desarrollo previo, orientando esta modificación a una mejor interacción con la realidad académica y profesional del estudiante (considerado así como un profesional en formación, que debe estar altamente cualificado al final de la misma).

Descubrir, transmitir, aplicar, conservar y superar el conocimiento desde una aproximación crítica, son funciones de una institución como es la universidad, pero todas estas funciones, siempre deben estar unidas a las demandas sociales imperantes en cada momento, siendo realizadas de forma independiente, autónoma y buscando la

adaptación continua a las demandas de la sociedad en cada momento (Bolonia, 1999)¹¹.

Por tanto, el proceso de convergencia europea, supone un profundo cambio en el planteamiento de la enseñanza que se está desarrollando en las Universidades. Ahora, se hablará de una nueva Universidad, basada en la formación continua del sujeto a lo largo de toda su vida. Se tratará de un sistema universitario moderno, de calidad, centrado en la formación integral del estudiante, donde el profesor universitario tendrá que hacer algo más que dar clase, fomentará el aprendizaje creativo y autónomo haciendo que el alumno piense por sí mismo. A partir de este momento, la docencia dejará de ser prioritaria y el universitario será el protagonista.

Para lograr este cambio (si no se ha producido previamente) debemos aplicar un modelo en el que partiendo de los conocimientos previos del estudiante, éste debe acceder a actividades en clase de carácter significativo, que facilite los cambios en su estructura de conocimiento (Moreno, 2011). Todo ello ha de basarse en un modelo de trabajo cooperativo, a la vez que se promueve la reflexión individual sobre el propio proceso de aprendizaje, desde la motivación basada en la conexión de las propuestas con la realidad personal y profesional más cercana al estudiante. La evaluación se ha de transformar también, para que pueda dar información de las nuevas competencias adquiridas por cada estudiante, a la vez que nos indica los aprendizajes no adquiridos y nos da pistas sobre los procedimientos de mejora. Así, en este modelo evaluativo, las producciones de los estudiantes se hacen imprescindibles, sin que ello implique el abandono de exámenes de corte más tradicional, como son las pruebas objetivas o las de desarrollo.

A través de la siguiente tabla se puede apreciar la diferencia entre el modelo de enseñanza-aprendizaje universitario tradicional y el modelo de enseñanza-aprendizaje actual. Este último persigue la autonomía del alumnado y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Aprendizaje Tradicional	Aprendizaje Autónomo
El docente es la fuente del saber	El docente es el guía para el uso adecuado de las fuentes de conocimiento. El estudiante aprende "haciendo".
Los estudiantes reciben los conocimientos del docente. Trabajo individualizado del estudiante.	Aprendizaje cooperativo: se aprende en grupos y de los demás.
Evaluación basada exclusivamente en exámenes que miden el grado de conocimientos adquiridos y marcan la posibilidad de estudios más avanzados.	Evaluación continuada, importancia de las tutorías para guiar al alumnado en las estrategias de aprendizaje y para orientarlo sobre itinerarios académicos a seguir. Orientación y tutorización individualizadas.
El profesorado no suele recibir formación docente inicial, y participa escasamente en planes de actuación docente. Se identifica a los "buenos" alumnos y se les permite continuar sus estudios.	Los docentes participan en planes de actuación docente. Han recibido formación docente inicial. Los docentes conectan la formación del alumnado con sus intereses profesionales. El alumnado adquiere destrezas que favorecen la autonomía de aprendizaje y conocen recursos para tener acceso a oportunidades de aprendizaje permanente.

Fuente: elaboración propia.

Tabla n.2. Cambios en los aspectos didácticos y organizativos (profesores y estudiantes).

Cuando hemos de hablado de cambio metodológico, debemos concretar qué aspectos del trabajo diario se van a modificar (si previamente no se han venido desarrollando) y cómo esto va a afectar no sólo al profesor, sino muy especialmente al estudiante.

En primer lugar, podemos decir que la organización de la docencia se hace más versátil. Pasaremos de un modelo constituido básicamente por clases prácticas y teóricas, en muchos casos no conectadas, a un abanico más amplio, en el que las clases teóricas y prácticas -completamente coordinadas- se complementan con seminarios y talleres específicos, con tutorías individuales o grupos de supervisión docente, con estudio y trabajo autónomo y con trabajos en grupo (Marcelo, 2011). También se contempla la utilización de actividades no formales o informales, como la participación en voluntariado o la asistencia a cursos, conferencias, etc. El proceso de enseñanza-aprendizaje estará más enfocado al aprendizaje del alumno que a la enseñanza del profesor. Se trata de un sistema que transformará el modelo de enseñanza tradicional, transmisivo, donde el docente es la figura principal, por un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje autónomo del alumno. Este será uno de los principales desafíos que el Proceso de Convergencia Europea pondrá a todas nuestras Universidades y demás instituciones de Educación Superior.

Es evidente que esta nueva organización puede alterar la cantidad de conceptos o contenidos que se vayan a impartir a lo largo de la asignatura, pero también es probable que se dé un carácter más significativo y funcional a los mismos. Probablemente tengan algo de razón quienes hablan de una “disminución del nivel” de los alumnos y de las enseñanzas universitarias, pero no es menos cierto en este caso, que muchos de esos contenidos carecen de utilidad y aplicación posterior para los estudiantes. Este modelo de organización docente permite así poner en juego distintas competencias de carácter general, al promover situaciones de comunicación, búsqueda, análisis y presentación de información y de relaciones interpersonales más complejas que las habituales. Desde el punto de vista de la planificación, exige del profesor una buena distribución de actividades presenciales y de actividades no presenciales. De esta forma, los cambios necesarios se articularán alrededor de la planificación de la materia, del trabajo del estudiante y de la creación de una comunidad de aprendizaje que incluye no sólo estudiantes y profesores, sino también al entorno en el que se asienta la institución (Fernández Enguita, 2009).

Podemos analizar ahora, sin ánimo de ser exhaustivos, algunos de estos aspectos didácticos (Véase la Tabla n.3.).

Aspecto / Agente	Profesor	Estudiante
Organización de las sesiones presenciales y no presenciales	Diversificación de actividades (tutorías, seminarios, talleres, etc.)	Puesta en juego de actitudes y habilidades, además de conocimientos
Actividades de detección de conocimientos previos	-Diseño de actividades motivadoras y que indiquen el nivel de competencia real de los estudiantes	-Motivación para el trabajo intelectual -Autoevaluación y reconocimiento de deficiencias
Actividades que promuevan la actividad intelectual del estudiante	-Clases magistrales basadas en preguntas -Actividades interactivas en las que el alumno sea receptor activo o emisor	-Participación activa en las sesiones de clase -Cambio de rol de receptor pasivo de conocimientos a receptor activo y emisor
Actividades que promuevan el aprendizaje autónomo y metacognitivo	-Preparación de guías efectivas de aprendizaje autónomo. -Fomento de la reflexión sobre el propio aprendizaje	-Trabajo de lectura reposada y comprensiva -Uso alternativo de la memoria para la aplicación de los conocimientos adquiridos
Actividades que promuevan el uso de las TIC	-Incorporación de las TIC a la enseñanza. -Uso de las TIC como medio del aprendizaje autónomo. -Incorporación de las tecnologías de uso habitual por parte del alumno (teléfono móvil, ordenador, cámara digital...)	-Uso racional de las TIC -Renuncia al "cortar y pegar" -Uso ético de la información -Aplicación de las TIC a la captura, análisis y presentación de la información
Actividades que promuevan la interacción social y el trabajo cooperativo	-Diseño de proyectos realizados en pequeños grupos -Uso de la entrevista, el grupo de discusión y otras técnicas de la investigación, con una captación de información que requiera la relación interpersonal	-Aceptación del trabajo en grupo, con sus consideraciones éticas y sociales -Iniciación al trabajo investigativo e incorporación al estudio de forma normalizada
Evaluación basada, además de en el conocimiento, en la producción del estudiante y en el uso del conocimiento (aspecto competencial)	-Diseño de carpetas de aprendizaje. -Incorporación del aprendizaje no formal e informal a la evaluación de competencias	-Realización seria de la carpeta de aprendizaje -Participación en procesos de autoevaluación y coevaluación.

Fuente: elaboración propia.

Tabla n.3. Efectos en el profesor y en el estudiante, de algunas propuestas didácticas en modelos que buscas desarrollar competencias generales y específicas en la Educación Superior.

En primer lugar, la diversificación de actividades de enseñanza y aprendizaje se hace necesaria, pues las competencias generales y las específicas de cada materia, requieren de actividades variadas, que pongan en situación, y así ejercitar, desarrollar esas competencias en los estudiantes. Es además necesaria para dar utilidad a los contenidos de la materia. Para el profesor, esta diversificación puede suponer en un principio un esfuerzo suplementario de planificación, pero también puede liberarle de

extensas correcciones de exámenes y de algunas horas de explicaciones que denominaremos “tradicionales”. También para el alumno, este cambio en la organización ha de suponerle un mayor esfuerzo de programación y de trabajo, pues si bien aunque se le liberará de varios días o semanas de estudio intensivo anterior al examen, deberá trabajar de forma más continuada y flexible, incorporando tareas diversas, entre las que se encontrarán las entrevistas con el profesor, los trabajos cooperativos con otros estudiantes o la asistencia a conferencias, talleres o seminarios.

En segundo lugar, debemos establecer un mecanismo de detección del nivel de conocimiento real y competencias efectivas de los estudiantes. Si bien un modelo tradicional de enseñanza universitaria puede exigir este nivel previo homogéneo por parte de los alumnos que acceden a ella, la realidad es la que es: cualquier profesor que quiera construir aprendizajes significativos en sus alumnos debe conocer el punto de partida y promover el progreso a partir de él. Otra cosa es que esto sea posible o no en función de aspectos como, por ejemplo, la ratio de alumnos.

Además de lo anteriormente expuesto, el profesor debe esforzarse en presentar los contenidos en la forma más motivadora que conozca. Por su parte, el estudiante debe ser capaz de autoevaluar su situación de partida y reconocer sus deficiencias, para trabajar en la superación de las mismas. Y también, sin duda, debe estar motivado al esfuerzo intelectual requerido.

En tercer lugar, el profesor debe plantear una forma de impartir las lecciones, de manera que se promueva la participación del estudiante y la construcción de las leyes, teorías y conceptos desde lo particular a lo general, desde los datos cercanos y reconocibles por el estudiante hasta las generalizaciones, permitiendo la elaboración de hipótesis, la proposición de alternativas y el análisis de conclusiones. Si bien el método contrario es también utilizable, el primero permite al estudiante participar de forma mucho más activa en el desarrollo de las sesiones de clase, aunque esta metodología necesitará de más tiempo para su desarrollo.

Hasta ahora para el profesorado, la clase magistral, había sido su modo de desenvolverse en la docencia, pero ésta se está viendo sustituida por sesiones en la que hay una mayor participación del estudiante, dando lugar así a lo que se conoce como clase magistral participativa, apoyada en el uso de las denominadas metodologías activas¹².

En contraste con las metodologías tradicionales, las activas se fundamentan principalmente en que el estudiante es el responsable de su propio aprendizaje, participando y colaborando en él, y con el objetivo final de desarrollar su propia autonomía a la hora de aprender y de enfrentarse a los problemas reales a través del desarrollo de ciertas habilidades cada vez más requeridas en la vida laboral.

Hacer que el estudiante reflexione sobre los contenidos al tiempo que se van desarrollando, puede ser una garantía de adquisición significativa de los mismos. Por su parte, el alumno debe participar activamente en el desarrollo de las sesiones, realizando preguntas y aportando ideas; pero, sobre todo, debe mantener despierta la mente y en funcionamiento acompasado con el ritmo de la clase. Esta es una de las claves sin duda del modelo propuesto.

En cuarto lugar, hemos de favorecer que el estudiante controle su propio proceso de aprendizaje, de forma que el profesor debe dirigir fundamentalmente su actividad guiándolo (World Bank, 2003). Esta guía ha de ser sistemática y organizada y puede articularse a partir de la confección de guías de aprendizaje autónomo, que deben llevar al alumno a descifrar las claves de los contenidos que debe estudiar. En la sociedad de la información y del conocimiento, es esencial que los estudiantes adquieran competencias que les permitan regular su aprendizaje y mantener en el futuro (y en el presente) fuera de las instituciones universitarias, las habilidades del “aprender a aprender”. El alumno, por su parte, debe desprenderse de la pereza y de la comodidad del “tomar apuntes” o de estudiar fotocopias y entrar de lleno en procesos de lectura reposada, de búsqueda de información y de participación en procesos de aprendizaje colaborativo. Ahora nuestra mirada debe tender hacia un modelo preocupado tanto por la enseñanza como por el aprendizaje, basado en el ECTS y centrado en el *Worload* (carga de trabajo del estudiante).

En quinto lugar, es esencial incorporar tanto en la enseñanza como en el aprendizaje el uso de las TIC, sin que ello lleve al abandono de las prácticas “analógicas”, que en muchos aspectos siguen siendo esenciales (recuérdese que a día de hoy no se conoce una máquina más interactiva que el profesor). Sin embargo, el uso de tecnologías como el teléfono móvil o Internet, tiene una gran potencia didáctica y es por tanto una necesidad para el profesor incorporarlo a su práctica docente. Para los alumnos, conocer y utilizar de forma sistematizada y ordenada la tecnología que usan cotidianamente, puede ser también una forma de optimizar su aprendizaje, reduciendo los tiempos de búsqueda de información y el espacio de almacenamiento de materiales de estudio.

En sexto lugar, gran parte de las competencias generales tienen un asiento en la comunicación interpersonal, por lo que hemos de dar al alumnado la posibilidad de poner en juego estas competencias, ejercitarlas y mejorarlas. Por lo tanto, los proyectos cooperativos, las entrevistas y cuestionarios, los grupos de discusión y otras formas de trabajo comunicativo, pueden ser de suma importancia en su formación, a la vez que pueden acercarle a determinados métodos de la investigación. Por su parte, el estudiante debe estar dispuesto a acometer trabajos en colaboración, con entrega y generosidad como elementos de trabajo diario. El esfuerzo, en este caso compartido, debe ser una autoexigencia.

Las actividades de evaluación, por último, han de servir para desarrollar un seguimiento adecuado de la adquisición de las competencias (tanto generales como específicas) y para recoger toda la producción del estudiante, que ha de sintetizar visiblemente las competencias puestas en juego. Por lo tanto, sin que el nuevo modelo de evaluación implique el olvido de las pruebas más “tradicionales”, debe ser coherente con un modelo por competencias y, por tanto, debe adecuarse a éste (OCDE, 2010).

En definitiva, es hora de cambiar nuestros pensamientos acerca del binomio enseñanza-aprendizaje ya que, *“las nuevas propuestas de organización del currículum universitario que se derivan de las directrices que acompañan a las normas que dirigen la creación del Espacio Europeo de Educación Superior siguen otra lógica curricular, y a ellas debemos acercarnos”* (Goñi, 2005: 65).

El proceso de enseñanza-aprendizaje estará más enfocado al aprendizaje del alumno que a la enseñanza del profesor. Se trata de un sistema que transformará el modelo de enseñanza tradicional, transmisivo, donde el docente es la figura principal, por un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje autónomo del alumno (García-Berro, et al., 2009). Este será uno de los principales desafíos que el Proceso de Convergencia Europea pondrá a todas nuestras Universidades y demás instituciones de Educación Superior, ya que se trata de una propuesta compleja y ambiciosa, que tratará de comprometer a los estudiantes y docentes con una dinámica educativa radicalmente diferente, opuesta a los valores e ideologías de los sistemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

El debate necesario para la construcción de un EEES

Aunque, como se indicó anteriormente, el debate sobre la idoneidad del proceso seguido hasta ahora en la construcción de un marco europeo de educación superior transparente y transferible para todos los países miembros, sí parece necesario al menos indicar que un seguimiento del proceso desde la investigación permitirá a medio plazo determinar el nivel de resultados en aspectos que van desde la percepción y la opinión de docentes y estudiantes sobre el proceso seguido, hasta los resultados en el ámbito de la empleabilidad de los egresados que se han formado en el espacio común o en procesos de internacionalización relacionados.

Así, ya tenemos algunos ejemplos de investigaciones en este sentido. Gil Molina y Otros (2009) ha estudiado las percepciones de distintos equipos docentes en relación con las propuestas de orden metodológico formuladas en el proceso de convergencia, apareciendo distintas respuestas (relevancia, oportunidad de mejora, adaptación al propio centro, etc.) y actitudes ante el cambio (oportunidad, escepticismo, incertidumbre, inseguridad). En el ámbito de la internacionalización de la enseñanza. Fernández Cruz y Gijón, (2011), han elaborado una revisión de las nuevas políticas de profesionalización docente a partir del nuevo escenario de la educación superior en el mundo, poniendo en evidencia la situación en Europa y la agudización de las contradicciones en instituciones académicas entorno a la profesionalización, derivada de algunas paradojas en la construcción del EEES. Finalmente, Niclot, Gijón y Fernández Cruz (en prensa), han presentado los primeros avances de un estudio alrededor de la orientación profesional y los niveles de empleabilidad de egresados de másteres internacionales Erasmus Mundus, con resultados no muy satisfactorios en relación a la potencialidad de esta formación en relación con la inserción de los estudiantes que los cursan (en lo que habrá que profundizar y relacionar en el desarrollo de las investigaciones con la situación actual de crisis económica en el seno de la UE).

Por otra parte, es innegable que se han producido numerosas críticas al proceso de construcción del EEES –incluso al mismo proceso– (Fueyo, 2004; Flecah, García y Melgar, 2004; Bolívar, 2009) y que el debate no se ha cerrado, aunque el proceso haya avanzado en los últimos años. Sin embargo, a pesar de las controversias que se han suscitado hasta ahora y las que puedan aparecer en el futuro, aparece como una

tendencia firme en el contexto internacional, la construcción de espacios de intercambio académico en la Educación Superior, como el EEES.

Esta construcción tiene, por supuesto, un componente de política internacional y de política educativa nacional e institucional muy elevado. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la implicación personal y profesional de los estudiantes y, sobre todo, de los docentes universitarios, será la clave del éxito final. Sin el apoyo de las instituciones no será posible construir redes universitarias potentes, que puedan impartir una enseñanza de calidad que aumente las posibilidades de movilidad y empleabilidad de los egresados; pero sin el *saber*, el *saber hacer* y el *disfrutar haciendo de lo que se sabe hacer*, por parte de los profesores universitarios, implicados profundamente en el desarrollo de estos procesos, no será posible el éxito ni la institucionalización cultural de los mismos.

Notas

- ¹ Aunque el término en inglés es European Higher Education Area (EHEA) y tiene una amplia difusión, emplearemos en este capítulo la denominación en español.
- ² Pueden consultarse con mayor detalle estas reuniones en: <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>
- ³ Pueden consultarse los países participantes en el siguiente enlace: <http://www.eees.es/es/eees-paises-participantes>
- ⁴ ECTS USERS'GUIDE. European Credit Transfer and Accumulation System and The Diploma Supplement. Disponible en: [http://www.hrk.de/de/download/dateien/ECTSUsersGuide\(1\).pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/ECTSUsersGuide(1).pdf)
- ⁵ Para algunas profesiones reguladas, se prevé una duración mayor de la formación de grado. Tal es el caso de los grados en Medicina o Arquitectura. Por otro lado, también aparece el concepto de "ciclo corto", diploma que se da en algunas titulaciones para estudiantes de grado que han alcanzado un determinado nivel, sin haber completado el ciclo.
- ⁶ [EUA \(European University Association\)](#), [EURASHE \(European Association of Institutions in Higher Education\)](#), [ESU \(European Students' Union\)](#)
- ⁷ <http://www.inqaahe.org/> / <http://www.jointquality.org>
- ⁸ [Para profundizar en el proyecto Tuning, puede verse:](#)
<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=176>
- ⁹ Comunicado de la Conferencia Europea de Ministros responsables de Educación Superior, Leuven y Lovain-la-Neuve, celebrada durante los días 28 y 29 de abril de 2009. Recuperado el 23 de Mayo de 2011, de: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven-Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf
- ¹⁰ European Qualifications Framework (EQF). Marco Europeo de Cualificaciones, es una iniciativa que establece un lenguaje común para describir las cualificaciones en toda Europa y que ayudará a las instituciones, empresas, estudiantes, persona que trabajan y a la ciudadanía en general a comparar los conocimientos, aptitudes y competencias adquiridas en países diferentes y proporcionadas por distintos sistemas de educación y formación. Recuperado el 26 de Junio de 2011, de: <http://www.educastur.es/hola/eqf/flash.html>
- ¹¹ Carta Magna y Declaraciones conjuntas europeas sobre la Universidad. Recuperado el 8 de Julio de 2011, de: <http://www.encuentrosmultidisciplinares.org/Revistan%C2%BA9/Carta%20Magna%20y%20Declaraciones%20conjuntas%20europeas%20sobre%20la%20universidad.pdf>

¹² Las metodologías activas son necesarias para integrarse en el proceso de adaptación de las enseñanzas universitarias al EEES. Por metodologías activas se entiende hoy en día aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje.

Un cambio adecuado de las prácticas docentes puede permitir ofrecer a la sociedad profesionales creativos, reflexivos, con una sólida base de conocimientos técnicos y tecnológicos, capaces de aprender a lo largo de la vida y con habilidades comunicativas imprescindibles hoy en día (Labrador, Andreu y Ribes, 2008).

Bibliografía

- Barrow, C., Didou, S. y Mallea, J. (2003). *Globalization, Trade Liberalization and Higher Education*, Neetherlands: Kluwer.
- Benito, A y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2009). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n. esp., p.68-94. Recuperado el 18 de marzo de 2012 de: <http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/viewArticle/1702>
- Bolonia, 1999. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Enseñanza.
- Bruselas, 2006. Consejo de la Unión Europea.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-15.
- Comisión Europea. (2002). Comunicación "Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa" (2002/C 142/01), *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 14.6.2002, ES.
- Comisión Europea. (2008a). *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales (ECVET)*. Recuperado el 15 Mayo de 2011, de: http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber!lg=es&type_doc=COMfinalyan_doc=2008ynu_doc=180
- Comisión Europea. (2008b). *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*, Recuperado el 15 Mayo de 2011, de: http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2006/Marco-Europeo-de-Cualificaciones.pdf
- De Miguel (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. MEC/ UNIOVI. Recuperado el 17 de Junio

de 2011, de:
http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf

- De Wit, H. y Knight, J. (Eds.). (1999). *Quality and Internationalization in Higher Education*, Paris, OCDE. Traducción al español: *Calidad e internacionalización en la Educación Superior*, México DF: ANUIES. Recuperado el 4 de septiembre, 2011, de:
http://web.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib62/1.html#a
- Du Crest, A. (1999). Y a-t-il des compétences tertiaires? *Actualité de la Formation Permanente*, 160: 29-32.
- Flecha, R., García, C. y Melgar, P. (2004). El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 51, 207-220.
- Fernández Cruz, M. y Gijón, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, Vol. 2, 92 – 106. Recuperado de Internet el 18 de marzo de 2012, de:
http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol02_10_jett_fernandez-cruz_gijon-puerta.pdf
- Fernández Enguita, M. (2009). La profesión docente: realidades y retóricas, Madrid, Conferencia impartida en la XXIV Semana Monográfica. *Enseñar y aprender: ideas y prácticas del profesorado*. Recuperado el 18 de septiembre de 2011, de:
http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200911/ponencia_mariano_fernandez_enguita.pdf
- Fueyo, A. (2004). Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europea ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 51,207-220.
- García Román, A. (2008). Posibilidades que ofrece el Espacio Europeo de Educación Superior. En González Vázquez, A. y Liébana Checa, J. A. (coords.). (2008). *Posibilidades, Experiencias y Retos en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- García, J. V. y Pérez, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12.
- García-Berro, et al. (2009). Estrategias e indicadores para la evaluación de la docencia en el marco del EEES. *Revista de investigación en Educación*, 6, 142-152.
- Gata, M., Bautista, J. M. y Mora, B. (2003). La construcción del espacio europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula abierta*, 82, 173-190.
- Gijón, J. y Hernández Benito, P. (2010). *Cómo trabajar las competencias en la educación básica*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Gil Molina, P. y Otros (2009). El profesorado universitario ante las propuestas de cambio. Cuatro equipos docentes del Campus de Gipuzkoa ante los retos del EEES. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (3).

Recuperado el 18 de marzo de 2012, de:
http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254437587.pdf

- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Nº 10. Vol. 4 (3), 445-468.
- Goñi Zabala, J. (2005): *El espacio europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro
- Guardia, J. (2006). *La Declaración de Bolonia*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Heijke, H.; Meng, C., Y Ramaekers, G. (2003). An Investigation into the role of Human Capital Competences and their pay-off. *International Journal of Manpower*, 24 (7), 750-773.
- Knight, K. (1999). *Internacionalización de la Educación Superior*. En De Wit, H. y Knight, J. (Eds.). *Calidad e internacionalización en la Educación Superior*, México DF: ANUIES. Recuperado el 22 de Junio de 2011, de:
http://web.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/libros/lib62/1.html#a
- Knight, P., y Yorke, M. (2003). Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 8 (1), 4-16.
- Labrador, M. J, Andreu, M. A. (ed.) y Ribes, A. (Coord.). (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Levy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, marzo 2011, 49-68.
- Michavila, E. y Zamorano, S. (2002). *Acreditación de las enseñanzas universitarias: un futuro de cambio*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria y Comunidad de Madrid.
- Michavila, F. y Parejo, J. L. (2008). Student participation policies in the Bologna Process. *Revista de Educación*, número extraordinario, 85-118.
- Moreno, A. (2011). Monográfico. Las nuevas competencias para el profesor del siglo XXI. *CEE Participación Educativa*, 16, marzo 2011, 8-30.
- Niclot, D., Gijón, J. y Fernández Cruz, M. (en prensa). Carrefour de l'Education. Numéro spécial "Les mutations des universités en Europe".
- OCDE (2008). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Recuperado el 22 de Septiembre de 2011, de:
http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_38052160_1_1_1,00.html
- Palacios, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18 (003), 197-205.

- Palmer, A., et al. (2009). Las competencias genéricas en la Educación Superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, vol. 21, (3), 433-438.
- Palomares Ruiz, A. (2007). *Nuevos Retos Educativos. El modelo docente en el Espacio Europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Peris Morancho, P. (2006). *Valoració de la Formació Professional per part dels agents implicats*, Tesis Doctoral.
- Praga. (2001). Hacia un Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Comunicado de la reunión de Ministros europeos responsables de la enseñanza superior. Recuperado el 21 de Agosto de 2011, de: http://www.uemc.es/eees/Documents/Basicos/Comunicado_Praga_may01.pdf
- Ramírez, C. (2004). *La internacionalización de la Educación Superior en Chile*. Recuperado el 19 de Mayo de 2011, de: http://www.itachile.cl/prontus_ita/site/artic/20060915/asocfile/20060915134640/sobre_la_internacionalizacion.pdf
- Real Decreto 1267/1994, de 10 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y diversos Reales Decretos que aprueban las directrices generales propias de los mismos.
- Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios y de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Real Decreto 614/1997, de 25 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio, y 2347/1996.
- Real Decreto 779/1998, de 30 de abril por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio; 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1991 de 25 de abril.
- Semeijn, J. et al. (2005): *Competence Indicators in Academic Education and Early Labour Market Success of Graduates in Health Sciences*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Tejada, J. y Fernández Cruz, M. (2009). La cualificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente, Estrategias de innovación en la formación para el trabajo (*Actas del V Congreso de Formación para el Trabajo*, 13-44, Madrid: Tornapunta Ediciones.

Zambrano, L. A. y Manzano, V. (2004). Hacia dónde camina la Universidad. Reflexiones acerca del EEES. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 269-276.

Cita del artículo:

Gijón Puerta, J.; Crisol Moya, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 389-414. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de los autores



José Gijón Puerta

Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Mail: josegp@ugr.es

Licenciado en Ciencias, Doctor en Pedagogía, profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Director del grupo de investigación "LabOSfor" [Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización (SEJ059)]. Director de varios proyectos de investigación y de la Revista "Journal for Educator, Teachers and Trainers (JETT)". Sus intereses versan sobre captura de conocimiento de los profesores mediante el uso de métodos tales como los mapas conceptuales, así como el análisis desde el punto de vista social tanto de profesores como del sistema educativo mediante metodologías bibliográficas.



Emilio Crisol Moya

Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Mail: ecrisol@ugr.es

Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Granada en el año 2005, Becario FPU (Formación del Profesorado Universitario) por el MEC (Ministerio de Educación y Ciencias) desde el año 2008, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Obtención del Diploma de Estudios Avanzados en el año 2009. Profesor en prácticas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Miembro del Grupo de Investigación "FORCE" (Formación Centrada en la Escuela) desde el año 2008.

Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria

Planning, collaboration, innovation: three keys to get a good university teaching practice

Carmen Álvarez Álvarez
Gonzalo Silió Sáiz
Elia Fernández Díaz

Universidad de Cantabria
Santander (España)

Resumen

En este artículo se plantean tres aspectos fundamentales para conseguir una buena práctica docente universitaria: la planificación, la colaboración y la innovación. A propósito del proceso de diseño, desarrollo e innovación curricular desarrollado por tres profesores de la asignatura "Organización del Centro Escolar" perteneciente al plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Cantabria se exploran estas tres cuestiones. El proceso de planificación didáctica en torno a la definición de unos principios de procedimiento compartidos y el permanente trabajo colaborativo de los docentes en torno a ellos ha permitido el desarrollo de una materia adaptada a los requisitos del Espacio Europeo de Educación Superior mostrando una actitud flexible, abierta y predispuesta a la mejora en todo momento: en el aula, tratando de favorecer espacios de diálogo ("ágoras") entre el profesorado y el alumnado, en un ciclo de conferencias sobre Organización Escolar desarrollado en nuestra facultad para ampliar las referencias sobre la materia y en el empleo de las nuevas tecnologías, indiscutibles aliadas en el proceso. Los resultados de la evaluación de nuestra docencia y de la asignatura ponen en evidencia que el proceso seguido en esta materia ha sido bien acogido por los estudiantes. Por todo ello, concluimos que resulta muy relevante establecer mecanismos de diseño, desarrollo e innovación que traten de favorecer la comunicación entre los implicados desde la planificación, procurando el trabajo cooperativo y la innovación didáctica.

Palabras clave: Educación Superior, enseñanza universitaria, diseño curricular, principios de procedimiento, Organización Escolar, trabajo colaborativo, innovación, comunicación en el aula.

Abstract

This article proposes three fundamental aspects to get a good university teaching practice: planning, collaboration and innovation. A purpose of the design process, curriculum development and innovation developed by three teachers of the subject " School Organisation" pertaining to the curriculum of Teacher Training at the University of Cantabria, the text explores these three issues. Educational

planning process around the definition of a shared procedural principles and the ongoing collaborative work of teachers around them, has enabled the development of a material adapted to the requirements of the European Space of Higher Education where a flexible, open and predisposed attitude to the improvement has been present at all everytimes: in the classroom, trying to promote spaces for dialogue ("agora") between teachers and students in a lecture series on School Organization developed in our ability to expand on the subject references and employing new technologies, unquestionable allies in the process. The results of our teaching and assessment of the subject make it clear that the process followed in this matter has been well received by students. Therefore, we conclude that it is very important to establish mechanisms for design, development and innovation to try to facilitate communication between those involved from the planning, seeking cooperative work and educational innovation.

Key words: Higher Education, university instruction, curriculum planning, principles of teaching, School Organization, teamwork, innovation, classroom communication.

Introducción

En este artículo se presenta una experimentación enmarcada en un proceso de innovación en torno a la asignatura "Organización del Centro Escolar", perteneciente al plan de estudios de la Diplomatura de Magisterio en la Universidad de Cantabria en el curso 2010-2011, dos cursos antes de su extinción, con la finalidad de ir transformando los modos de hacer habituales en las aulas e irnos acercando progresivamente hacia el empleo de nuevas formas de enseñanza, adaptándonos progresivamente al desarrollo de metodologías en la línea apuntada por el EEES.

A comienzos del curso, con la modificación de la guía docente de la asignatura se inicia un proceso de diálogo entre el profesorado encargado de su enseñanza y a partir de ahí se inicia también un proceso de construcción de la misma sobre tres pilares fundamentales: la planificación conjunta de la misma, la colaboración en su implementación y la innovación didáctica. A lo largo del texto se da cuenta de estas tres dimensiones, intrínsecamente relacionadas, las cuales consideramos que son claves para la renovación educativa y el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje en la universidad del futuro.

Clave número I: Planificación

La clave número uno para hacer una buena práctica universitaria consideramos que es la planificación. A principios del curso 2010-2011 el profesorado de la asignatura Organización del Centro Escolar, a petición de la profesora encargada de su coordinación, se reunió para analizar la guía de la que disponíamos y valorar si era preciso modificarla. En ese primer encuentro los tres profesores, que nos enfrentábamos por primera vez a esta asignatura, detectamos en la planificación conjunta un estímulo para la cooperación y una manera de potenciar nuestro trabajo. Observando la guía docente descubrimos en ella algunas potencialidades y algunas insuficiencias, así que nos decidimos a modificar algunos aspectos de la misma, iniciándonos en un proceso de planificación y diseño curricular compartido. Nos detendremos a examinar a continuación cómo se ha producido esta planificación.

La peculiaridad de nuestra propuesta de planificación didáctica estriba en la determinación de unos principios de procedimiento básicos compartidos por los tres profesores de la asignatura, que han servido de base para organizar la enseñanza de la materia. El aspecto más destacado a efectos de planificación ha sido esta definición conjunta de principios de procedimiento porque ha abierto el debate, el diálogo y el acuerdo entre el profesorado. Entendemos por principios de procedimiento “un conjunto de convicciones profesionales defendidas racional y emocionalmente que se nutren de la teoría y guían la práctica” (Álvarez, 2011: 43). En este sentido, Martínez Bonafé (1993: 65), considera que “*se trata de poner en términos de ideas para la acción el conjunto de fundamentaciones y criterios*” del profesor.

Podría decirse que los principios de procedimiento son formulaciones de un orden distinto de los objetivos de aprendizaje con los que estamos más familiarizados, en tanto que:

- Los formula el propio profesor en un esfuerzo aclaratorio y reflexivo, no una instancia externa al mismo y a la enseñanza.
- Se formulan a propósito de convicciones teóricas revisadas en profundidad y prácticas de enseñanza sometidas a revisión, ambas en interrelación.
- Establecen criterios y opciones de valor en la enseñanza, de modo que el énfasis de los mismos recae más en la acción del docente que en los logros de su alumnado.
- Se trata de aspiraciones generales a tener en cuenta en los procesos formativos. De este modo, se centran en los procesos de enseñanza-aprendizaje más que en los resultados.
- Son problemáticos porque aunque pretenden orientar la acción en todo momento, deben estar abiertos al debate, siendo, en cierto sentido, provisionales.
- Exigen un compromiso moral al docente con las actuaciones educativas deseadas desde el punto de vista personal y profesional. El docente se compromete con los principios que ha ido formulando y éstos le guían en su praxis cotidiana, reformulándolos al contacto con nuevas teorías y experiencias prácticas (Álvarez, 2011: 43-44).

Este enfoque, como plantea Bárcena (1991: 233), “*implica un mayor protagonismo reflexivo del educador en su trabajo, lo cual significa además, tener que admitir que la práctica educativa no es una mera cuestión técnico-instrumental, sino una forma de praxis dirigida y decidida deliberativa y éticamente*”.

Hay toda una tradición de investigación y enseñanza didáctica sobre principios de procedimiento, elaborado sobre todo, a partir de los planteamientos más amplios de la investigación-acción y del profesor como investigador de Stenhouse (1984, 1987), Elliot (1990, 1991, 1993a, 1993b) o Carr (1988, 1993, 1996, 2007), en los que nos apoyamos.

En nuestro caso, los principios de procedimiento compartidos que han servido de base al proceso de colaboración docente entre los tres profesores de *Organización del Centro Escolar* son los siguientes:

- *Se considera que es fundamental para el alumnado conocer algunas de las principales publicaciones sobre los más diversos asuntos de la organización escolar. Por ello, se enfatizará en que el alumnado lea gran cantidad de material seleccionado alojado en el Moodle de la asignatura y se le estimulará a continuar formándose a través de la bibliografía básica y complementaria. La lectura es lo que más ha ilustrado a la humanidad, es fuente de desalienación y conocimiento, autoformación y desarrollo profesional, y por tanto, hay que cultivar la lectura profesional desde la formación inicial con constancia.*

Los tres profesores coincidíamos en la importancia de que el alumnado leyese sobre la materia, determinando que para desarrollar la enseñanza de la misma elaboraríamos un dossier amplio de lecturas, exigiendo al alumnado unas con carácter de mínimos y otras complementarias, sirviendo así de guía para seguir la asignatura.

Nos parecía preciso dar al alumnado facilidades para seguir la asignatura: proporcionar todo el material desde el primer día, proponer un plan de trabajo que cada uno es responsable de gestionar, permitiendo al alumnado decidir por un sistema de clases presenciales o no, etc. es decir, permitiendo al alumnado estudiar la asignatura como más a gusto se sintiese.

- *Se pretende hacer una pedagogía de máximos ofreciendo gran cantidad de documentación al alumnado que el permita hacerse una visión amplia sobre la organización de centros, tratando de situar todos los temas de los que se ocupa esta disciplina que tiene gran tradición en el ámbito de las ciencias de la educación y la formación de maestros: sistema educativo, estructura de los centros, reformas, innovación, cambio, cultura, clima, resistencias, convivencia, conflicto, evaluación interna y externa, etc. para dar una visión dinámica y compleja de los centros.*

Como nuestra asignatura es una cuatrimestral de 6 créditos consideramos que era muy importante enfatizar en las clases y en los materiales de la asignatura en las interrelaciones que se dan entre los mismos, aportando mucha documentación para poderlos comprender mejor, evitando una dinámica de “recorte de expectativas” por “falta de tiempo”.

Esta asignatura es la única del plan de estudios del maestro que permite ahondar en cómo se trabaja en los centros escolares y ello es muy importante, de tal manera que para tratar todos los temas de la misma parecía preciso abordar muchos asuntos y sus interrelaciones haciendo de los materiales un aliado en la enseñanza.

- *En la medida de lo posible se tratará de acercar al alumnado a la práctica de la enseñanza, ofreciéndole lecturas y experiencias reales o investigaciones que pongan de manifiesto interrelaciones entre la disciplina objeto de estudio y la praxis docente. Para ello se tratarán de situar las temáticas del curso en torno a ejes teóricos y prácticos. Además, se intentará contar con profesionales de la Educación Infantil y Primaria que contribuyan a dar una visión panorámica de la organización escolar (en su centro), o con expertos de organización escolar del panorama nacional.*

Tal y como se dice en el principio, hemos proporcionado al alumnado experiencias prácticas reales en las clases, en los materiales de lectura y en un Ciclo de

Conferencias sobre Organización Escolar que desarrollamos a lo largo de este curso en el que contamos con diferentes profesionales de la educación que desarrollan iniciativas interesantes en sus respectivos centros, al compás de los temas acordados en el programa.

- *Es un principio básico también el interrelacionar la dimensión de centro educativo con la dimensión aula, dado que la organización de centros como disciplina en ocasiones tiende a olvidar su parte más micro a favor de otros asuntos como la dirección o el liderazgo, que siendo fundamentales, no deben emplearse para ocultar la importancia de la organización escolar cotidiana en la enseñanza disciplinar que desarrolla el maestro.*

En las clases sobre todo, tratamos de mostrar las interrelaciones entre la dimensión centro y la dimensión aula, entorno, Administración y sistema educativo, para completar la comprensión del centro como una unidad dentro de un sistema educativo más amplio donde todas las piezas encajan como en un puzzle, pero, donde a su vez, el estudio de cada una de las partes y sus interrelaciones superan la linealidad propia de cada ficha del juego.

Asimismo, hemos evitado hacer una Organización del Centro Escolar centrada exclusivamente en las dimensiones objetivas, formales y estructurales de los mismos, abriendo el temario a otros asuntos destacados como las culturas profesionales, la innovación, el conflicto, la evaluación externa e interna, etc. mostrando la complejidad de los centros educativos.

- *Las actividades propuestas estarán encaminadas a ejercitar la comprensión, la reflexión y el análisis así como a favorecer la producción y comunicación tecnológicamente mediada, utilizando diferentes lenguajes y medios.*

Todas las actividades propuestas en el seno de la asignatura se han coordinado entre el profesorado exigiendo el profesorado lo mismo a los cuatro grupos de clase. Todas las tareas exigidas suponen ejercicios reflexivos (en base a lecturas, conferencias y exposiciones de clase) y en muchos casos nos hemos beneficiado de las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías.

Clave número II: Colaboración

El segundo elemento clave para tener una buena práctica docente en la universidad es la colaboración entre el profesorado. Como se hace evidente a lo largo del anterior apartado, la planificación se ha realizado de forma colaborativa y ésta ha delimitado las bases del trabajo docente posterior de los docentes de la asignatura “Organización Escolar”.

En este punto del artículo se expondrá cómo en base a ese proceso de diseño compartido y de los principios de procedimiento elaborados hemos desarrollado una serie de prácticas pedagógicas comunes, desarrollando valiosas experiencias e interesantes conocimientos didácticos a partir de la reflexión sobre la acción.

- En primer lugar cobra sentido destacar la negociación del temario y de los materiales de la asignatura. Una de nosotros asumió más ampliamente esta

tarea, pero hizo partícipes a los compañeros de todo el proceso, favoreciendo una situación a medio camino entre el reparto de tareas y la cooperación. Gracias a la elaboración de un dossier amplio de lecturas agrupadas en torno a los ejes: lecturas obligatorias/lecturas complementarias fue posible disponer de un material común para el profesorado de esta asignatura. Asimismo, este material se facilitó desde principios de curso al alumnado, constituyendo para ellos un recurso magnífico en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Otro aspecto que ha permitido el trabajo colaborativo ha sido el recurso a las Nuevas Tecnologías. A partir de la apertura en la Plataforma Moodle de un curso para la asignatura compartido por los tres profesores se ha promovido una utilización innovadora de las TIC (en la que entraremos en el siguiente apartado), contribuyendo a la alfabetización crítica del alumnado mediante actividades y proyectos encaminados a ejercitar la comprensión, la reflexión y la comunicación tecnológicamente mediada utilizando diferentes lenguajes y medios, siendo destacado el uso de foros.
- Otro aspecto en el que la colaboración ha sido desarrollada es el diseño y ejecución de un ciclo de conferencias a realizar a lo largo del segundo cuatrimestre en el que contamos con diversas personalidades del mundo de la educación escolar que mostraban un buen dominio de asuntos relativos a la escuela, objeto de estudio de nuestra asignatura. Este ciclo, (como se comentará más adelante) ha posibilitado la participación de docentes de diferentes etapas educativas y diversos contextos geográficos así como la difusión de buenas prácticas organizativas que ha contribuido a superar la visión tradicional de la organización escolar. Para agilizar el trabajo, uno de nosotros se hizo responsable de todo cuanto tenía que ver con él, si bien los demás contribuimos a su buen desenvolvimiento a lo largo del curso.
- La colaboración además se ha hecho latente muy especialmente en el diseño del trabajo de aula, puesto que los docentes de esta materia considerábamos que era fundamental el intercambio de ideas en ella, generando “ágoras” (aspecto éste en el que repararemos más adelante), puesto que se trata de una experiencia de innovación destacada.
- También en la realización de las actividades propuestas (a evaluar) a lo largo del curso al alumnado hubo acuerdo entre los profesores (tanto en las teóricas como en las prácticas): compartíamos la idea de que el alumnado debe poder explorar la relevancia de la investigación en el desempeño del rol docente, así como la participación activa y crítica en la organización de los centros. A principios de curso exploramos las ideas previas del alumnado en los cuatro grupos mediante un cuestionario. A lo largo del curso exigimos al alumnado la elaboración de un dossier personal de lecturas, una síntesis del contenido de cuatro de las seis conferencias desarrolladas y la realización de exposiciones grupales en el aula de los textos complementarios.
- Del mismo modo, la evaluación final del alumnado se realizó siguiendo una misma línea que tenía en cuenta cuatro aspectos (no sólo un examen): el dossier de lecturas de cada alumno, la síntesis de las conferencias desarrolladas, el trabajo de grupo y su exposición en el aula y una prueba cuyo

valor era solamente el 30% de la calificación final, con el objetivo de verificar aprendizajes concretos de la materia con mayor precisión. En la elaboración de esta prueba también hubo acuerdo respecto a la forma y se colaboró en la redacción de algunos ítems, si bien, cada docente finalmente elaboró sus respectivas cuestiones y evaluó a sus respectivos alumnos.

- Finalmente, cabe destacar que el seguimiento y la valoración crítica del diseño y la implementación de la asignatura ha sido también una tarea conjunta, constatando tanto los hallazgos como las dificultades e inquietudes detectadas, así como difundiendo los avances registrados en innovación docente universitaria.

Puede destacarse de todas estas experiencias de diseño y desarrollo curricular hasta el momento expuestas, que se ha dado un ajuste muy importante entre planificación y acción, entre el planteamiento y el desarrollo, todo ello gracias al esfuerzo de colaboración mantenido con tesón a lo largo del curso, lo cual valoran los alumnos muy positivamente, como se puede ver en el siguiente testimonio de un alumno al final de la asignatura: *“También me ha gustado el enfoque de colaboración entre docentes que le habéis dado a la asignatura (algo realmente novedoso en el ámbito en el que nos movemos)”*.

Clave número III: Innovación

El tercer pilar que deseamos destacar como clave en el logro de una buena práctica educativa universitaria es el de innovación. No sólo les decimos a nuestros alumnos por la materia que estudian que han de innovar en sus centros o en sus aulas, sino que el alumnado comprueba en el día a día cómo su profesorado lo dice a la par que lo intenta, consiguiéndolo en casi todos los casos.

Para hablar de la innovación, con el objetivo de ser sintéticos, nos centraremos en tres aspectos que han sido claves: el Ciclo de Conferencias sobre Organización Escolar (CCOE), la clase como un espacio para el debate (“ágora”) y el uso integrado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

- El CCOE fue una creación original del profesorado de la asignatura. Nunca antes se había realizado algo similar en nuestra facultad al amparo de una disciplina, lo cual, como era de esperar, despertó miradas recelosas y cómplices, en profesorado y alumnado. El objetivo del ciclo de conferencias básicamente era acercar la práctica escolar al alumnado en formación, dado que los Practicums universitarios presentan notables insuficiencias al respecto. (Álvarez, 2011: 299). Consensuamos invitar a profesionales de la Educación Infantil y Primaria así como a expertos en prácticas organizativas con el objeto de incorporar una visión panorámica de la organización escolar de nuestras escuelas. Así, contamos con seis profesionales que en algún momento han trabajado en escuelas presentando prácticas de excelencia en las mismas para procurar la interrelación entre contextos formales e informales, en nuestra particular búsqueda de una “universidad expandida” (Paredes, 2010): reaccionando ante la inmovilidad de las instituciones educativas, buscando soluciones para

repensar la escuela en términos de lucha contra lo impuesto, mezclando escenarios educativos, puesto que la educación puede suceder en cualquier momento y lugar. En este escenario buscamos ensalzar el papel de los prácticos y ofrecer contextos para analizar las experiencias vivenciadas, orientando así la identificación de buenas prácticas organizativas; repensando la práctica pasamos de un conocimiento práctico a un conocimiento crítico y teórico (Schön, 1998), con el fin de lograr unas experiencias que nos permitan situarnos en un conocimiento contextualizado, huyendo de teorías estandarizadas y proporcionando esquemas que faciliten al profesorado comprender sus futuras acciones (Stenhouse, 1987). El alumnado ha podido preguntar a los docentes y debatir con ellos las problemáticas subyacentes a la estructura organizativa, contribuyéndose a la diseminación y uso de buenas prácticas o experiencias de innovación educativa en las escuelas. Este ciclo de conferencias ha gustado mucho a los alumnos porque consideran que se acerca a la práctica de la enseñanza. Así lo han expresado los alumnos en los cuestionarios de la asignatura.

- *“Todo me ha parecido muy interesante, sobre manera, las conferencias, una innovación que, considero, ha sido de gran utilidad para fomentar la reflexión, el aprendizaje y el debate (mereció la pena el esfuerzo)”.*
- *“Lo mejor fue poder escuchar la experiencia personal de los conferenciantes y comprobar el trabajo colaborativo de los profesores”.*
- *“Sobre todo destacaría las conferencias, aunque algunas más que otras, creo que han resultado bastante ricas en contenidos y experiencias que seguro nos serán de gran utilidad”.*



Imagen n. 1. Conferencia sobre la Programación General Anual en la Planificación de un Centro Escolar Cántabro.

- La concepción de la clase como un ágora ha sido, sin lugar a dudas, uno de los aspectos que mejor han valorado los alumnos. Partiendo de la idea de ágora como lugar de reunión de los ciudadanos para discutir sobre los problemas de la comunidad y decidir colectivamente se desarrollaron ágoras internos en el aula universitaria, mediante las sesiones presenciales favoreciendo la práctica de la confrontación de perspectivas en torno a los análisis bibliográficos sobre el contenido de la asignatura, tanto a nivel de grupo de trabajo como mediante asambleas generales. Cansados de tomar apuntes en otras materias y de estudiar memorizando para un examen se han encontrado con una asignatura en la que pueden pensar por sí mismos, decir lo que piensan, argumentar y debatir en clase. Didácticamente priorizamos la realización de debates en el aula en torno a lecturas y experiencias reales o investigaciones para propiciar un ágora, con el objeto de poder analizar diferentes temáticas implicadas directamente en el desarrollo de buenas prácticas organizativas. La experiencia de transformación del aula universitaria en un ágora o lugar de encuentro de corte horizontal donde discutir las problemáticas y resistencias al cambio en la escuela, invadiendo, asimismo, diversos escenarios para favorecer una interrelación de contextos educativos e informales ha supuesto un avance que el alumnado ha valorado muy positivamente. En los cuestionarios finales de la asignatura algunos alumnos han escrito cosas como:
 - *“Las clases han sido amenas, ya que la mayoría de las veces se ha dado la oportunidad al alumnado de expresar sus ideas”.*
 - *“Destacaría sobre todo el hecho de que la profesora tiene en cuenta siempre a los alumnos, y eso se nota, ya que siempre ha estado dispuesta a escuchar sugerencias y tratar de resolver dudas, problemas...”*
 - *“Lo mejor de la asignatura bajo mi punto de vista ha sido la participación continua por parte del alumnado en las clases”.*
- El uso integrado de las TIC es el tercer aspecto innovador a destacar. La plataforma Moodle (<http://moodle.org>) nos ha permitido tener un aula virtual conjunta (a la que accedían alumnado de las cuatro especialidades disponibles en la Universidad de Cantabria) en la que compartir ideas, material y experiencias. Es destacable que en esta plataforma se ha desarrollado también una acción dialógica en los foros de trabajo para posibilitar diferentes niveles de profundización del contenido en torno a las prácticas organizativas. El uso de medios tecnológicos adaptados a las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje en el marco universitario, puede permitir la ampliación de las formas de trabajo y realizar actividades que de otro modo no serían posibles. En concreto, a nosotros nos han permitido comentar las lecturas, las conferencias, algunas clases y diversos asuntos relevantes, como noticias educativas de actualidad, que de otro modo no habríamos podido hacer por las limitaciones espacio-temporales que la enseñanza presencial imprime al trabajo cotidiano en el aula. En virtud, pues, de la interacción de las sesiones presenciales y virtuales, se consigue generar un contexto de “aula-laboratorio expandida”, en el que se construyen conjuntamente significados compartidos sobre la innovación en las prácticas organizativas de los centros.

- *“Me parece que emplear tantos recursos y tan variados para el proceso de enseñanza-aprendizaje hace las clases más amenas y facilita la asimilación de contenidos y conocimientos, y además te hace pensar”.*
- *“Por otro lado, creo que está muy bien organizado todo el material en la plataforma moodle. Es una buena idea, que permite acceder a los contenidos de esta asignatura de manera rápida y sencilla. Se nota que los profesores han realizado un gran esfuerzo por tener todo al día y subir a la plataforma toda la información que necesitamos”.*
- *“Me ha resultado una asignatura muy completa, en la que hemos podido contar con información por todas partes. Bien en recursos facilitados en forma de textos, bien en recursos externos que podíamos consultar quienes tuviésemos más curiosidad, bien a través de los distintos profesionales en las conferencias, bien a través de nuestros compañeros, moodle, los foros...”*

No solamente el uso de las TIC se ha referido a la enseñanza en nuestra materia, ya que varios de los alumnos decidieron usar la red como soporte de sus prácticas: colgaron sus trabajos en blogs y diferentes gestores de contenidos, como youtube y slideshare. Es más, después de la asignatura varios de los alumnos siguen trabajando con sus blogs creados para la asignatura, lo que demuestra que el alumnado también ha incorporado el uso de las TIC como una herramienta metodológica importante en la profesión docente.

En nuestra experiencia, ratificamos que el uso de las TIC es poderosamente beneficioso, no para sustituir prácticas existentes por otras donde solo cambia el formato, sino para provocar nuevas realidades y posibilidades en el aula (Adell, 2002). Nuestras clases al plantearse como un “laboratorio-aula extendida” nos obligaron a buscar herramientas que posibilitasen la enseñanza más allá de la presencialidad, lo que se produjo gracias al uso de las nuevas tecnologías que permitieron ampliar los límites de la asignatura y realizar prácticas no presenciales. Hasta el punto ha sido así que en uno de los grupos, debido a la ausencia del profesor, la clase continuó sin él y pudiendo éste evaluar a posteriori las presentaciones de sus alumnos debido al uso de videograbaciones y otras herramientas de gestión. Por tanto, parece evidente que en nuestra asignatura se hizo un uso de las TIC no para aprender más, sino para aprender diferente (Bartolomé, 2004), es decir para encontrar nuevas formas y espacios de docencia dentro del aula o fuera de él.

Posibilidades y límites

Nuestros seis principios, elaborados de modo colaborativo, nos han servido para iniciar un proceso de diálogo entre el profesorado de la materia y determinar nuestras prioridades y líneas de actuación para intervenir en la docencia de cuatro grupos de Organización Escolar en Magisterio de manera coordinada. Esta cooperación docente ha sido un acicate para que la mejora de nuestras prácticas en el aula sea constante: fruto de nuestras reflexiones grupales decidimos incorporar en nuestro trabajo personal innovaciones que ya desempeñaban nuestros compañeros, lo que ha provocado y permitido un paulatino enriquecimiento debido a la cooperación entre los tres docentes de la asignatura.

Por ello, se puede señalar que el proceso ha sido muy rico para los tres profesores de la misma y también para el alumnado que ahora no se compara entre sí señalando que los grupos a cargo de un profesor “hacen cosas distintas a las que hacemos nosotros”. Es decir, los alumnos han podido comprobar que todos los grupos trabajaban con los mismos materiales y que muchas de las actividades eran conjuntas, lo que ha incidido, no solamente en los aspectos detallados en el artículo, sino también en favorecer la comunicación y relación entre las diferentes titulaciones: esto indudablemente repercute en aumentar el sentimiento de pertenencia a la titulación y a la facultad en sí.

Consideramos que formas de trabajo similares entre el profesorado universitario pueden contribuir a favorecer el desarrollo de culturas más colaborativas y sistematizadas en la docencia universitaria generando una cultura de trabajo en equipo y una enseñanza de las materias más adecuada y coordinada, con repercusiones favorables para el alumnado, la enseñanza de la materia y la innovación docente (Álvarez, Fernández y Silió, 2011a, 2011b, 2011c). Por otro lado, hubiese sido, cuanto menos poco coherente, el impartir en clase contenidos y materiales referentes a las bondades y beneficios del trabajo en equipo y a la responsabilidad docente con el centro educativo y luego no adoptar dichas premisas en la propia asignatura. Por ello, los alumnos han tenido la oportunidad de participar en una experiencia docente cooperativa, comprobando sus fortalezas y debilidades.

Desde el punto de vista de los resultados, hemos podido comprobar como todas estas dimensiones apuntadas han repercutido positivamente en el aprendizaje de nuestros estudiantes cuando hemos procedido a realizar la evaluación del alumnado:

- La diversidad de fuentes de recogida de información sobre el trabajo cotidiano de los estudiantes y su carácter procesual ha contribuido a evaluar mejor su proceso de aprendizaje, comprobando además como la interrelación de los métodos de enseñanza dispuestos (docencia presencial en el aula, empleo de las TIC, Ciclo de Conferencias, etc.) han redundando en un mejor análisis de los temas abordados y una visión más amplia y completa de los mismos.
- Los estudiantes presentados (el 88% de los matriculados) han superado la materia entre las convocatorias de junio y septiembre en un 86%, dentro de los cuales cabe destacar que lo han hecho con una calificación de notable, sobresaliente y matrícula de honor el 68%, lo que evidencia un elevado compromiso con la materia por una buena parte del alumnado, ya que una alta calificación sólo era posible conseguirla trabajando en los cuatro apartados comentados previamente (elaboración de comentarios sobre las lecturas del curso, síntesis de las conferencias, examen final, exposición y participación en clase) con un alto grado de estudio y dedicación.
- El porcentaje de alumnado presentado que ha suspendido (14%) nos ha permitido detectar tres situaciones diferentes que se repiten: personas que han tratado de superar la asignatura de manera fraudulenta (copiando trabajos o partes de los mismos de compañeros o de Internet, por ejemplo), personas que fueron dejando la asignatura para el último momento y cuando se pusieron con ella les resultó desbordante y personas con dificultades para

asistir o seguir la dinámica cotidiana, que, en consecuencia, encontraron mayores dificultades para comprender los conceptos básicos.

Por otra parte, desde el punto de vista de los procesos, tras la evaluación conjunta llevada a cabo por los docentes implicados en el desarrollo de la experiencia, han sido:

- Logramos dar protagonismo al papel de los prácticos, estableciendo puentes de unión con las experiencias de transformación de las estructuras organizativas en las escuelas, huyendo de teorías estandarizadas y proporcionando esquemas que faciliten al profesorado comprender sus futuras acciones.
- Promovemos la interrelación entre contextos formales e informales, expandiendo el conocimiento, mezclando escenarios en virtud de la mediación tecnológica, continuando la acción del ágora de forma virtual.
- Dotamos de autonomía al alumnado, iluminando posibles itinerarios con el objeto de que puedan vivenciar una construcción negociada de significados sobre la participación activa y crítica en los procesos organizativos. De esta forma, logran ejercitar y ensayar habilidades necesarias en su formación inicial para disponer de un bagaje experiencial que les permitirá enfrentarse con empatía y competencia a las situaciones profesionales posteriores.

En definitiva, la experimentación descrita ha contribuido a reivindicar la función investigadora dentro del rol docente (Elliot, 1978), la adaptación crítica y divergente en el proceso de construcción del sueño de la escuela alternativa puede comenzarse desde la formación inicial del profesorado. Asimismo, hemos generado espacios para posibilitar una sensibilización hacia la transformación del quehacer docente, agitando el cuestionamiento y provocando la confrontación de los conocimientos implícitos, explorando las vivencias del alumnado durante el periodo de prácticas.

Más aún, hemos favorecido un contexto de reacción ante la inmovilidad de las instituciones educativas, buscando soluciones para repensar la escuela en términos de lucha contra lo impuesto, esos modelos unidireccionales en los que los libros de textos orquestan la sumisión del profesorado y en los que difícilmente tiene cabida la imaginación pedagógica (Hernández, 2011). Además, fruto del trabajo en un marco de "laboratorio-aula expandida" son varias las referencias a las prácticas desarrolladas por nuestros alumnos en diferentes centros educativos de la región y regiones limítrofes tal y como recogen los blogs y páginas de dichos centros. Por lo que una vez más, se demuestra que al abrir el aula a otras realidades los impactos de la actividad docente se multiplican, emprendiendo nuevas direcciones y creando un marco pedagógico que posibilita nuevas realidades e innovaciones.

En definitiva, la virtualidad de la experimentación radica en constituir un hito significativo inicial en nuestro recorrido por la mejora de la docencia universitaria, partiendo de la asunción de retos para desafiar el rol investigador del docente (Fullan y Hargreaves, 1997), logramos contextualizar dicha mejora aportando nuestra peculiar reinterpretación de lo expandido, asociándolo a la idea de romper con lo institucionalizado para avanzar en el logro de una escuela alternativa (Fernández, 2010).

Por todo ello, podemos asegurar que la planificación, la colaboración y la innovación constituyen tres claves para conseguir una buena práctica universitaria. Un alumno o alumna, en un cuestionario anónimo final ha escrito:

“En un principio me daba un poco de pereza cursar esta asignatura, la considero árida y poco estimulante. La organización del centro parece algo que se afrontará cuando llegues a ejercer como docente en un centro y no desde un aula en la distancia, tanto física como temporal... Sin embargo, a medida que hemos ido avanzando en la asignatura, ha logrado despertar mi interés porque se han mostrado realidades que en el fondo ya conocíamos pero sobre las que no habían reflexionado, lo veía como algo que está porque siempre ha estado y sobre lo que no se puede hacer nada. Siguen sin interesarme algunos puntos como es la dirección del centro, pero me ha gustado poder debatir sobre la situación actual en este ámbito y el poder reflexionar y valorar qué actitud voy a tener con respecto a cada tema que hemos tratado si algún día consigo ser docente”.

Los antiguos alumnos afirman que han aprendido con la asignatura más que en muchas otras de la carrera, que el nivel de exigencia era alto y obligaba a estudiar y llevar la materia al día, lo cual se hacía duro y gratificante a un tiempo, que lo que han aprendido les ha sido muy útil para cursar después con éxito la adaptación al grado (el 100% de los estudiantes considera que lo que han aprendido en la asignatura de Organización del Centro Escolar ha sentado en ellos una base sólida) y que les queda la satisfacción de haber vivido una experiencia de colaboración e innovación en sus profesores.

Por último, destacamos que la forma en que hemos organizado la materia ha propiciado la apertura del aula tanto a otras aulas, como a toda la comunidad educativa de la facultad, pues varios docentes y alumnos de otras asignaturas acudieron a los actos organizados desde la materia que impartimos. Así mismo, varias de las prácticas y ejercicios realizados han propiciado la visita de docentes y expertos a nuestra aula y la visita de nuestros alumnos a diversos centros educativos de la región y regiones colindantes, lo que propicia una experiencia valiosa a nuestro alumnado para conocer mejor y con mayor profundidad la realidad existente en los centros y la casuística que afecta al ejercicio de la profesión docente.

Bibliografía

Adell, J. (2002). World Wide Web: Un Sistema Hipermedia distribuido para la docencia universitaria. En Blázquez, F., Cabero, J., & Loscertales, F. (Coord.). (1994). *Nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación para la educación*. Sevilla: Ediciones Alfar, 114-121.

Álvarez Álvarez, C. (2011): *Tesis doctoral: La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Educación Primaria*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10803/32139> [Consultado 15-9-2011].

Álvarez Álvarez, C.; Fernández Díaz, E.; y Silió Sáiz, G. (2011a). Innovación docente en la universidad en base a principios de procedimiento. *Actas del VIII Foro sobre la*

evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior. FECIES: Santander.

Álvarez Álvarez, C.; Fernández Díaz, E.; y Silió Sáiz, G. (2011b). Una experiencia de innovación docente mediante el trabajo colaborativo. *Actas del VIII Foro sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior*. FECIES: Santander.

Álvarez Álvarez, C.; Fernández Díaz, E.; y Silió Sáiz, G. (2011c). Repensar el aula universitaria generando ágoras. *Actas del VIII Foro sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior*. FECIES: Santander.

Bárcena, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. *Revista Complutense de Educación*, 2, 221- 243.

Bartolomé, A. (2004). *Blended Learning. Conceptos básicos*. Píxel-Bit. Revista de Medios y de Educación, 23, pp.7-20.

Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Colección investigación y enseñanza. Serie fundamentos, 3.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (1991). Estudio del currículo escolar a través de la investigación interna. *Actas del congreso internacional sobre investigación-acción. Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 10.

Elliot, J. (1993a). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (1993b). *Reconstructing teacher education. Teacher development*. Londres: The falmer press.

Elliot, J., Sutton, C. & Harding, J. (1978). What is action research in schools? *Journal of curriculum studies*, 10, 4, 355-357.

Fernández, E. (2010). *Tesis doctoral: Hacia una utilización innovadora de las TIC en Infantil. Una propuesta para reconstruir el currículum investigando sobre la propia práctica*. UPV-EHU.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: MCEP.

Hernández, F. (2011). *Entrevista realizada en la UAM*. http://www.youtube.com/watch?v=NstIPwTW_s&feature=related [Consultado 14-05-2011].

Martínez Bonafé, J. (1993). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.

- Paredes, J. (2010). Museo pedagógico virtual vivo. Una proyecto de formación inicial de una universidad expandida hoy para una escuela expandida mañana. *Tendencias pedagógicas*, nº 16, 45-64. http://www.tendenciaspedagogicas.com/revista_numero.asp?numero=16 [Consultado 20-12-2010].
- Schön, D. (1988). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Zemos98 (2009). *Educación expandida*. <http://www.zemos98org/simposio/spip.php?article133> [Consultado 20-12-2011].

Cita del artículo:

Álvarez Álvarez, C.; Silió Sáiz, G.; Fernández Díaz, E. (2012). Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 415-430. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de las autoras y autor



Carmen Álvarez Álvarez

Universidad de Cantabria

Departamento de Educación

Mail: carmen.alvarez@unican.es

Profesora en el área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cantabria y coordinadora de la asignatura Organización del Centro Escolar. Es licenciada y doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo donde previamente también impartió docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación. Su trayectoria investigadora se enmarca en la relación teoría-práctica en la educación, la formación del profesorado, la educación en valores, las metodologías dialógicas de enseñanza y la animación a la lectura. Ha publicado artículos sobre educación en prestigiosas revistas, ha participado en diversos congresos de carácter nacional e internacional y ha colaborado en diversas investigaciones nacionales sobre educación del Plan Nacional I+D+i.



Gonzalo Silió Sáiz

Universidad de Cantabria

Departamento de Educación

Mail: gonzalo.silio@unican.es

Profesor en el área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cantabria. Es licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Cantabria y Diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Física. Desde hace tres años desarrolla su tesis doctoral en el estudio del aprendizaje-servicio, actividad que le ha llevado a formar parte de la Red Española de Aprendizaje-Servicio y a participar como profesor en las acciones de Zerbikas (centro promotor de aprendizaje-servicio del País Vasco). Desde el 2010 es ponente habitual de congresos y colaborar en publicaciones relacionadas con el campo que estudia. Por último, también trabaja en varios centros de educación social de la provincia de Cantabria.



Elia Fernández Díaz

Universidad de Cantabria

Departamento de Educación

Mail: eliamaria.fernandez@unican.es

Profesora en el área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cantabria. Es licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Sevilla y doctora en Pedagogía por la Universidad del País Vasco. Su línea de investigación abierta con su tesis doctoral versa sobre la utilización innovadora de las TIC en Educación Infantil, nivel educativo en el que ha trabajado como maestra durante varios años en Sevilla. Es miembro de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) y colaboradora en el Grupo de Investigación Berril@b/Laboratorio de Nuevas Tecnologías de la UPV-EHU y tiene numerosas publicaciones sobre el uso de las TIC en la enseñanza.

La web universitaria como una herramienta de información al alumnado potencial

The university website as a tool of information to potential students

Julián Pando García
Iñaki Periañez Cañadillas
María Jesus Luengo Valderrey
Universidad del País Vasco, Bilbao (España)

Resumen

La Web es un elemento disponible por parte de las universidades para emitir información y para el desarrollo de relaciones con sus diferentes públicos objetivos, entre los que destacan los alumnos tanto potenciales como actuales. Hoy en día las Universidades, a través de sus páginas Web, presentan información dirigida a ambos colectivos, convirtiéndose en una potente herramienta de comunicación.

En el presente trabajo analizamos la información dirigida al alumnado potencial. A partir de la información contenida y de su accesibilidad, se busca agrupar a las universidades y analizar el posicionamiento de sus webs. También se ha buscado relacionar los grupos de universidades con el "Ranking Mundial de Universidades en la Web", iniciativa del Laboratorio de Cibermetría del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), con el propósito de analizar las correlaciones entre las variables analizadas en el estudio y la posición en el ranking general del CSIC y en los distintos indicadores del mismo, además de comparar el valor medio del ranking en los grupos de universidades desarrollados. En general se obtiene una importante relación entre el posicionamiento de los grupos de universidades en nuestro análisis con el desarrollado por este ranking.

Palabras clave: Sistemas de Información WEB, alumnado universitario, acceso a la universidad, ranking web de universidades.

Abstract

The Web is an item available from the universities to issue information and to develop relationships with different target groups, among them students both potential and actual. Today the universities, through their Web pages have information for both groups, becoming a powerful communication tool.

In this paper we analyze the information for the potential students. From the information and its accessibility, the university attempts to bring together and analyze the position of their websites. It has also been tried to link the groups of universities with the "Webometrics Ranking of World Universities", as an initiative of the Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), in order to analyze correlations between the analyzed variables in the study and the position in the general ranking at the CSIC and the different indicators of it, and to compare the average between the universities in the groups developed. As a consequence, we extract an important relationship between the position of groups of universities in our analysis and the development in the ranking.

Key words: Web Information Systems, university students, college access, Web ranking universities.

Introducción

Las páginas Web de las Universidades españolas incluyen una amalgama de información sobre actividades que proceden de diversos servicios y centros universitarios, no apreciándose en muchos casos una coordinación clara, hasta el punto de llegar a encontrarse casos de duplicidades. Por otro lado, el hecho de dispensar al alumnado una ingente cantidad de datos y explicaciones puede provocar un efecto contrario al deseado.

Debemos tener en cuenta que el paso de la educación secundaria a la universidad, resulta problemático en tanto en cuanto supone un cambio sustancial en la vida académica y social del estudiante tal y como lo manifiestan varios autores (Vidal & Vieira, 2006; González *et al.*, 2007).

A menudo, los nuevos estudiantes recuerdan la fase de transición como una etapa llena de interrogantes, incógnitas y de toma de decisiones, pero también como una etapa que demanda un alto nivel de exigencia y requiere ganas de superación y que, en general, contempla con grandes expectativas y motivación en tanto que se sienten impresionados por la vida universitaria (Gairín *et al.*, 2009).

Por otra parte, el proceso de Bolonia ha provocado que las universidades traten de orientarse a la enseñanza superior generalizada; la educación profesionalizada y especializada, y la alta orientación académica y de investigación de excelencia (Vázquez, 2011). En nuestra opinión, estos distintos posicionamientos deben ser reforzados por el estilo y contenido de la página Web de cada tipo de universidad, ya que la Web supone una de las herramientas principales de que disponen las universidades para sus relaciones con sus públicos objetivos.

Como señalan Esteve & Gisbert (2011) las TIC juegan un importante papel en el cambio de paradigma de la educación superior. Dentro de los aspectos que las universidades deben cuidar de cara a sus potenciales clientes, la web es un elemento central. Distintos tipos de trabajos han analizado las páginas web de universidades españolas estudiando aspectos referidos a su accesibilidad para determinados fines, como el realizado por Toledo (2001) para ocho universidades públicas de Andalucía; el elaborado por Térmens & Ribera (2002) que incluye el uso de las web de las universidades españolas; el que estudia su accesibilidad con el fin de determinar si la educación superior está abierta a todos o constituye una nueva forma de exclusión (Alba, Zubillaga y Ruiz, 2003) o el que enfoca su estudio como una puerta para la difusión de la investigación (Pinto *et al.*, 2004).

Estos estudios tratan de establecer recomendaciones sobre el diseño de las páginas Web para mejorar su accesibilidad o para la mayor visibilidad de la investigación que desarrollan las propias universidades como es el caso del último trabajo señalado. No muestran tanto interés por el contenido de las páginas Web ni por su utilidad para el alumnado como público principal.

El objetivo de este trabajo es hacer un análisis de las páginas Web de todas las Universidades españolas (públicas y privadas) con respecto a la información

demandada por el alumnado de nuevo ingreso, grupo de esencial interés desde el punto de vista de la estrategia de comunicación que deben plantear las universidades en relación a su entorno.

En este estudio se ha analizado la información que contienen las páginas Web de universidades españolas y las diferencias entre las universidades públicas y las privadas. También se ha buscado crear grupos de universidades que comparten un mismo posicionamiento de sus páginas web. El interés por el posicionamiento web se debe a la creciente importancia de esta herramienta, y al hecho de que en este posicionamiento se muestra en parte la estrategia de cada universidad respecto a su alumnado potencial.

Las hipótesis que nos hemos planteado son varias. En primer lugar hemos tratado de analizar la existencia de un distinto posicionamiento de las Webs de las universidades públicas y privadas en relación con el alumnado potencial. La segunda hipótesis a analizar plantea la existencia de distintos grupos de universidades a partir de las características de sus páginas Web. Por último nos planteamos la hipótesis de la existencia de una relación entre los resultados de nuestro análisis de posicionamiento Web y el ranking del Laboratorio de Cibermetría del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación mayor en el que se analizó también la información de distintos aspectos sobre alumnado actual (Proyecto EA2008-0012 Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación y Ciencia).

Metodología

El estudio se ha desarrollado a partir del censo de las 74 universidades españolas, públicas y privadas, existentes en España en 2009. Inicialmente se ha procedido a efectuar un análisis exploratorio de sus páginas Web con el fin de observar la información que éstas ofrecían y así poder definir los públicos objetivo objeto de estudio, que han resultado ser “futuros alumnos” y “alumnos actuales”.

Nuestro siguiente paso ha sido la confección del cuestionario definitivo, que ha sido consensuado por el grupo de investigación y que se ha utilizado en la siguiente etapa, en la que se ha buscado y valorado en las páginas Web de todas las universidades españolas la información que éstas ofrecen a ambos colectivos.

Desde la perspectiva metodológica, defendemos la utilización de la observación como método, ya que, se convierte en una herramienta de investigación científica cuando se planifica de forma sistemática para conseguir un propósito de investigación previamente formulado (Zikmund, 2003). Además, las páginas Web corporativas son una herramienta indispensable para detectar tendencias de empresas o sectores e incluso una prueba primaria de benchmarking (Llopis *et al.*, 2009:123).

En la primera parte de la observación, los evaluadores han adoptado el papel de un futuro alumno y han buscado la información relativa al primer bloque del cuestionario, anotando la existencia o no de dicha información.

En la segunda parte se ha utilizado la técnica del “análisis de contenidos” como método, a partir de una evaluación por pares, de manera que la valoración final de cada ítem refleja el valor medio de las puntuaciones otorgadas por los dos evaluadores de cada página Web.

El cuestionario incluye un listado de elementos en bloques de información compuesto cada uno de ellos por varios elementos de información. Para cada uno de ellos, además de identificar su existencia en la página Web, se han valorado en cuanto a su accesibilidad y contenido (adecuación, utilidad y estructuración) utilizando una escala de 1 a 4 puntos (1 mal, 2 regular, 3 bien, 4 excelente).

En concreto para el alumnado de nuevo ingreso han sido los siguientes:

- Perfil de navegación
- Acceso a los estudios
- Selectividad / Pruebas de acceso
- Notas de corte
- Preinscripción
- Matrícula
- Guías de titulaciones
- Jornadas de puertas abiertas / visitas
- Material audiovisual
- Becas
- Alojamiento
- Transporte
- Planos y mapas
- Visitas virtuales

El trabajo de campo se ha realizado entre el 1 de marzo y el 15 de abril de 2009, por lo que los resultados y las valoraciones que aquí se presentan se refieren exclusivamente a los contenidos que eran accesibles durante ese período en las páginas Web analizadas.

El listado utilizado nos ha permitido realizar un análisis detallado de cada ítem o elemento de información. Así, primero se ha constatado si existe o no dicho ítem, y sólo si existe se valoran la accesibilidad y la calidad de sus contenidos. Por tanto, a la hora de interpretar y comparar los resultados, hay que tener en cuenta que las valoraciones se refieren sólo a los casos en los que dicha información existe.

Análisis de los resultados generales

La mayoría de las Web de las universidades españolas poseen perfil de navegación para nuevos alumnos (más del 70%). Esto es debido a que la necesidad de información

difiere sustancialmente según el tipo de alumnado que accede a la misma; por ejemplo alumnos que no se han integrado todavía al sistema universitario, alumnado que procede de otras universidades y/o países o el colectivo de alumnado de la universidad en cuestión.

La información para el nuevo alumnado se identifica en los menús de inicio con diferentes descriptores como “futuros alumnos” “nuevos alumnos” “pre-universitarios” “alumnos de secundaria”, etc.

En lo que respecta a la información sobre diferentes tipos de acceso a los estudios, ésta se encuentra fácilmente (96% bien-excelente) tanto en universidades públicas como en privadas, aunque los contenidos son ligeramente mejores en el caso de las públicas (76% excelente) que en las privadas (58,3%).

La selectividad y pruebas de acceso es un tipo de información generalizada en las universidades públicas (96%) algo que no ocurre con las pruebas de acceso de las universidades privadas (66%), como se observa en el gráfico 1. En cuanto a la accesibilidad y contenidos (gráficos 2 y 3), la ofrecida por las universidades públicas es más accesible y completa. La palabra “selectividad” no es utilizada por todas las universidades públicas apareciendo en su lugar “pruebas de acceso”. Los resultados atribuidos a las universidades públicas incluyen los dos términos.

Casi todas las universidades públicas aportan esta información sobre nota de corte (86%), que además es fácilmente localizable y completa, frente a un escaso número (8%) de privadas en las que aparece. En las públicas se han obtenido mejores resultados para la accesibilidad y los contenidos relativos a esta materia (95% bien-excelente frente a 70% en las privadas).

Todas las universidades públicas ofrecen algún tipo de gestión o trámite relacionados con la matrícula, al igual que la mayoría de las privadas (92%). El acceso a estos contenidos ha sido bien valorado en ambos casos (en torno al 90% bien-excelente). Los contenidos, sin embargo, son mejores en las públicas que en las privadas (90% bien-excelente frente a 77%).

El material audiovisual en las Web de las universidades como elemento de información y promoción, ha sido más frecuente en el caso de las privadas (75% frente a 58%). Sin embargo, el acceso a estos contenidos y su calidad y estructura se ha valorado en términos similares en los casos en los que este material existe, tanto en las públicas como en las privadas (en torno al 75% bien-excelente).

En lo que respecta a la información sobre las posibilidades de alojamiento para el alumnado, las públicas lo han manifestado más y mejor que las privadas (existe en el 98% frente a 83%, accesibilidad 90% bien-excelente frente a 85%, y contenidos 92% bien-excelente frente a 80%).

Se ha analizado también la información sobre transporte a los diversos centros universitarios, donde nuevamente las universidades públicas han reseñado más y mejor que las privadas (existe en el 90% frente al 62%, accesibilidad 64% bien-excelente frente a 47% y contenidos 80% bien-excelente frente a 60%). La utilización de enlaces con las principales compañías de transporte público, fundamentalmente autobús y tren, es una práctica habitual destacando aquellas líneas que permiten el acceso a los centros universitarios.

Vemos por tanto que en general podemos confirmar la primera hipótesis planteada respecto a la existencia de un distinto posicionamiento de las Webs de las universidades públicas y privadas en relación con el alumnado potencial.

A diferencia de la mayoría de los aspectos analizados, la inclusión de una visita virtual a los centros e instalaciones de la universidad ha sido mayor en el caso de las privadas (46% frente a 34%). También el acceso a estos contenidos ha sido mejor en las privadas (82% bien-excelente frente a 58%) y lo mismo sus contenidos (72% bien-excelente frente a 52%). Para las variables guía de titulaciones, jornadas de puertas abiertas, becas y planos y mapas, las diferencias no han sido tan importantes, como podemos observar en la tabla 1. Por tanto, la primera hipótesis no se confirma para las variables anteriores.

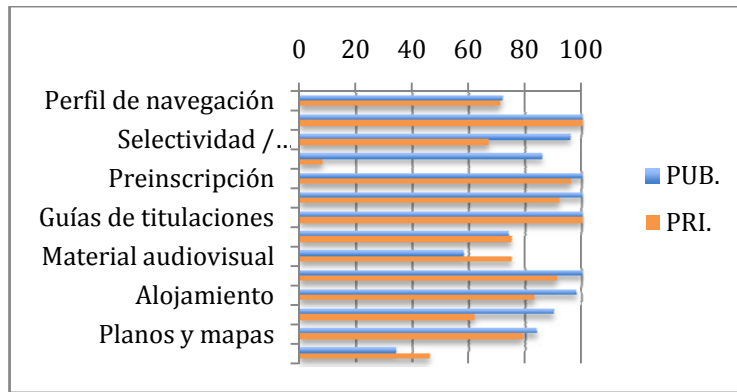
En la siguiente tabla y en los gráficos siguientes aparecen los porcentajes de existencia de la información, así como los porcentajes de las valoraciones, bueno y excelente, que alcanzan la accesibilidad y contenidos, desglosado por tipo de universidad.

	% EXISTEN.		% ACCESIB.		% CONTEN.	
	PUB.	PRI.	PUB.	PRI.	PUB.	PRI.
Perfil de navegación	72	71				
Acceso a los estudios	100	100	96	96	96	71
Selectividad / Pruebas de acceso	96	67	94	64	95	63
Notas de corte	86	8	74	50	90	100
Preinscripción	100	96	96	74	94	70
Matrícula	100	92	92	86	90	77
Guías de titulaciones	100	100	98	100	100	92
Jornadas de puertas abiertas / visitas	74	75	67	67	73	61
Material audiovisual	58	75	76	78	62	67
Becas	100	91	96	86	94	86
Alojamiento	98	83	90	85	92	80
Transporte	90	62	64	47	80	60
Planos y mapas	84	79	71	68	83	84
Visitas virtual	34	46	59	82	53	73

Fuente. Elaboración propia.

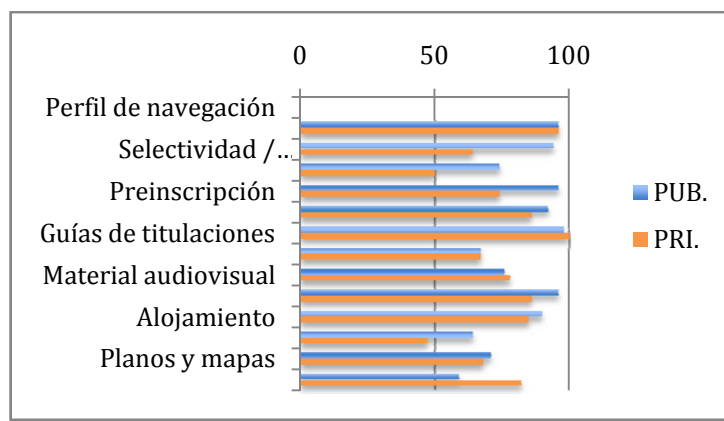
Tabla n. 1. Porcentaje de existencia de la información en universidades públicas y privadas y valoraciones bueno y excelente.

Las diferencias para cada ítem se pueden observar en los siguientes gráficos.



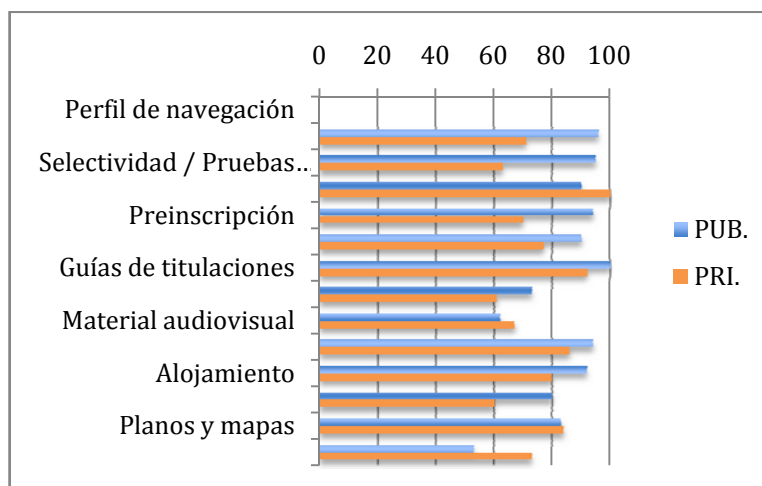
Fuente. Elaboración propia.

Gráfico n. 1. Porcentaje de existencia de la información en universidades públicas y privadas.



Fuente. Elaboración propia.

Gráfico n. 2. Porcentaje de accesibilidad buena y excelente a la información en universidades públicas y privadas.



Fuente. Elaboración propia.

Gráfico n. 3. Porcentaje de contenidos buenos y excelentes de la información en universidades públicas y privadas

Análisis de grupos de Universidades

En esta parte del trabajo hemos utilizado dos técnicas multivariantes que nos han permitido analizar la existencia de grupos de universidades con similar utilización de la web en su comunicación con el nuevo alumnado así como tratar de analizar las diferencias entre estos grupos. Para ello hemos empleado técnicas del Análisis Cluster y la técnica del Análisis de Componentes Principales.

Se ha aplicado el análisis cluster con la vinculación de Ward. Se ha elegido esta alternativa debido a que tiende a realizar agrupaciones de elementos más equilibradas en número.

La tabla 2 nos muestra el número medio de alumnos de las universidades públicas y privadas dentro de cada uno de los clusters obtenidos.

Ward Method	Media de las públicas	Media de las privadas	
1	36317,10	4276,71	
2	49435,00	6628,44	Solo una pública
3	22611,16	4422,00	Solo una privada
Total	25955,71	5850,58	

Fuente. Elaboración propia.

Tabla n. 2. Número medio de alumnos en cada cluster.

Como se desprende de las tablas 2 y 3, el primer cluster está formado principalmente por universidades públicas de tamaño medio y grande y privadas de pequeño tamaño. En este cluster las puntuaciones han sido bajas en general por lo que hemos optado por denominar a este cluster “no orientados al nuevo alumnado”. Un segundo cluster está formado por universidades privadas grandes con puntuaciones medias en general, pero altas en la información sobre “pruebas de acceso”, “jornadas y visitas”, “material audiovisual” y “visitas virtuales” por lo que lo hemos llamado “orientado a la imagen de la web”. Un último cluster está formado principalmente por universidades públicas de mediano y pequeño tamaño, donde la información es mejor valorada, éste cluster ha sido designado como “orientado a la información básica del nuevo alumnado”.

Tabla de contingencia Tipo de Universidad * Ward Method				
	1	2	3	
Universidad Pública	11	1	38	50
Universidad Privada	7	16	1	24
Total	18	17	39	74

Fuente. Elaboración propia.

Tabla n. 3. Cluster de pertenencia y tipo de universidad para el cluster con nuevo alumnado.

Las tablas 4 y 5 nos muestran, como hemos comentado previamente, el mayor tamaño de las universidades públicas frente a las privadas, y el menor tamaño medio de las universidades que componen el segundo de los clusters obtenidos.

Número de alumnos			
Ward Method	Media	N	Desv. típ.
1	23124,00	17	35734,823
2	9146,47	17	13636,242
3	22144,77	39	14076,461
Total	19345,81	73	21490,639

Fuente. Elaboración propia.

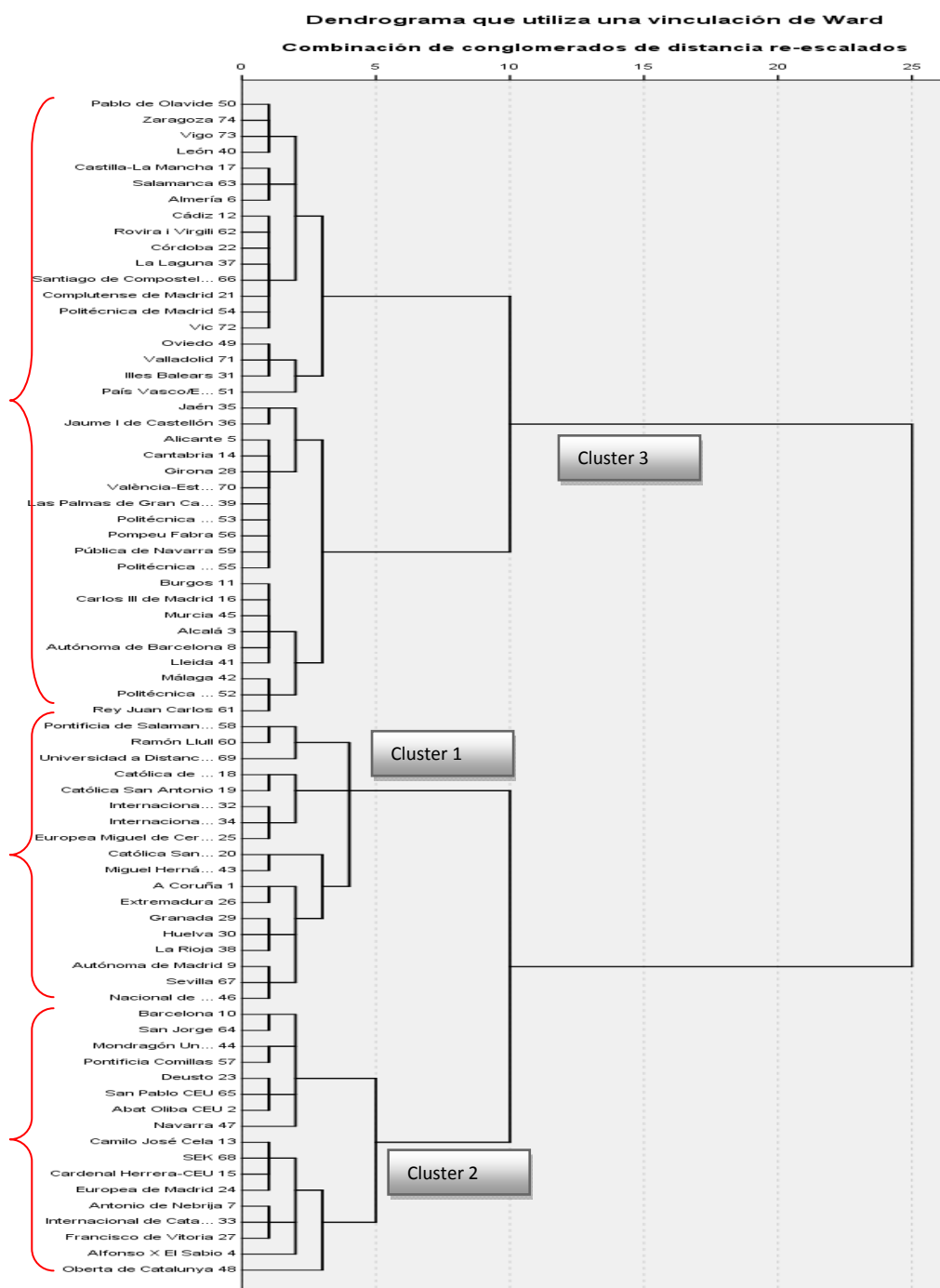
Tabla n.4. Media de alumnos para cada cluster.

Tipo de Universidad	Media	N	Desv. típ.
Pública	25955,71	49	22986,895
Privada	5850,58	24	7740,900
Total	19345,81	73	21490,639

Fuente. Elaboración propia.

Tabla n. 5. Dimensión de las Universidades españolas por número de alumnos.

El gráfico 4 nos muestra las agrupaciones realizadas por la técnica del análisis cluster, donde vemos las universidades que pertenecen a cada uno de estos grupos desarrollados.



Fuente. Elaboración propia a partir de salida de programa SPSS.

Gráfico n. 4. Dendrograma para el cluster con nuevo alumnado.

Análisis del posicionamiento de los grupos de Universidades

Para tratar de confirmar los resultados obtenidos, hemos utilizado el Análisis de Componentes Principales (ACP) a partir de las variables indicadas en su doble valoración de accesibilidad y contenidos.

Previamente, con la prueba KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) contrastamos que las correlaciones parciales sean pequeñas. El estadístico KMO oscila entre 0 y 1, habiendo

sido para este caso de 0.599, como se muestra en la tabla 6. En general se considera que con valores por debajo de 0.5 no se debe utilizar el ACP. Por otra parte, la prueba de esfericidad de Bartlett nos ha llevado a rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es la matriz identidad, es decir, se ha descartado que las correlaciones entre las variables sean nulas, por lo que la técnica es adecuada en este caso.

Medida de adecuación muestra de Kaiser-Meyer-Olkin.		,599
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1984,178
	gl	435
	Sig.	,000

Fuente. Elaboración propia a partir de salida de programa SPSS.

Tabla n. 6. KMO y prueba de Bartlett para el ACP.

La tabla 7 nos muestra las correlaciones entre las variables utilizadas y los factores creados por la técnica ACP. Esta tabla nos permite interpretar el significado de estos factores a partir de las variables con las que presenta una mayor correlación en términos absolutos.

	1	2	3
Accesibilidad Selectividad	,813	-,161	,197
Contenidos Selectividad	,801	-,228	,231
Accesibilidad Notas de corte	,760	-,244	,064
Contenidos Notas de corte	,752	-,238	,075
Contenidos Inf. Tip. Acc.	,687	,117	,137
Contenidos Transporte	,659	,086	-,158
Contenidos Preinscripción	,643	,023	,226
Accesibilidad Transporte	,622	,019	-,269
Contenidos Matrícula	,613	-,022	,413
Accesibilidad Becas	,600	,259	-,428
Contenidos Becas	,593	,174	-,303
Accesibilidad Inf. Tip. Acc.	,548	,242	-,126
Accesibilidad Preinscripción	,527	,095	,124
Contenidos Mat. audio.	-,032	,736	,173
Accesibilidad Mat. audio.	-,097	,673	,118
Contenidos Jorn.-visitas	,338	,654	-,003
Accesibilidad Jorn.-visitas	,349	,631	-,061
Accesibilidad Prueb. Acc.	-,460	,513	-,203

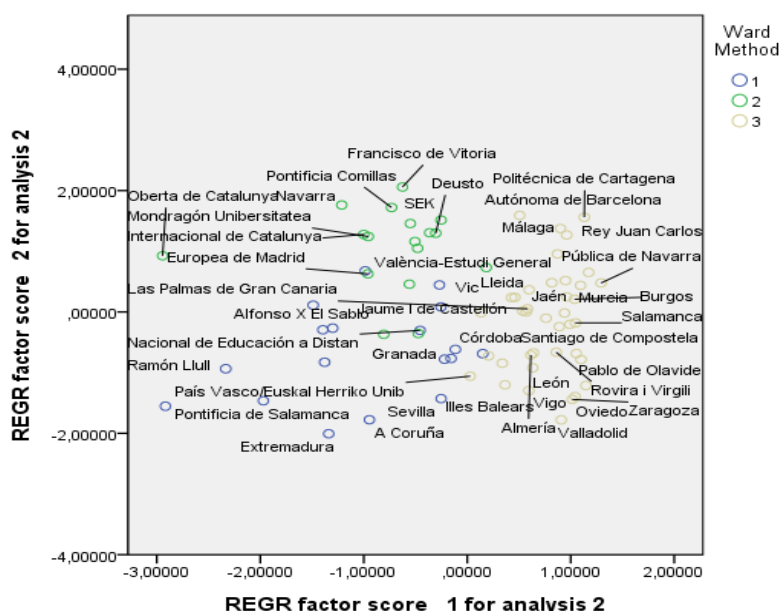
Tabla n. 7. Correlaciones variable-factor para el ACP.

Accesibilidad Alojamiento.	,420	-,025	-,667
Accesibilidad Visita virtual	,073	,488	,583
Contenidos Visita virtual	,067	,459	,581
Contenidos Alojamiento.	,460	-,095	-,528
Contenidos Norm. oblig.	,365	-,386	,184
Accesibilidad Norm. oblig.	,367	-,408	,183
Accesibilidad Guía Planes	,213	,378	,056
Accesibilidad Matrícula	,408	-,028	,423
Contenidos Guía Planes	,242	,251	,195
Contenidos Prueb. Acc.	-,478	,478	-,059
Accesibilidad Planos y map.	,380	,424	-,354
Contenidos Planos y map.	,424	,441	-,244

Fuente. Elaboración propia a partir de salida de programa SPSS.

Tabla n. 7. Correlaciones variable-factor para el ACP (continuación).

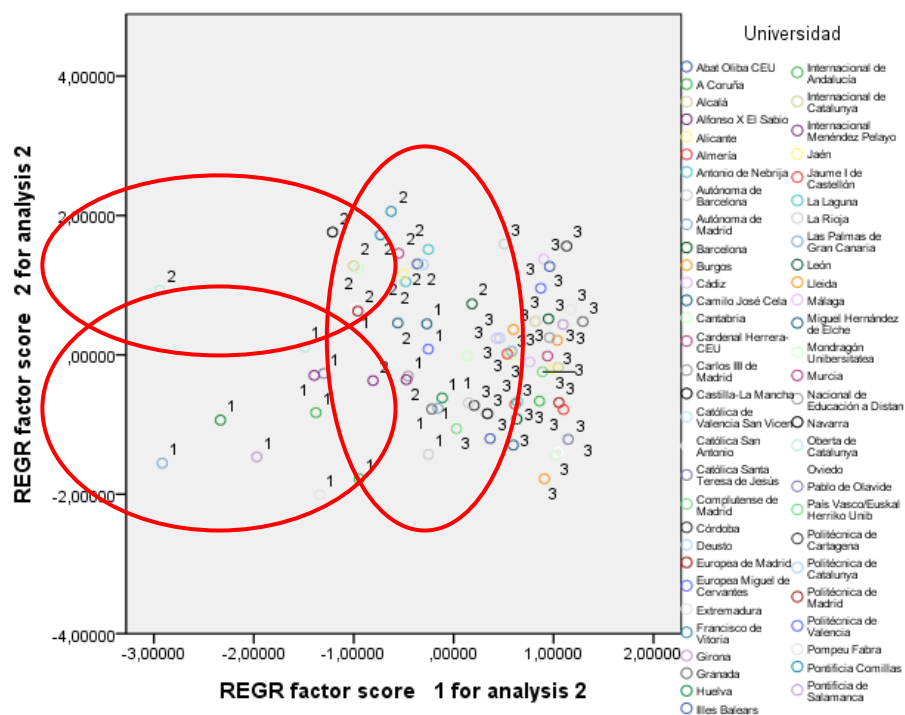
El primer factor está relacionado con variables relativas a “condiciones de acceso a la carrera”, como son las variables relativas a la selectividad, nota de corte, preinscripción o matrícula. El segundo factor se relaciona con el material audiovisual y las jornadas y visitas a la universidad, lo que podríamos llamar “conocimiento del centro”. El tercer factor se relaciona con la información sobre el alojamiento en el lado negativo y las visitas virtuales en el lado positivo.



Fuente. Elaboración propia a partir de salida de programa SPSS.

Gráfico n. 5. Mapa de posicionamiento de las webs de las universidades españolas.

Como podemos observar en los gráficos 5 y 6, las universidades que componen el cluster 1 se han situado en la parte más negativa de ambos ejes. El cluster 2 está en la parte más positiva del eje 2, es decir, su posicionamiento está relacionado con el material audiovisual y las jornadas y visitas a la universidad. Por último, el cluster 3, del que hemos visto que obtenía las mejores puntuaciones, se sitúa en la parte positiva del primer factor, destacando por tener el mejor posicionamiento en las principales variables de información para el nuevo alumnado, relativas en su mayoría a las condiciones para el ingreso en la universidad.



Fuente. Elaboración propia a partir de salida de programa SPSS.

Gráfico n. 6. Mapa de posicionamiento de los clusters.

Los resultados del análisis cluster y del análisis de posicionamiento nos llevan a confirmar la segunda hipótesis planteada sobre plantea la existencia de distintos grupos de universidades a partir de las características de sus páginas Web.

Análisis de la relación entre los grupos de universidades y el ranking WOM

En esta parte hemos tratado de ver las posibles relaciones de las puntuaciones dadas a las variables con las puntuaciones del ranking desarrollado por el Centro de Información y Documentación (CINDOC) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) (http://pci244.cindoc.csic.es/rank_by_country_es.asp?country=es). Según se indica en su propia web, el CINDOC actúa como un observatorio de ciencia y tecnología disponible en Internet. La clasificación se construye a partir de una base de

datos que incluye alrededor de 11.000 universidades y más de 5.000 centros de investigación. La metodología bibliométrica toma en cuenta el volumen de contenidos publicados en la web, así como la visibilidad e impacto de estos contenidos de acuerdo con los enlaces externos que apuntan hacia sus sitios web.

El Ranking Web se publica desde el año 2004, con una periodicidad semestral (Enero y Julio) y cubre más de 18.000 Instituciones de Educación Superior de todo el mundo. También se indica que “la presencia Web mide la actividad y visibilidad de las instituciones y es un buen indicador del impacto y prestigio de las universidades. La posición en el ranking resume el rendimiento global de la Universidad, aporta información para estudiantes o profesores y refleja el compromiso académico con la diseminación del conocimiento científico”¹

Esta metodología analiza cuatro indicadores a partir de los resultados cuantitativos obtenidos de los principales motores de búsqueda:

- Tamaño (S). Número de páginas recuperadas desde los 4 motores de búsqueda: Google, Yahoo, Live Search y Exalead.
- Visibilidad (V). El número total de enlaces externos únicos recibidos (inlinks) por un sitio que se pueden obtener de forma consistente desde Yahoo Search, Live Search y Exalead.
- Ficheros ricos (R). Los siguientes formatos de archivo fueron seleccionados tras considerar su relevancia en las actividades académicas y de publicación, y teniendo en cuenta su volumen de uso: Adobe Acrobat (.pdf), Adobe PostScript (.ps), Microsoft Word (.doc) y Microsoft Powerpoint (.ppt). Estos datos fueron extraídos a través de Google, Yahoo Search, Live Search y Exalead.
- Académico (Sc). Google académico proporciona el número de artículos y citas para cada dominio académico. Los resultados obtenidos de la base de datos del Google Académico comprenden artículos, informes y otro tipo de documentos académicos².

Los cuatro valores ordinales se combinan de acuerdo a la siguiente fórmula, con pesos que permiten mantener la misma proporción entre visibilidad y tamaño:

VISIBILITY (external in links)	SIZE (web pages)	RICH FILES	SCHOLAR
50%	20%	15%	15%

Fuente. (http://www.webometrics.info/index_es.html).

Tabla n. 8. Pesos de los distintos elementos en el ranking Webometrics.

En primer lugar hemos analizado si las correlaciones entre las variables analizadas tanto en lo relativo al acceso a la información como al contenido, y los indicadores del ranking Webometrics son significativas. Vemos en la tabla 9, que las correlaciones son significativas y de signo negativo (-) en la mayoría de las variables relacionadas con el acceso (selectividad, nota de corte, información sobre distintos tipos de acceso...), mientras que no muestra tanta correlación o ésta no es significativa en variables como material audiovisual, planos y mapas o visitas virtuales,

precisamente variables que mostrábamos como mejor atendidas por el cluster formado principalmente por algunas de las universidades privadas³. En el sentido contrario hemos obtenido una correlación positiva y por tanto una relación distinta a la anterior entre las puntuaciones de las pruebas de acceso, aspecto propio de las universidades privadas, y los rankings indicados.

Información sobre diferentes tipos de acceso a los estudios	ACCESIBILIDAD Y RANKING E INDICADORES	CONTENIDO Y RANKING E INDICADORES
Información sobre diferentes tipos de acceso a los estudios	NO	SI (-)
Selectividad	SI (-)	SI (-)
Pruebas de acceso	SI (+)	SI (+)
Notas de corte	SI (-)	SI (-)
Preinscripción	NO	Solo con Rich y Gral (-)
Matrícula	NO	Solo con Rich y Gral (-)
Guía de titulaciones y/o Planes de estudios	NO	Con todas menos Size (-)
Normativa de obligado cumplimiento	NO	SI (-)
Jornadas de puertas abiertas y/o Visitas a los centros	NO	Solo Size (-)
Material audiovisual informativo (video)	NO	NO
Becas	Solo Size (-)	Solo Size y Scholar (-)
Alojamiento	Solo Size y general (-)	SI (-)
Transporte	Con varios (-)	Con varios (-)
Planos y mapas	NO	NO
Visita virtual a instalaciones.	NO	NO

Fuente. Elaboración propia.

Tabla n. 9. Significatividad de las correlaciones entre las variables analizadas con el ranking general de Webometrics y sus indicadores.

También se han analizado las puntuaciones medias de los rankings para los tres clusters o grupos de universidades que habíamos conseguido. Podemos ver en la tabla 10 como las mejores puntuaciones del ranking se han obtenido para el cluster 3 (téngase en cuenta que el valor del ranking supone que una universidad está mejor situada cuando tiene un menor valor del mismo), seguidas del cluster 1 y del 2. Se ha comprobado la relación positiva entre el tamaño de la universidad y el ranking, y que las universidades públicas obtienen mejores resultados que las privadas.

A pesar de lo anterior, el clúster 2 ha aparecido con una mejor puntuación en el indicador de “tamaño” (“size”), lo cual nos ha llevado a pensar en ese grupo de universidades como universidades preocupadas por el posicionamiento de sus webs a través de la mejora de su “tamaño” (“size”) en relación a los principales motores de búsqueda. Este es un aspecto que sería interesante analizar en el futuro, tratando de ver si forma parte de una estrategia de comunicación diseñada por estas universidades.

A partir de los resultados anteriores podemos confirmar en general la hipótesis de la existencia de una relación entre los resultados de nuestro análisis de

posicionamiento Web y el ranking del Laboratorio de Cibermetría del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Ward Method		Size	Visibility	Rich	Scholar	Ranking en el web of metrics
1	Media	3548,1667	1881,9444	3415,1667	3500,0556	2448,7222
	N	18	18	18	18	18
	Desv. típ.	3739,30743	1805,07877	3223,62754	3623,01362	2360,74031
2	Media	3270,6250	2787,8125	4431,9375	3664,0000	3004,6875
	N	16	16	16	16	16
	Desv. típ.	2354,72065	1910,82601	3364,69021	2738,23620	1993,72418
3	Media	772,3077	733,8205	837,4615	825,6667	681,4872
	N	39	39	39	39	39
	Desv. típ.	699,38308	537,74910	1058,70633	837,49326	603,26070
Total	Media	2004,3425	1467,1096	2260,8904	2107,2055	1626,4384
	N	73	73	73	73	73
	Desv. típ.	2547,36812	1550,65040	2807,44855	2635,27771	1846,85907

Fuente. Elaboración propia.

Tabla n. 10. Posición media de cada clúster en los indicadores y en el Ranking Web of metrics.

Conclusiones

De los 41 ítems (informaciones buscadas) analizados, las universidades públicas alcanzan una presencia superior al 90% en 21 de ellos, por solamente 11 en las privadas. En los ítems “material audiovisual” y “visitas virtuales” las privadas alcanzan un porcentaje de existencia superior al de las públicas. Estos datos nos llevan a afirmar la existencia de mayor información en las Web de las universidades públicas.

Igualmente, considerando los resultados obtenidos, la información se encuentra con mayor facilidad en las páginas Web de las universidades públicas que en las de las privadas. Así, la accesibilidad a la información ha sido valorada por término medio como buena y excelente en un 74,5% para las públicas, y en un 60,11% para las privadas.

En cuanto a los contenidos, el comentario es similar al anterior. Por lo general, los contenidos han sido mejor valorados en las Web de las universidades públicas que en las de las privadas. En este sentido, los contenidos merecen una valoración de buenos y excelentes en un 81,18% en promedio para las públicas, mientras que esta valoración cae al 56,9% en el caso de las privadas.

En muchas de las universidades públicas, debido a su mayor tamaño y la ingente cantidad de información que generan y gestionan, el diseño de sus páginas Web obedece a criterios técnicos, probablemente porque su creación y mantenimiento se lleva a cabo por los servicios informáticos de la propia universidad. Sin embargo, en muchas de las universidades privadas esto no ocurre, ya que el diseño de sus páginas

Web es generalmente más agradable, y la cantidad de la información que se ofrece es sensiblemente inferior respecto a las universidades públicas.

Podemos afirmar por tanto que las páginas Web de las universidades públicas están generalmente más orientadas al producto (que la página esté completa, que funcione adecuadamente, que no se produzcan errores en los documentos y enlaces...), mientras que las páginas Web de las universidades privadas están más orientadas al usuario (facilidad de navegación, diseño visual atractivo...), a pesar de que el acceso a la información y sus contenidos no obtengan mejor calificación en general que las Web de las universidades públicas.

El grupo de universidades que obtienen mayores puntuaciones está formado por universidades de tamaño pequeño y mediano. En general se caracterizan por disponer de una información más específica y adaptada que no suele ser tan extensa como la de las universidades grandes.

Del estudio se desprende la existencia de un grupo de universidades formadas principalmente por universidades privadas orientadas a la imagen y preocupadas por su "tamaño" ("size"). Es decir, que les preocupa especialmente el volumen de páginas de las que disponen en los buscadores más que la visibilidad de sus enlaces externos, el nivel de riqueza de sus ficheros (archivos seleccionados tras considerar su relevancia en las actividades académicas y de publicación, y teniendo en cuenta su volumen de uso) y la aparición en Académico Google (número de artículos y citas para cada dominio académico)

Notas

¹ Ranking Web de Universidades del Mundo, Acerca del Ranking. Extraído el 21 de marzo de 2012 des de http://www.webometrics.info/about_rank_es.html.

² Ranking Web de Universidades del Mundo, Acerca del Ranking. Extraído el 21 de marzo de 2012 des de http://www.webometrics.info/about_rank_es.html

³"La inclusión del número total de páginas se basa en el reconocimiento de la existencia de un nuevo mercado global para la información de tipo académico: La Web es una plataforma adecuada para la internacionalización de las instituciones. Una presencia web fuerte y detallada que provea descripciones exactas de la estructura y actividades de las universidades puede atraer a nuevos estudiantes y profesores de todo el mundo.

El número de enlaces entrantes externos recibidos por un dominio es una medida que representa la visibilidad y el impacto del material publicado, y aunque hay una gran diversidad de motivaciones para la generación de esos enlaces, una fracción significativa de ellos funcionan de una manera similar a como lo hacen las citas bibliográficas.

El éxito de las iniciativas de auto-archivado y otros repositorios puede estar representado por los datos del Google académico y los ficheros ricos. El alto número de ficheros en formato .pdf y .doc significa que no sólo se tienen en cuenta informes de tipo burocrático y administrativo. Los archivos de tipo PostScript y Powerpoint están claramente relacionados con actividades formativas o de comunicación en foros, congresos y reuniones científicas."

Téngase en cuenta que el ranking se mide por su posición, por lo que un menor valor en el mismo significa una mejor posición.

Bibliografía

- Aguillo, I.F.; Ortega, J. L. & Fernández, M. (2008). *Webometric Ranking of World Universities: Introduction, Methodology, and Future Developments. Higher Education in Europe*, 33(2/3): 234-244.
- Alba Pastor, C.; Zubillaga del Río, A. & Ruiz Moreno, N. (2003). *Educación superior y discapacidad: accesibilidad de las páginas web de las universidades estatales. Comunicación y Pedagogía*, 188, 25-30.
- Alonso, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid, Síntesis.
- Álvarez M. y Bisquerra R., (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.
- Álvarez, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora: relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid, EOS.
- Astin, A.W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona, CISSPRAXIS.
- Egron-Polak, E. (2007). Asociación internacional de universidades: el centro de información sobre educación superior en el mundo. En *La educación superior en el mundo 2007 - acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* Ed. Global University Network for Innovation (GUNI). 165-168.
- Esteve Mon, F.M. y Gisbert Cervera, M.(2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. Hacia dónde va la Universidad Europea?* 9 (3), 55-73. Recuperado el 6 de febrero de 2012 en <http://redaberta.usc.es/redu>.
- Gairín, J.; Muñoz, J.L.; Feixas, M y Guillamón, G., (2009). La transición secundaria-universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista española de pedagogía*, 242, enero-abril, 27-44.
- González, M.L.; Álvarez, P.R.; Cabrera. L. y Bethencourt, J.T. (2007). El abandono de los estudios universitarios; factores determinantes y medidas preventivas. *Revista española de pedagogía*, 236, enero-abril, pp.71-85.
- [http://pci244.cindoc.csic.es/rank_by_country_es.asp?country=es.\(s.f.\)](http://pci244.cindoc.csic.es/rank_by_country_es.asp?country=es.(s.f.)). Recuperado el 6 de febrero de 2012
- http://www.webometrics.info/index_es.html. (s.f.). Recuperado el 6 de febrero de 2012.
- Jiménez R. y Porras, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Málaga, Algibe.
- Kells, H.R. (1997). *Procesos de autoevaluación: una guía para la autoevaluación en la educación superior*. Perú, Fondo Editorial de la PUCP.

- Kuh, G., & Schuh, J., (1991). *Some good news about campus life*. Change, 23(5), 48-56.
- Llopis, J.; González, M.R. Y Gascó, J.L. (2009): Análisis de páginas web corporativas como descriptor estratégico. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, Vol. 15 (3), 119-133.
- Martínez, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Molina, V. (2008). Modelos y programas actuales de orientación en España. El modelo de orientación educativa y profesional de Castilla-La Mancha. *Actas del I Congreso Internacional de Orientación Educativa*, celebradas en Granada del 4 al 6 de junio de 2007.
- Ortega, J. L., Aguillo, I. F. (2009). Mapping World-class universities on the Web. *Information Processing & Management*, 45(2): 272-279
- Pascarella E.T. Y Terenzini P.T. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Periáñez, I y de la Peña, J. I. (2009). *Propuesta de modelo de verificación de los instrumentos de orientación a disposición del alumnado desde educación secundaria hasta su inserción laboral*. Coordinadores. Madrid, Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Periáñez, I y de la Peña, J. I. (2007). *Claves del éxito para las universidades españolas de una propuesta Erasmus Mundus*. Capítulo 5 del libro: Claves del éxito para las universidades españolas de una propuesta de Erasmus Mundus. Coord. Jesús Arteaga Ortiz. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.
- Pinto, M. (2004). Análisis cualitativo de la visibilidad de la investigación de las universidades españolas a través de sus páginas web. *Revista española de documentación científica*, 27 (3), 345-370.
- Rauhvargers A. y Tauch C. (2002). Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. *Estudio sobre titulaciones de máster y titulaciones conjuntas en Europa*, AEU.
- Rey, A.A. (1998). *Planificación estratégica, gestión de la calidad total y sistemas de información en la universidad. Planificación Estratégica y Mejora de la Calidad en la Universidad*, Universidad del País Vasco, pp.2-4 diciembre de 1998.
- Rodríguez, S. et Al., (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona, PPU.
- Rodríguez, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, CEAC.
- Rodríguez, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona.
- Sanz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid, Pirámide.
- Saulnier-Cazals, J. (1997). Educación en la orientación en la universidad. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona, Editorial Laertes, 102-111.

- Térmens Graells, M. y Ribera Turró, M. (2002) *La accesibilidad de las universidades españolas en la web*. Red de Integración Especial Tercer Congreso Virtual: Integración sin Barreras en el Siglo XXI.
- Toledo, P. (2001) *La accesibilidad en las webs de las universidades andaluzas*. Pixel-Bit, 17.
- Vázquez García, J.A. (2011). Los caminos de Bolonia. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?*. 9 (3), 29-38. Recuperado el 6 de febrero de 2012 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Vélaz, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga, Aljibe.
- Vidal, J y Vieira, M^a.J., (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 17 (1), 75-97.
- Vieira, M. J. (2008). Criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario: revisión y propuesta. *Revista de Educación*, 345, ene-abril, 399-423.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of Students on Engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. (HSSSE. High School Survey of Student Engagement and Center for Evaluation & Education Policy Indiana University)
- Zikmund, W. G. (2003). *Fundamentos de Investigación de Mercados*. Madrid, Thomson.

Cita del artículo:

Pando García, J.; Periañez Cañadillas, I.; Luengo Valderrey, M.J. (2012). Las webs universitarias como una herramienta de información al alumnado potencial. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 431-452. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de los autores y autora



Julián Pando García

**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
(UPV/EHU)**

Departamento Economía Financiera II

Mail: julian.pando@ehu.es

Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, área Comercialización e Investigación de Mercados en 2002. Profesor titular de escuela universitaria en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UPV/EHU. Ha realizado diversas colaboraciones en libros y artículos publicados en revistas científicas. Participación como ponente en congresos nacionales e internacionales.

Codirector del Master en Gestión de Empresas de la Universidad del País Vasco (MBA Executive) y ponente en otros títulos propios y masters.

Participación en varios proyectos de investigación y trabajos para empresas. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y es revisor de la revista Cuadernos de Gestión.

Las principales líneas de investigación son: marketing de puertos comerciales, distribución y venta, competencias profesionales de los economistas y calidad en la educación superior.



Iñaki Perriñez Cañadillas

**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
(UPV/EHU)**

Departamento Economía Financiera II

Mail: inaki.perriñez@ehu.es

Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, área Comercialización e Investigación de Mercados en 1994. Profesor titular de universidad en la Facultad de CC EE Empresariales de la UPV/EHU. Ha realizado diversas colaboraciones en libros y artículos publicados en revistas científicas. Participación como ponente en varias universidades y en congresos nacionales e internacionales.

Participación en varios proyectos de investigación siendo en algunos casos director de los mismos. Ha formado parte del comité científico de revistas científicas y de congresos nacionales e internacionales

Las principales líneas de investigación son: marketing de ciudades, marketing político y calidad en la educación superior. Ha participado de evaluador externo en Agencia Nacional Leonardo da Vinci, ANECA, ACSUCYL y AQU. Miembro directivo de la OEE (Organización de Economistas de la Educación) del Consejo General de Economistas.



María Jesús Luengo Valderrey

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Departamento: Evaluación de la Gestión e Innovación Empresarial/Kudeaketaren Ebaluazioa eta Enpresa Berrikuntza

Mail: mariajesus.luengo@ehu.es

Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales, área de Organización de Empresas en 2009. Profesora Agregada de la UPV/EHU (equivalente a Titular de Universidad) en la EUEE Empresariales de Bilbao/Bilboko Enpresa Ikasketen Unibertsitate Eskola de la UPV/EHU. Ha realizado diversas colaboraciones en libros y artículos publicados en revistas científicas y participado como ponente tanto en diversas universidades como en múltiples congresos nacionales e internacionales.

Participación en varios proyectos de investigación habiendo sido en algún caso directora de los mismos.

Las principales líneas de investigación son: gestión del conocimiento, excelencia en la gestión, capital intelectual y sus componentes, innovación y calidad en la educación superior.

Participa en la gestión del centro desde 2000, siendo actualmente Coordinadora de Grado y Subdirectora de Extensión Universitaria y Alumnado.

Innovar en, desde y para el practicum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias

To innovate in, from and for practicum: monitoring and evaluation of skills transfer

Ana Novella Cámara
Anna Forés Miravalles
Laura Rubio Serrano
Sandra Costa Cámara
Esther Gil Pasamontes
Núria Pérez Escoda

Universidad de Barcelona (España)

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de un proceso de innovación docente que ha llevado a cabo el equipo del practicum de educación social de la Universidad de Barcelona, en dos niveles diferentes: la supervisión y la evaluación en la transferencia de competencias. El primer aspecto centra la mirada en la supervisión de los estudiantes para el desarrollo de su identidad y rol profesional. En este marco, el artículo presenta las funciones, y competencias que le subyacen de la supervisión en los diferentes momentos del proceso de las prácticas. El segundo aspecto aborda la evaluación de los aprendizajes de las prácticas. En este sentido, se presenta un instrumento que permite concretar los estándares de cada competencia con el fin de valorar el proceso de adquisición y aprendizaje.

Este instrumento pretende informar a los estudiantes, de forma transparente, de los criterios por los cuáles van a ser evaluados, así como también, establecer un instrumento de registro para que los diferentes agentes educativos recojan el grado de consecución de las competencias en diferentes momentos del curso. En definitiva, se defiende la supervisión y la evaluación como elementos clave del proceso formativo activo y transformador de la formación de la identidad profesional.

Palabras clave: practicum, estudiante, tutor-universitario, tutor-centro, supervisión, evaluación, transferencia de competencias.

Abstract

The aim of this article is to present the results of a process of educational innovation which has been carried out by the practicum team of social education from University of Barcelona, in two different levels: monitoring and evaluation skills transfer. The first aspect focuses on the supervision of students to develop their identity and professional role. In this context, the article presents the functions and powers of supervision behind the different stages of the process of practice. The second aspect deals with the evaluation of practices learning. In this area, an instrument which permits to specify the

standards of each skill is presented. This instrument allows assessing the acquisition and learning processes.

This instrument tries to inform students, in a transparent way, about the criteria by which they will be evaluated. Moreover, it permits to establish a register of all educational actors to pick up the educational attainment of skills at different moments of the course.

In short, the article defends the monitoring and evaluation as key elements of active and transformative learning process of the formation of professional identity.

Key words: practicum, student, university tutor, tutor center, monitoring, evaluation, skills transfer.

Introducción

La coordinación del Practicum de Educación Social de la Universidad de Barcelona cuenta ya con una cierta trayectoria de trabajo e investigación caracterizada por la voluntad de avanzar hacia un modelo de construcción participada del conocimiento en el que tutor-centro y tutor-universidad se constituyen como equipo docente. Un equipo que une esfuerzos con la finalidad de impulsar la transferencia de competencias y la construcción de la identidad profesional desde el ejercicio profesional y desde la reflexión “en”, “sobre” y “para” la acción (Schön, 1992). En esta línea de trabajo, destacan algunos estudios y proyectos de innovación docente como “*La evaluación y selección de centros de prácticas de Educación Social*” (2001, 10/V/ADA1/07/FREI); “*Diseño y elaboración de la guía “El Practicum en los estudios de Educación Social: plan formativo”*” (2005); o el proyecto de “*Transversalización de los estudios de Educación Social*” (2006PID-XX/08). Todos ellos supusieron ya aproximaciones al tema de la evaluación de las prácticas.

En los últimos cursos, el equipo ha centrado su esfuerzo en identificar los elementos de innovación necesarios para optimizar la formación práctica de los estudiantes a partir del estudio de la transferencia de competencias profesionales en centros de prácticas. Este reto se abordó de forma específica desde el proyecto de innovación docente “*El análisis y evaluación de la transferibilidad de competencias profesionales de Educación Social en los centros de prácticas*” (2008MQD155) a partir del cual se diseñaron tres cuadernos de prácticas, uno para cada agente (tutor-centro, tutor-universidad y alumno). El objetivo de los cuadernos era presentar el modelo de Practicum del Grado de Educación Social y algunos elementos del proceso para favorecer la transferencia de competencias. Este representa un paso en relación al tema de la evaluación de las competencias. En este sentido, por ejemplo, los cuadernos recogen indicaciones respecto las competencias esperadas a lo largo de las Prácticas y como impulsarlas desde cada uno de los espacios formativos.

Ante la inminente implantación el curso 2011-2012 de la asignatura obligatoria de prácticas externas en tercer curso del Grado de Educación Social, la coordinación y el equipo docente del Practicum se proponen seguir investigando e innovando en relación a la función docente de los agentes formativos con la voluntad de elaborar un proyecto docente corresponsable de las prácticas externas en el Grado de Educación Social. Este artículo presenta dos de las piezas angulares de este proceso: la supervisión y la evaluación de las competencias transferidas a lo largo del practicum. En relación a la supervisión, los resultados de la investigación permiten afirmar que,

para favorecer la transferencia de competencias, es imprescindible introducir en las prácticas elementos facilitadores de la función docente tanto de los tutores-universidad como de los tutores-profesionales. De acuerdo con Broad y Newstrom (2000), creemos que hay una parte de la transferencia que se produce de manera natural, es decir, resultante de la aplicación espontánea de los conceptos y habilidades adquiridas ante los requerimientos profesionales, y sin embargo, otra parte de la transferencia conviene estimularla de forma intencional y planificada. Esto debe tenerse en cuenta desde cada uno de los escenarios en los que se desarrollará la formación profesional del futuro graduado en educación social: trabajo personal del estudiante, centro de prácticas y seminarios formativos en la universidad. Al mismo tiempo se sistematiza el conocimiento construido a partir de la experiencia, la reflexión y la conceptualización de la transferencia de las competencias desde la acción del supervisor, así como la concreción de las funciones y competencias necesarias del tutor-universitario para ejercer dicha acción. En segundo lugar, y en relación a la propuesta de evaluación, se pone en marcha los instrumentos necesarios para que tutor-universidad, tutor-centro y estudiante puedan valorar, de forma transparente, las competencias presentes en los diferentes momentos del desarrollo de las prácticas.

Este artículo recoge los resultados del proceso de innovación docente desarrollado por el equipo del practicum de educación social, en dos niveles diferentes: la supervisión y la evaluación en la transferencia de competencias.

Fundamentación del modelo del practicum

El modelo del Practicum constituye una estructura sistémica centrada en la construcción del conocimiento del estudiante y en la corresponsabilidad formativa de los agentes donde se integran las lógicas disciplinares con la lógica profesional (Sáez, 2009). Esta forma de entender la formación en el practicum se fundamenta en un modelo participativo, reflexivo y dialógico que se caracteriza por otorgar el protagonismo del proceso de aprendizaje al estudiante. Y donde la corresponsabilidad del tutor-centro y tutor-universidad favorece el desarrollo de las competencias y posibilita la metacognición de los procesos que se dan en cada uno de los escenarios formativos. En el mismo sentido que Le Boterf (2001), Salinas (2007) y Tejada, (2005 y 2007) utilizamos el concepto de competencia, vinculado a la experiencia y a un contexto determinado, con una orientación clara a la resolución de problemas. Desde esta perspectiva, una persona es competente cuando es capaz de movilizar y utilizar con éxito sus recursos, (saberes o conocimientos, habilidades, esquemas, y actitudes) en situaciones particulares o en la resolución de problemas concretos que se definen por su complejidad.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.1. Movilización de recursos en la práctica.

Entendemos la transferencia de competencias como el proceso en el cual se visualizan y evolucionan los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales del estudiante, mediante la ejecución real de las actividades propias del ejercicio profesional. En el marco curricular de los estudios universitarios, el practicum, se convierte en el entorno indispensable en el que analizar los procedimientos formativos necesarios para contribuir a que cada estudiante aplique de forma competente los conocimientos y las habilidades adquiridas para la ejecución de las tareas profesionales para las que se forma.

En el practicum, la función docente del profesional del centro deviene importantísima porque es el/la responsable de estimular la transferencia de competencias consiguiendo así un incremento de éstas como resultado de las intencionalidades formativas. El profesional ejerce su función docente principalmente desde la supervisión y acompañamiento cuyo objetivo es el desarrollo de una identidad profesional a partir del aprendizaje del rol profesional y de la construcción de conocimiento profesional (Vázquez, C. y Porcel, A., 1995). Según Mertens (1998) la supervisión se centra en dos actividades principales: el ejercicio sistemático de la reflexión en la acción (pensar-actuar-pensar) y la cesión de responsabilidades en la acción profesional. El espacio de supervisión ha de ofrecer unas condiciones de aprendizaje en las que los/las estudiantes desarrollen actitudes abiertas y flexibles, dialogantes, participativas y negociadoras (Hernández Arístu, 2002). Este espacio facilita la revisión de la acción que el/la estudiante realiza en su centro de prácticas y la consideración del marco conceptual y emotivo que lo condujo a llevar a cabo una acción de una manera determinada o de otra.

La supervisión se entiende como un proceso de intervención pedagógica que quiere incidir sobre la actividad constructiva del estudiante, y que favorece las condiciones para que los significados que este construye sean tan enriquecedores y ajustados como sea posible. Uno de los objetivos principales de la supervisión de estudiantes es el desarrollo de una identidad profesional a partir del aprendizaje del

rol profesional. La supervisión tiene el propósito de crear un espacio que posibilite la construcción del conocimiento profesional (Vázquez, C.; Porcel, A., 1995). En este contexto se hace imprescindible la integración entre el autoconocimiento reflexivo, los conocimientos de base, los enmarques teóricos y las emociones experimentadas que en conjunto han conducido a unas actuaciones o acciones determinadas. Cabe destacar los elementos emocionales que intervienen en la supervisión y en la actuación de los/las estudiantes en los lugares de prácticas, de estos elementos dependerá, en gran medida, el uso que se haga de la supervisión y la respuesta del estudiante al aprendizaje.

La supervisión llevada a cabo también por el profesional del centro, que tutoriza el estudiante durante las horas en que está desarrollando la formación en el campo de acción, se da en diferentes espacios como: la actuación directa, desarrollando una actividad, iniciativa o acción en la que el tutor actúa como modelo de la intervención de la práctica; en los espacios y momentos donde el estudiante es un observador activo y reflexivo de las prácticas de los otros; en los momentos y espacios que el estudiante irá subiendo grados de responsabilidad; en los espacios de tutoría donde es preciso reflexionar partiendo de la cotidianidad de la acción y teniendo como música de fondo los referentes teóricos que sustentan el contexto educativo. Esta supervisión también puede tener lugar en aquellos espacios en que el equipo de profesionales del centro reflexiona sobre lo que ha pasado y donde se analizan casos y modelos de intervenciones, entre otras cosas.

La supervisión en la Universidad es el marco idóneo para favorecer la elaboración teórica a partir de la reflexión en y desde la práctica, desarrollando el pensamiento crítico de la intervención y los profesionales. Se caracteriza por espacios en los que se puede reflexionar sobre las actuaciones en los centros y acompañar al estudiante en la construcción de un saber teórico-práctico que le permita volver a la realidad práctica con más seguridad y referentes.

Los espacios diseñados para que el tutor-universitario acompañe al estudiante son: los seminarios, donde se desarrolla la propuesta curricular a partir de los contenidos que aportan los estudiantes de la práctica; y las tutorías individualizadas, en las que se puede hacer un seguimiento cercano de las necesidades educativas que tiene el estudiante.

El espacio del practicum tiene un carácter transversal, en el que confluyen todos los contenidos que han estado presentes en los créditos teóricos y prácticos de las asignaturas obligatorias y optativas. El practicum debe facilitar la integración de los contenidos de la disciplina que se van trabajando en la trayectoria formativa del estudiante, a partir del repertorio de experiencias que así lo hacen posible. Zabalza manifiesta esta idea de la manera siguiente:

«Desde hace años vengo defendiendo que el practicum no es un componente más de las carreras (como si se añadiera una nueva materia al Plan de Estudios) sino un componente transversal de la formación que debe afectar y verse afectado por todas las materias del Plan de Estudios. La naturaleza formativa del practicum o de las prácticas de empresa se desnaturalizan y pierde sentido si aparece desligado de los contenidos, metodologías y referencias que se hacen en el resto de materias» (Zabalza, 2002: 174).

Seguro que hay muchos elementos sobre los que reflexionar que giran alrededor de qué contenidos y qué herramientas metodológicas deben establecerse para que el modelo propuesto deje atrás el practicum unidireccional e individualista y pase a ser un modelo sistémico constructivo. En este modelo, el conocimiento pasa por la reflexión conjunta, la acción dialógica y la participación activa de todos los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La supervisión a lo largo del proceso del practicum: objetivos, competencias y contenidos

La supervisión contribuye a la formación y al crecimiento profesional a partir de un proceso en el que los tutores-universidad ayudan a definir y a instrumentar la intencionalidad propuesta por el ámbito específico de la práctica, de modo que la convierte en acción. Como objetivos generales, destacaríamos los siguientes:

- Que el estudiante llegue a construir y revisar, permanentemente, un marco conceptual suficiente que le permita descifrar la realidad de los diferentes sistemas (población, profesional, intervención, marco) y subsistemas con los que se encuentra y anticipar su acción sobre los mismos.
- Que llegue a construir un marco metodológico, técnico e instrumental a partir del cual operativice su marco teórico y organice sus acciones.
- Que pueda revisar los propios valores y las actitudes, aceptar y respetar los de la población a la que da atención, desarrollar actitudes propias, coherentes con la finalidad de la intervención que lleva a cabo, e impulsar la explicitación y la revisión de sus propias actitudes en la población objeto de su intervención.
- Que llegue a interiorizar los repertorios de acción necesarios para intervenir en cada subsistema. Este objetivo implica la consolidación y el desarrollo de capacidades básicas para la realización de su acción profesional.

Estos objetivos se enmarcan en un modelo de supervisión ligado al desarrollo que requiere el reconocimiento de la necesidad de interdependencia entre el currículo y la enseñanza, entre la asignatura y el método, entre lo teórico y lo práctico, entre lo cognitivo y lo afectivo, entre las destrezas y las ideas. Se basa en un proceso educativo a partir del cual la persona que aprende, crece y va adquiriendo mayor capacidad a la hora de dar significado a la experiencia y de dirigir el curso de nuevas experiencias de una manera más óptima.

Kisnerman (1999) destaca dos tipos de objetivos en la supervisión de estudiantes: unos objetivos específicos de aprendizaje y unos objetivos de servicio. Los objetivos de aprendizaje se enmarcan en un proceso que se construye entre el tutor-universitario y alumnado, como sistemas que interactúan enseñando y aprendiendo recíprocamente, retroalimentándose mutuamente en la práctica. La supervisión aparece, así, como una construcción en la que supervisor y supervisados desarrollan una capacidad para llevar a cabo aprendizajes significativos en una amplia gama de situaciones y circunstancias. En este sentido, uno de los objetivos de la supervisión es contribuir a la adquisición de competencia comunicativa, ya que únicamente si

conseguimos esta competencia podremos participar en el mundo de la vida compartida y, así, conseguir una acción emancipadora (Habermas, 2001). A partir de esta competencia comunicativa el estudiante adquiere la identidad profesional y «aprende a ser sabiendo cómo actuar».

Si atribuimos a la supervisión una función central para la transferencia de las competencias en los estudiantes, es importante que de forma intencionada organicemos y planifiquemos la supervisión a partir de las competencias que nos proponemos desarrollar. En la investigación, anteriormente citada, conjuntamente con los tutores-profesionales, definimos las competencias que en el espacio de supervisión debíamos trabajar. Éstas son:

COMPETENCIAS

Actitud exploratoria hacia la institución de prácticas y su contexto.
Comprensión del contexto del centro de prácticas y de su proyecto educativo
Interpretación y significación de documentación de programación, regulación y evaluación.
Observación y sistematización de la práctica del educador/a social.
Identificación de las funciones de los profesionales que integran el equipo.
Actitud profesional ante la institución y en el desarrollo de las acciones profesionalizadoras.
Diseño e implementación de proyectos y acciones socioeducativas a partir de un análisis de la realidad y una priorización de necesidades.
Actitud autorreflexiva y autovalorativa sobre las propias capacidades y competencias.
Avaluar sus intervenciones y relaciones educativas establecidas en el centro.

Fuente: Elaboración propia.

Figura n.2. Competencias de las prácticas externas del Grado de Educación Social (XX).

Siempre teniendo en cuenta que estas competencias se desglosan en capacidades y, a su vez, en habilidades que en todo momento se han de ajustar a las características propias de la práctica socioeducativa. En este sentido consideramos interesante recuperar las palabras de Ucar al destacar que:

“Nos movemos en el ámbito de lo social. Por definición y por historia, ámbito vivo, complejo, dinámico y en perpetua evolución. Lo social se resiste a los diagnósticos y a las radiografías; cuando leemos los primeros revelamos las segundas, la instantánea obtenida de la realidad social ya es antigua, y la nueva ya actualizada, se nos está escapando de las manos en el mismo momento. La realidad social envejece mientras la nombramos. Capturarla en esquemas de interpretación, que resulten a la vez útiles y reveladores, se nos antoja una empresa difícil y arriesgada” (1998: 9).

El reto para todos los actores implicados reside en el constante ajuste y revisión de las competencias profesionales propuestas para que no solo respondan a las características y particularidades de nuestra práctica profesional sino a los momentos

y necesidades sociales imperantes. Pero también, en el ejercicio de la supervisión se debe responder a las características del proceso de aprendizaje del estudiante, hecho que obliga a repensar permanentemente el proceso de enseñanza al tutor-profesional y al tutor-universitario.

En la supervisión, toma especial relevancia conceptual el análisis del proceso personal y profesional de los estudiantes, la experiencia que van adquiriendo, la planificación del aprendizaje, la interpelación y la interrogación constantes, las competencias que se ponen en juego, las nuevas propuestas-creaciones y su aplicación. Así, los contenidos acordados desde el equipo docente y el equipo de coordinación son:

- Las prácticas externas, el seminario, el centro de prácticas y el proceso formativo del estudiante.
- Análisis institucional: contexto social, cultural, legal, y educativo.
- Análisis relacional: análisis y autoanálisis del contexto de relaciones educativas entre los diferentes agentes.
- Elementos teórico-prácticos del ámbito de intervención.
- Diseño, planificación, implementación y evaluación de un proyecto.
- Análisis y autoevaluación del proceso formativo y madurativo.

A modo de síntesis, el siguiente cuadro sistematiza el espacio de la supervisión en función de los tiempos, los espacios y los contenidos que emergen del proceso del practicum. También permite visualizar la correlación con el trabajo personal del estudiante y con la supervisión del tutor-profesional. No podemos entender nuestra supervisión, como tutor-universitario, sin integrar y abordar la experiencia y los contenidos formativos que acontecen en los otros escenarios.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.3. El proceso de la supervisión del tutor-universitario.

Las competencias del profesor-universitario en la función docente de supervisor

En las páginas anteriores se ha destacado el papel de la supervisión a lo largo del proceso de prácticas. Esta tarea permite hacer una reflexión interesante y necesaria sobre las funciones y competencias que se requieren en el profesor-universitario como supervisor de practicum.

La función docente en el marco de las prácticas externas supone el acompañamiento del estudiante para poner en relación e integrar todos aquellos aspectos conceptuales y metodológicos que emergen en el ejercicio profesional. Este acompañamiento implica tener muy presente que, para los estudiantes, las prácticas son un momento muy esperado y deseado; es una oportunidad que les permite ver la realidad profesional desde una perspectiva privilegiada que les ofrece simultáneamente un primer contacto con el mundo laboral y un espacio de aprendizaje y reflexión sobre la profesión.

Ser tutor-universitario de prácticas implica ser referente al largo del proceso formativo del estudiante. En este proceso, se irán ofreciendo herramientas y pautas para que el estudiante pueda iniciar un proceso de inmersión que vaya de la

observación a la implicación cada vez más autónoma y profesional. Y se irá velando porque haga un proceso formativo reflexionado dónde la transferencia de competencias le permita aplicar todos aquellos saberes que haya adquirido y que, con la práctica, pueda resignificar y reconceptualizar. En definitiva, una de las principales funciones del tutor-universitario supone provocar la reflexión del proceso transferencia de competencias y del proceso de construcción de la identidad profesional de los estudiantes de educación social.

La función docente del tutor-universitario se desarrolla en los seminarios, pero no sólo aquí. Hay otros espacios dónde la función docente también toma gran relevancia, como son: la supervisión del trabajo autónomo del estudiante, las tutorías individualizadas, las coordinaciones con tutor-profesional y los encuentros conjuntos. En todos estos espacios, se habrá de acompañar al estudiante y al tutor-profesional para que todos tres agentes impulsen el plan de prácticas en la experiencia concreta y singular de cada estudiante. De alguna forma el tutor-universitario es el director de orquesta o el guionista del proceso de enseñanza-aprendizaje para que la obra tenga armonía.

Las prácticas externas, en la mayoría de los casos, generan una cierta incertidumbre y cuestionamiento personal. También es función del tutor-universitario promover espacios de acompañamiento grupal y/o individual de los aspectos más emocionales que emergen en el sí del proceso. Como persona de referencia el estudiante espera del tutor que esté cerca, que le acompañe y que le responda a las dudas e interrogantes que le aparecen a lo largo del proceso.

Ser tutor-universitario implica ajustar las propias competencias docentes al acompañamiento personal en el espacio de tutorías y en el impulso de procesos de enseñanza-aprendizaje en los espacios de seminario. Esto implicará que la metodología de carácter participativo y reflexivo que requiere estos espacios implica una capacidad de gestionar los contenidos que emergen a partir de las experiencias que viven y aportan los estudiantes; así como otros contenidos que creemos imprescindibles que en este momento formativo se deben trabajar y que serán acordados por el equipo docente del practicum.

Ser tutor-universitario supone confiar en las propias capacidades docentes para acompañar a los estudiantes y para incorporar propuestas docentes que se generen en el seno del propio grupo de seminario. Esto no quiere decir delegar en el grupo la responsabilidad docente sino invitar al grupo a ser corresponsable de su formación y a impulsar el trabajo cooperativo en el sí del grupo, competencia que cualquier educador social debería tener.

En definitiva, la función docente ser tutor-universitario implica la articulación de múltiples funciones implicadas en la función docente de las que destacamos aquellas que consideramos más relevantes:

- *Impulsar el apoderamiento de los estudiantes.* Facilita que el estudiante exprese libremente sus deseos formativos y que tome autoría de aquello que quiere aprender y cómo lo quiere aprender.
- *Fomentar la autorregulación del aprendizaje.* Provee momentos y estrategias para que los mismos estudiantes regulen el aprendizaje.

- *Construir espacios colectivos para fomentar la reflexión sobre la práctica.* Promueve la reflexión como una de las principales herramientas para aprender. Indica vínculos entre lo aprendido y las experiencias prácticas.
- *Acompañar el proceso de las prácticas desde un proceso de investigación acción.* Incorpora la investigación-acción como metodología docente al fomentar la construcción del conocimiento desde el análisis y sistematización de lo acontecido y vivido en las prácticas.
- *Ser capaz de compartir referentes teórico-prácticos.* Facilita la expresión de situaciones y emociones significativas a partir de las que se pueda acompañar el proceso de construcción de saber. Así, el seminario acontece un eje clave para teorizar desde la práctica profesional.
- *Facilitar el análisis de modelos educativos y competencias de los educadores.* Fomenta la reflexión crítica de los diferentes modelos educativos, de las particularidades de cada ámbito de la educación social, de los diferentes estilos profesionales.
- *Contrastar experiencias educativas y extraer buenas prácticas.* Posibilita la identificación de buenas prácticas y de las que no lo son, analizando qué procesos de mejora se podrían llevar a cabo y como contribuir a ello.

A continuación, algunas recomendaciones y consideraciones que los estudiantes harían a un/a tutor-universitario novel:

«En mi opinión, el seguimiento periódico del alumno es fundamental, el supervisor debe estar al tanto de los avances del alumno, así como de las dificultades que les vayan surgiendo. La manera de impartir el seminario es también muy importante; en mi opinión si se tiene en cuenta lo que he mencionado antes, se irán enfocando los seminarios en este camino, intentar tocar aquellos temas que crean más dificultad en los centros de prácticas. «Asimismo, es importante que el ritmo y los contenidos de los seminarios puedan ser negociados con el profesor/a, por tal que estas sesiones acaben respondiendo a vuestros intereses y necesidades.» (fE1)

«Es importante aprovechar los espacios de relación que suponen los seminarios, ya que en ellos se comparten las experiencias que cada uno de vosotros tiene durante sus prácticas [...] Es importante también el papel del tutor de los seminarios que os puede ayudar a llevar mejor vuestro proceso de prácticas y orientaros respecto a ellas o a la memoria.» (fE3)

La evaluación del practicum: un elemento clave para valorar las competencias y los resultados del aprendizaje del practicum

Los dos apartados anteriores destacan como la supervisión representa un eje fundamental en el desarrollo de las prácticas. Ésta requiere de funciones consensuadas, estrategias y acciones intencionales que permitan potenciar la transferencia de competencias en la formación práctica de cada estudiante. También,

formas de evaluación que permitan valorar las competencias y los resultados de aprendizaje a lo largo de todo el proceso de Practicum, “no era la docencia lo que más influía en los estudiantes, sino la evaluación” (Gibbs y Simpson, 2009). Este fue precisamente el punto de partida para el diseño de una pauta para la evaluación de las competencias que se trabajan en el Practicum.

En el momento de diseñar la evaluación y en el de interpretar la información suministrada por ella hay que preguntarse, tal como señala Roselló (1990), quién y por qué razones quiere que la evaluación se realice. Esto fue lo que nos llevó a parametrizar una serie de criterios para la evaluación; de acuerdo con la propuesta de Bautista, Borges y Forés (2006), apostamos por una evaluación que se caracterice por ser:

- *Explícita y clara*: el modo y los criterios de evaluación deben ser claros, públicos y conocidos.
- *Válida*: mide lo que se ha marcado medir.
- *Consistente*: se obtiene con ella, de forma constante, información sobre el cambio que queremos medir.
- *Flexible*: emplea métodos diversos para necesidades diversas.
- *Justa*: los mismos criterios para todos los evaluados.
- *Coherente*: no está dissociada de la metodología del curso ni del medio que se ha empleado en la acción docente.
- *Constructiva*: pensada para aportar elementos a la construcción que hace el estudiante de su conocimiento.
- *Propia*: el docente debe facilitar al estudiante que éste se pueda autoevaluar.
- *Formativa*: la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y se realiza durante el proceso de aprendizaje.

Además tenemos presente nuestro contexto universitario y las normas que rigen la evaluación: la normativa de la Universidad de XXXX establece que “10.1 Como norma general, la evaluación tiene que ser continuada.; 10.2 Los sistemas y los instrumentos de evaluación pueden ser diversos: la participación en actividades, las prácticas, los trabajos presentados con relación a los contenidos de la asignatura, los exámenes, la elaboración de una carpeta de aprendizaje y otros” (Vicerectorat de Política Docent, 2006: art. 10)

De este modo, llegamos a la propuesta de evaluación definiendo los estándares finalistas del Practicum de Educación Social en clave de competencias y resultados de aprendizaje de manera que los estudiantes puedan conocer mejor y de antemano los criterios a través de los que van a ser evaluados. Al mismo tiempo, quiere ofrecer un instrumento de seguimiento y valoración que puede ser utilizado por los diferentes agentes implicados en el Practicum: tutor-universidad, tutor-centro y estudiante (a modo de autoevaluación). La corresponsabilidad de los agentes favorece la evaluación de las competencias y posibilita la metacognición de los procesos evaluativos que se dan en cada uno de los espacios formativos. La evaluación como proceso permite que tutor-universitario y tutor-centro puedan acompañar al estudiante en la reflexión

sobre la evolución de las competencias que toman forma concreta en acciones profesionales y en aportaciones reflexivas del estudiante.

En el proceso de la innovación docente hemos identificado los resultados de aprendizaje en los que deberían verse concretadas las competencias previamente definidas y que pueden ser evaluadas mediante acciones concretas (Fullana, 2009). A su vez, también se definen los criterios valorativos que nos permiten elaborar un juicio de valor en relación a los resultados alcanzados. En definitiva, se trata de identificar los estándares de evaluación. Éstos son definidos por Mateo (2010) *“Determinar un estándar consiste a establecer el nivel en qué se han de lograr un conjunto de resultados de aprendizaje para considerar que se ha adquirido la competencia que traen asociada y que supuestamente representan”*. En el instrumento de evaluación que diseñamos tomamos como referencia cuatro niveles de consecución diferentes que Joan Mateo proponía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas (Mateo, 2010). Esta propuesta de niveles de consecución de los resultados de aprendizaje se recoge a continuación:

DE MANERA MUY SATISFACTORIA

Es el valor que indica que la característica se da con más intensidad. Señala que el alumnado ha presentado evidencias suficientes y un nivel tan alto de calidad para entender que el resultado de aprendizaje se ha alcanzado de manera excelente

DE MANERA SATISFACTORIA.

Es el segundo valor en cuanto a reconocimiento de valor. Implica que la mayoría de evidencias presentadas muestran un nivel más que aceptable de calidad y que se puede derivar el juicio que el resultado de aprendizaje se ha alcanzado de manera notable.

DE MANERA POCO SATISFACTORIA.

Establece el nivel mínimo de calidad de las evidencias presentadas, tanto por su número como por su suficiencia cualitativa. Entendemos que representa el nivel más básico de suficiencia.

DE MANERA NADA SATISFACTORIA.

Indica que tanto por la insuficiencia de las evidencias como por su calidad no supera el nivel crítico mínimo necesario que exige la competencia. Implica la obligatoriedad de introducir cambios

A continuación, se presentan los estándares para cada competencia, reflejados mediante resultados de aprendizaje. Éstos han sido presentados, y discutidos con los estudiantes en el marco de uno de los seminarios de trabajo.

- *Analizar y sintetizar la información (escrita, oral, etc.).*

Competencia que incluye los conocimientos, procedimientos y habilidades que tienen relación con las fuentes de documentación y de información y con los sistemas de acceso a ésta. Gestionar la información implica poner en acción habilidades relacionadas con la búsqueda de información, el uso de las TIC, la selección de información, el diseño de instrumentos de gestión de información, la elaboración de informes, etc. La gestión de la información tiene que ir acompañada de una actitud crítica ante la información y las fuentes de las cuales proviene, una actitud de respeto a la confidencialidad y

un compromiso con los derechos y los deberes fundamentales de las personas (Fullana, 2009)

Los resultados de aprendizaje que nos permiten evaluar esta competencia se concretan en:

Ha elaborado un marco teórico del centro/servicio de prácticas teniendo en cuenta los aprendizajes realizados durante los estudios, tanto a nivel teórico como práctico.

Ha definido, diseñado y evaluado una propuesta de mejora utilizando diferentes fuentes de documentación en la redacción de textos desde una perspectiva crítica, de manera clara y rigurosa.

Ha presentado una mirada reflexiva entorno al funcionamiento del centro/servicio.

Ha detectado, priorizado y justificado necesidades dentro del centro/servicio.

Ha reflexionado entorno la figura del educador/a social, apoyándose en todo aquello aprendido en las diferentes materias de los estudios:	a. En el centro/servicio.
	b. En relación a los otros profesionales.
	c. En relación al sujeto de la educación.

Ha estructurado las exposiciones orales aclarando y justificando el posicionamiento personal de manera argumentada y utilizando correctamente los recursos

- *Planificar y organizar siendo cada vez más autónomo.* Competencia que engloba la capacidad del alumnado/del profesional/del docente de imaginar una secuencia de actos con antelación y ordenar los diferentes componentes/partes de forma coherente y precisa para conseguir una meta determinada partiendo de un proceso de detección y de análisis. El producto final ya sea un proyecto, un plan, una acción, etc., será fruto de un proceso sistematizado, de toma de decisiones, de planteamiento de objetivos, de propuesta de actividades, de revisión y de evaluación a lo largo de todo el proceso. En el desarrollo y adquisición de esta competencia el alumnado ha de ir adquiriendo una mayor autonomía y ha de ser flexible a la hora de gestionar situaciones imprevistas que en el marco de la planificación no estaban presentes.

Los resultados de aprendizaje que nos permiten evaluar esta competencia se concretan en:

Ha identificado y organizado las tareas de las prácticas en correspondencia con el tiempo y los recursos.

Ha sabido reajustar los tiempos y los procesos.

Ha elaborado un proyecto de aprendizaje propio, y propuestas de futuro después del grado, con la supervisión de las tutorías de los tutores-universidad y tutores-centro.

Ha demostrado el dominio de los recursos disponibles para desarrollar de forma autónoma trabajos de acercamiento a la profesión social.

- *Resolver problemas y tomar decisiones en las prácticas.* Es fácil relacionar las diferentes competencias propuestas ya que continuamente interactúan entre ellas en nuestra práctica profesional. Esta competencia aglutina las capacidades y habilidades para analizar situaciones, detectando los elementos de base, fotografiando a los actores implicados, planteando las interlocuciones, fases y decisiones necesarias para la aproximación y la propuesta de resolución y, por último, verificando los resultados obtenidos (adaptación de Bransford y Stein, 1993).

Consideramos necesario valorar positivamente los signos de desarrollo de esta competencia, como por ejemplo: a) El número y variedad de los recursos considerados para la resolución; b) Detectar cuándo un problema es intratable; c) Identificar las limitaciones y posibilidades de la propuesta planteada; d) Identificar las limitaciones del alumno y la necesidad de trabajar en equipo, etc.

Los resultados de aprendizaje que nos permiten evaluar esta competencia se concretan en:

Ha analizado situaciones de conflicto (ético, institucional, etc.) y propuesto estrategias de negociación o resolución.

Ha diseñado y contrastado situaciones de las prácticas, argumentando propuestas de mejora ante las diferentes situaciones planteadas.

Ha demostrado capacidad de improvisación de forma creativa

- *Analizar críticamente las propias intervenciones y las de otros* Tudela (2004) y otros destacan la complejidad de esta competencia al incluir capacidades cognitivas conjuntamente con elementos de motivación.

Para la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004) la capacidad crítica es aquella que nos permite examinar y enjuiciar algo con criterios internos o externos. La autocrítica es la capacidad de analizar la propia actuación utilizando los mismos criterios. Siguiendo esta línea consideramos muy importante potenciar el desarrollo de esta competencia como elemento de evaluación continua de nuestra propia práctica profesional. Pero este proceso de análisis crítico ha de ir acompañado del

conocimiento y apropiación del código deontológico que identifica y avala el ejercicio de la acción socioeducativa.

Los resultados de aprendizaje que nos permiten evaluar esta competencia se concretan en:

Ha mantenido durante el curso un proceso de autoevaluación ajustado para poder ir rediseñando las actuaciones dentro del centro de prácticas.

Ha analizado situaciones valorando críticamente el papel desarrollado por los diferentes agentes y/o la propia actuación.

Ha identificado los factores contextuales y personales que condicionan la intervención socioeducativa.

- *Trabajar en equipo.* Competencia que aglutina aquellas capacidades que permiten valorar los puntos de vista de los demás; de aceptar la prevalencia del punto de vista de otro a la hora de iniciar actividades, funciones y tareas propias y/o asignadas; y la capacidad de aceptar un papel en el reparto de tareas del grupo, etc.

Los resultados de aprendizaje que nos permiten evaluar esta competencia se concretan en:

Ha mostrado implicación en el proyecto común: diseñando el marco del seminario, siendo proactivo proponiendo actividades, textos o propuestas de acción.

Ha comprendido las dinámicas de trabajo en equipos interprofesionales y ha sabido utilizarlas para llegar a situaciones de consenso.

Ha comprendido y valorado las dinámicas del trabajo en red, mostrando capacidad de análisis de los procesos grupales.

Ha mostrado una actitud de escucha, empatía por el resto del grupo, así como ha sabido expresar asertivamente sus opiniones.

Ha contribuido a la coevaluación de los trabajos de los compañeros y del proceso de prácticas ofreciendo criterios de feedback.

- *Gestionar las emociones.* Competencia que permite desarrollar la capacidad de reconocer las potencialidades de la persona y promover una mirada integral. Con respecto a la atención a las personas implicaría el trabajar todas las dimensiones personales y profesionales del educador/a, incluida el desarrollo emocional y la gestión de las propias emociones, los sentimientos, la escalera de valores, la capacidad de juicio y razonamiento etc.

Los resultados de aprendizaje que nos permite evaluar esta competencia se concretan en:

Ha practicado la escucha atenta y participativa manteniendo el vínculo y los límites adecuados y claros entre los interlocutores.

Ha mostrado una actitud dialogante y conciliadora ante situaciones generadoras de conflictos.

Ha formulado demandas de ayuda y apoyo al tutor/a universitario y/o grupo de iguales ante de situaciones que sean estresantes o comporten dificultades.

Ha sido capaz de regular la expresión de las propias emociones en situaciones de especial carga emotiva y reflexionar sobre lo que ha comportado a los diferentes implicados.

Ha alcanzado seguridad y autoconfianza en los encargos propuestos y asumidos.

Ha mostrado una actitud general ante las prácticas: ilusión por aprender, Interés e Implicación

- *Actuar de acuerdo con el perfil profesional del educador/a social.* Competencia que engloba conocimientos tales como: el histórico e identitario de la pedagogía social y de la educación social a nivel nacional e internacional, la legislación relacionada con la figura profesional del educador social, etc. También recoge las habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar la tarea profesional y fomentar el trabajo en red.

Los resultados de aprendizaje que nos permiten evaluar esta competencia se concretan en:

Ha asistido regularmente y participado activamente en los seminarios, los lugares de prácticas y las tutorías.

Ha demostrado la adquisición de las habilidades, conocimientos y actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional del educador/a social siguiendo los preceptos del código deontológico.

Ha fomentado el trabajo en red dentro del desarrollo e implementación de la propuesta de mejora.

A modo de conclusión

*“Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos
Enseñar exige la incorporación de las palabras por el ejemplo
Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando
Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad
Enseñar exige saber escuchar”*

Paulo Freire

Tomaremos y adaptaremos las palabras de Freire, substituyendo “Enseñar” por “Supervisar”, para concluir esta comunicación.

- *Supervisar* exige respeto a los saberes de los educandos.

La supervisión hemos ido viendo que exige un máximo respeto no solo a lo que ya sabe el estudiante por su saber curricular, sino también por su reflexión a partir de la vivencia en las prácticas. La supervisión se debe diseñar desde “*exducere*”, desde la posibilidad de poner en duda todo lo aprendido, de volverlo a airear, de saber reconstruir los aprendizajes, de diseñar espacios para poder reflexionar a nivel individual (blog o diario de campo) a nivel grupal (seminarios) o espacios de diálogo o supervisión personal (seminario, tutorías).

- *Supervisar* exige la incorporización de las palabras por el ejemplo.

Las palabras, las enseñanzas son fruto de la reflexión sobre la práctica profesional a partir de la vivencia del mismo lugar donde está la educación, la institución que nos acoge y la misma universidad. Un aprendizaje que no sólo se queda en el terreno cognitivo, sino que es vivido, sentido e interiorizado. Un aprendizaje no epidérmico sino centrado en la persona y que prepara para la profesión.

- *Supervisar* exige respeto a la autonomía del ser del educando.

Es un acto de confianza hacia todos y cada uno de los estudiantes potenciando al máximo su autonomía. Es poder acompañar el proceso final del grado. Acompañar a los estudiantes a conocer y reconocer sus limitaciones y sus potencialidades y, desde la confianza, desempeñar el ejercicio profesional progresivamente con mayor autonomía.

- *Supervisar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.*

Las competencias profesionales adquiridas deberían llevar a esa capacitación profesional. Hacia la seguridad en un momento tremendamente incierto como es el hecho de concluir unos estudios de no saber dónde se estará el próximo otoño, o dudar de las capacidades para los distintos ámbitos de la educación social. Delante de esta incertidumbre del entorno, los estudiantes deben estar preparados para confiar en sus potencialidades y estar seguros que podrán seguir adelante a pesar de las dificultades. Y la supervisión exige la generosidad de la mirada hacia el otro. Una mirada apreciativa que le dé seguridad en sus potencialidades.

- *Supervisar* exige saber escuchar.

Escuchar las demandas de los estudiantes, sus dudas, sus silencios, escuchar cómo viven la educación social, escuchar cómo nos narran sus experiencias, escuchar los temores, escuchar sus sugerencias, la supervisión debe estar pensada para crear circunstancias pedagógicas que faciliten la escucha, desde el interior hasta donde sea posible escuchar.

La supervisión como construcción conocimiento profesional: que diseña espacios para la escucha, que da resortes para la confianza, la seguridad. Una supervisión con una mirada amable hacia el otro, generosa, respetuosa, capacitadora, que fomenta

todas las competencias de los educadores sociales. Una supervisión que se crea desde el respeto, desde la acción reflexiva hacia la conceptualización de la práctica docente y que incorpora la evaluación como instrumento docente para impulsar la transferencia de competencias.

La evaluación del Practicum que se fundamenta en las competencias y resultados de aprendizaje que se esperan que haya obtenido un estudiante de Educación Social en el momento de graduarse. Ésta se fundamenta en una perspectiva holística de lo que debe ser la formación del estudiante, desde el punto de vista de los diferentes momentos, contenidos, métodos y agentes que están en juego en el momento de la evaluación de las prácticas del futuro/a educador social. Sólo desde este punto de vista, es posible elaborar una propuesta que contemple las competencias que debe poseer un educador social de una manera amplia e integradora.

La evaluación debe ser entendida como un proceso abierto de *feedback* constante entre los diferentes agentes que intervienen en el Practicum. Un proceso en el que la evaluación debe ser explícita y clara; válida; consistente; flexible; justa; coherente; constructiva; propia; y formativa.

En definitiva, a través de la propuesta se defiende la supervisión y la evaluación como elementos clave del proceso formativo, que permiten superar una perspectiva meramente acreditativa y proponen un proceso activo y transformador de la formación de la identidad profesional. Una propuesta de desarrollo de competencias que toda persona que trabaja en educación social debería poseer. Sin olvidar que antes de ser competente hay que ser educador.

Nota

1. Este trabajo ha sido posible gracias al soporte recibido en los proyectos:

"La función docente en las prácticas externas. Investigación de un diseño curricular corresponsable entre los Estudios de Educación Social y el mundo laboral" REDICE-10/1002-27 ICE de la Universidad de Barcelona.

"Validación de los Cuadernos formativos de las prácticas: La transferencia de las competencias profesionalizadoras en Educación social" (2010PID-UB/76) Proyectos de Innovación Docente. Vicerrectorado de Política Docente y Científica de la Universidad de Barcelona. Programa de Mejora e Innovación Docente.

Bibliografía

- AAVV. (2010). Monográfico sobre La evaluación de competencias. Red-U *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 8, (1) Consultado el 15 de marzo de 2011 en: http://redaberta.usc.es/redu/documentos/vol8_n1_completo.pdf
- Bautista, G; Borges, F; Forés, A (2006). *Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Broad, M. L.; Newstrom J. W. (2000). *Cómo aplicar el aprendizaje al puesto de trabajo. Un modelo estratégico para garantizar un alto rendimiento de sus inversiones en formación*. Madrid: Editorial Centro de estudios Ramón Areces, S.A.

- Bransford, J.D.; Stein, B.S. (1993). *The Ideal Problem Solver*. New York: Freeman
- Fullana, J. (Coord.) (2009). Guia per a l'avaluació de competències en Educació Social. AQU Catalunya. Consultado el 20 de octubre de 2010 en: http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_educacio_social.htm
- Gibbs, G.; Simpson, C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. Barcelona: ICE UB – Octaedro.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Ed. Taurus.
- Hernández Aristu, J. (2002). La supervisión como sistema de evaluación continua que garantiza la calidad de los servicios. *Documentación Social*, 128, 219-240.
- Kisnerman, N. (1999). *Reunión de conjurados (Conversaciones sobre supervisión)*. Buenos Aires: Editorial Lumen-Humanitas.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- Mateo, J. (Coord), (2009). Guia per a l'avaluació de competències en el treball de grau en l'àmbit de les ciències socials i jurídiques. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. pp 11-29, 58-73 Consultado el 15 de marzo de 2011]. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_95455311_1.pdf
- Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Novella, A.; Fores, A. y Fuentes, (2011). El disseny d'uns quaderns de pràcticum des de la millora docent i el treball corresponsable per la transferència de competències i desenvolupament professional. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5, (2), 40-58. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/>
- Novella, A.; Freixa, M.; Pérez N. (2010). *La funció docent del tutor-professional en el marc del practicum*. Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació. "Nous espais de qualitat en l'Educació Superior. Una anàlisi comparada i tendències". Barcelona, 30 de junio y 1-2 de julio.
- Novella, A.; Fores, A.; Fuentes, N.; Pérez Escoda, N.; Freixa, M.; S. Costa; M. Caramés (2010). *Quadern de pràctiques externes. Material del tutor/a de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona (inédito).
- Ridgway, J. (2004) The evaluation of complex competences. Red-U Monográfico de la Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria, vol. 4, (1) julio 2004.
- Roselló, D. (1990). *El disseny de Projectes Socioculturals*. Barcelona: IMAE.
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Salinas, D. (2007). EEES y Practicum: ¿Cómo encajar el practicum en el nuevo marco? En Cid et al. (Coords.). *IX Simposium Internacional sobre pràcticum. Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Buenas Prácticas en el Pràcticum. Poio, 27-29 de junio.

- Schön, D. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 7 (2). Consultado el 11 de octubre de 2008, en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>
- Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/6, 1-12
- Tudela, P. (Coord) (2004) Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación de la Universidad de Granada. Consultado el 4 de abril de 2011, en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00920082003131/concepto/Explicativos/analisis%20de%20competencias%20en%20europa%20Teresa%20Bajo%20y%20otros.pdf>
- Úcar, X. (1998). "Presentación" en RIERA, J. (1998) *Concepto, formación y profesionalización del educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Nau llibres. Valencia. pp. 9-11.
- Vázquez, C.; Porcel, A. (1995). *La supervisión espacio de aprendizaje significativo instrumento para la gestión*. Zaragoza: Ed. Certeza.
- Vicerectorat de Política Docent (2006). *Normes reguladores de l'avaluació i la qualificació dels aprenentatges*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2009). Prácticum y formación: ¿En qué puede formar el prácticum? En M. Raposo, M. E. Martínez, L. Lodeiro, J. C. Fernández de la Iglesia y A. Pérez (Coords.), *El Prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp. 45-65). Poio (Pontevedra): Imprenta Universitaria.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículum universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. Red U. *Revista de Docencia Universitaria*. Num. Monográfico, vol. 6, (1). Consultado el 4 de abril de 2011 en: <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/59/41>

Cita del artículo:

Novella Camara, A., Forés Miravalles, A., Rubio Serrano, L., Costa Cámara, S., Gil Pasamontes, E., Pérez Escoda, N. (2012). Innovar en, desde y para el Practicum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 453-476. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Información acerca de las autoras



Ana M Novella Cámara

Universitat de Barcelona

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Mail: anovella@ub.edu

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía. Integrante del equipo de coordinación de practicum de los estudios de educación social. Los proyectos de innovación docente en que participa están vinculados a la calidad de la formación práctica. A nivel, de investigación es miembro del GREM, Grupo de Investigación en Educación Moral. Sus principales líneas de trabajo son la participación social de la infancia, la educación para la ciudadanía y la formación cívica



Anna Forés Miravelles

Universitat de Barcelona

Departamento Didáctica y Organización Educativa.

Mail: annaforesub@gmail.com

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Sus ámbitos de trabajo son la didáctica, la educación social y el e-learning. Actualmente es delegada de la decana en temas de doctorado de la Facultad de Pedagogía de la UB y coordinadora de la universidad de la experiencia "Educación y Sociedad". Miembro del grupo de investigación consolidado GR-EMA (entornos y materiales para el aprendizaje) del ICE de la UB, y del grupo consolidado de Innovación INDAGA'T Grupo de Innovación Docente para favorecer la Indagación, es también codirectora de la revista REIRE (revista de innovación e investigación educativa).



Laura Rubio Serrano

Universitat de Barcelona

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Mail: lrubio@ub.edu

Doctora por la Universidad de Barcelona y Licenciada en Psicopedagogía por la misma universidad. Participa en diferentes proyectos de innovación incluidos en la línea del Grupo de Innovación Docente INNOVA-THE. Actualmente también forma parte del equipo docente de Practicum de Educación Social. A nivel de investigación, forma parte del GREM, Grupo de Investigación en Educación Moral. Sus principales intereses en este sentido, giran alrededor del aprendizaje servicio (APS), la dimensión pedagógica de las entidades sociales y la cultura moral de las instituciones educativas.



Esther Gil Pasamontes

Universitat de Barcelona

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Mail: esthergil@ub.edu

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Educadora Social habilitada. Profesora asociada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Sus ámbitos de trabajo son la pedagogía social, la educación social. Miembro del Grupo de Investigación de pedagogía social (GPS) para la cohesión y la inclusión social: investigación, formación, planificación y evaluación.



Sandra Costa Camara

Universitat de Barcelona

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Mail: sandracosta@ub.edu

Diplomada en Educación Social y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora asociada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y miembro del equipo de coordinación de las prácticas externas. Sus ámbitos de trabajo son la pedagogía social, la educación social, concretamente en los contextos socioeducativos de atención a la infancia y adolescencia.

Miembro del Grupo de Investigación de pedagogía social (GPS) para la cohesión y la inclusión social: investigación, formación, planificación y evaluación.



Núria Pérez-Escoda

Universitat de Barcelona

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Educación.

Mail: nperezescoda@ub.edu

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la UB. Directora del GROPE (Grupo de Investigación en Orientación psicopedagógica) y del Máster en Educación Emocional y Bienestar.

Actualmente es miembro de los equipos de coordinación y docente de prácticas externas de Educación Social.

HISTORIA DE VIDA

Marycruz Arcos Vargas



Profesora del Dpto. de Derecho Administrativo
y Derecho Internacional Público y Relaciones
Internacionales
Universidad de Sevilla

Internacionalización de la universidad: *Abrir ventanas al conocimiento y al mundo profesional*

*Internationalization of the university:
To open windows for the knowledge and for the professional world*

Araceli Estebaranz García¹
Miguel Ángel Ballesteros Moscosio²

Universidad de Sevilla, España


Resumen

El proceso de Internacionalización de la Universidad de Sevilla, uno de los retos de futuro del Rectorado actual, en sus orígenes va ligado inexorablemente a la historia de vida académica y profesional de la profesora Marycruz Arcos Vargas¹ y a su liderazgo como Vicerrectora de Relaciones Institucionales, Internacionales y Extensión Cultural. Por eso la hemos elegido como ejemplo del impacto que las acciones personales calificables como buenas prácticas tienen en la vida de la institución universitaria y en el éxito de sus funciones, también formativas. Su experiencia profesional dentro del Derecho Internacional integra funciones de docencia, investigación y gestión a lo largo de 25 años, en su Universidad, a la que ama profundamente.

Palabras clave: Enseñanza Universitaria; Formación europea; Cooperación Internacional; Compromiso cultural; Compromiso Institucional.

Summary

The process of Internationalization of the University of Seville, one of the challenges of future of the current Rectorate, in its origins is tied inexorably to the history of the academic and professional life of Marycruz Arcos Vargas and to her leadership like Vice-rector of Institutional and International Relations, and Cultural Extension. That's why we have chosen her as an example of the impact that the personal

¹ La narración sobre la historia de vida y aprendizaje profesional de Marycruz Arcos, se basa en los datos objetivos obtenidos de la documentación de la propia Universidad de Sevilla, algunos disponibles en la web; de las observaciones y contactos que los autores del relato han tenido con ella en Conferencias y Actos institucionales o culturales, de tres entrevistas realizadas en 2008, 2010, y 2012. El texto integra datos objetivos, la visión subjetiva de la persona entrevistada -que muestra utilizando en cursiva frases personales significativas y los textos en vídeo-, y la interpretación desde la teoría didáctica y organizativa. Para visionar los fragmentos de vídeo pulse sobre el icono , abrirá su navegador en la dirección de Youtube a la que se vinculan, permaneciendo abierto a un tiempo Acrobat Reader.

actions qualifying as good practices have in the life of the university institution and in the success of its functions, also formative. Her professional experience inside the International Law integrates functions of teaching, investigation and management throughout 25 years in her University, whom she loves deeply.

Key words: University Education; European Formation; International Cooperation; Cultural Commitment; Institutional Commitment.

Yo me meto en todos los charcos

Algunas personas tienen la sencillez como parte estructural de su personalidad. No pueden despojarse de esa cualidad aunque quisieran...

...Yo me mantuve en silencio, abrumado por haber descubierto otra estrella en el firmamento de mi vida.

(Sankar, Chowringhee, 2011: 491, 449).



Doctora en Derecho Internacional (1994).

Profesora Titular del Departamento de Derecho Administrativo y Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad de Sevilla (1997).

Pertenece al Grupo de Investigación: *Derechos Humanos*.

Directora del Secretariado de Relaciones Internacionales desde su creación (2000-2003).

Vicerrectora de Relaciones Institucionales, Internacionales y Extensión Cultural (2003-2008). Actualmente Directora del Centro de Documentación Europea (desde 2008).

Casada. Tiene un hijo de 15 años y dos hijas de 12 y 9 años.

La persona

Hemos elegido a Marycruz entre muchos profesores excelentes, por su contribución a la innovación en la Universidad, impulsando su apertura a las relaciones europeas, a las relaciones institucionales y el fomento de la Cultura, germen de las acciones de Responsabilidad Social Corporativa que hoy se desarrollan en la Universidad de Sevilla; el ejercicio de la función directiva con características claramente femeninas, de atención, disponibilidad para recibir y escuchar a las personas y buscar soluciones, trabajo constante, ilusión, y resolución; la práctica de la conciliación entre la vida profesional y la familiar; y la gran motivación y entusiasmo en su función docente. Son valores importantes, que pueden iluminar a diferentes profesores universitarios como la estrella de Sankar -al referirse poéticamente a una mujer-, precisamente en su sencillez.

Vivir la cultura. Educar participando en la sociedad

Los niños se presentan solos; no es preciso hacerles el artículo porque muestran bien pronto quiénes son. Pero los niños también presentan a sus padres. Sobre todo describen y explican la vida familiar a través de sus comportamientos. Por eso hemos elegido dos anécdotas de las Navidades de 2008-2009 para presentar a Marycruz.

El día 2 de enero asistía a un Concierto de Navidad de órgano y trompeta con su hijo de 11 años y sus dos hijas de 9 y 6 años. No es la única madre que lleva a sus hijos, pero sí la que piensa disfrutar de la música con los tres y de esas edades. Se coloca cerca de los intérpretes porque su hijo quiere ver cómo se toca un órgano de 4 teclados y pedalero. Enseguida el niño se va a la primera fila. Las niñas permanecen a su lado. La más mayor se cambia de fila hacia la mitad del concierto. La más pequeña oye las últimas piezas en brazos de su madre. No hacen ruido, y su madre entiende la necesidad de acomodarse de cada uno de sus hijos, en un espacio -la Catedral-, que permite el movimiento sin molestar, además de ser una actividad para la que el auditorio es menos exigente porque *“no ha tenido que pagar una entrada”*

Saben dónde están, disfrutan en familia de un tipo de música muy valioso y formativo, mientras van creciendo su conocimiento y su gusto por ella y el autocontrol de su comportamiento en los espacios públicos. La madre les ha ofrecido la oportunidad de compartir una de sus aficiones, con normas pero con flexibilidad y sin exigencias disciplinarias que interfieran en una situación de aprendizaje estupenda. La naturalidad con la que se comportan habla de aprendizajes vivenciales.

El 5 de enero vuelve a aparecer la mujer que disfruta de la vida cultural de su ciudad, y que muestra sus competencias para la resolución de conflictos que necesitan la decisión inmediata en los espacios públicos. Esperando pasar la Cabalgata de Reyes en la Plaza de San Pedro, cargada de bolsas de caramelos para reponer las existencias de su hija mayor, aparece una pandilla de canis, *“pero canis, canis”*... Y la abordaron. Su respuesta rápida muestra claramente su capacidad de decisión, su resolución y su confianza en las personas, pero sobre todo su capacidad de negociación y su confianza en sí misma. No tiene que pedir ayuda a la cantidad de gente que la rodea. Negocia directamente con el grupo, aprovechando su necesidad de ayuda y su estatura; ella no es muy alta: *“Sí, yo os voy a dar caramelos, pero cuando pase la carroza de mi hija me ayudáis a tirarle las bolsas para que lleguen a ella”*. Su respuesta fue bien positiva: *“Ningún problema. Fue una ayuda porque era un objetivo difícil dada la altura de las carrozas...”*

Ésa es su percepción de los hechos y su tono, sencillo y elegante, como lo es su presencia y su estilo personal, aunque el abrigo, o el traje que lleve puesto los haya conseguido a un precio impensable porque le gusta regatear o comprar en rebajas en los contextos adecuados.

Cuando comenta la participación de sus hijos en la vida cultural lo hace con la mayor naturalidad. Pero es una magnífica forma de que los niños vayan echando raíces, integrándose en la forma de vida de su ciudad y valorándola, y, por lo mismo, respetándola, porque nadie maltrata lo que ama; una importante forma de educación ciudadana que ocurre sencillamente al compás de la sucesión de fiestas compartidas, donde van rotando los papeles que cada persona, niño y niña, mayores y pequeños,

desempeña en ellas. Una forma de ir aprendiendo que ahora “me toca a mí repartir caramelos”, ser generoso con las otras personas. Un aprendizaje simbólico de la responsabilidad social. Y apenas alude al esfuerzo y al tiempo que le ha ocupado la preparación de su hija para “salir en la Cabalgata”. Lo primordial es el goce que proporciona a la niña, y que tiene su momento; no vale posponerlo para otro año. Es disfrutar de ser una madre.

Ahora tiene 49 años. Está casada. Su marido es empresario. Ambos tipos de trabajo, la Universidad y la Empresa, son muy exigentes, absorbentes de cualquier cantidad de tiempo, atención y esfuerzo. Pero se puede sostener una familia estructurada, con motivación, con una relación idílica, con la autonomía de ambos para organizarse su tiempo, y con el compromiso de suplirse en las funciones familiares:

Durante la época de Vicerrectorado, yo he trabajado el 80% de los fines de semana. Pero si yo no estoy en casa está su padre.

Evidentemente, mucho de su trabajo consistía en representar a la Universidad en diferentes tipos de actos.



Marycruz con el Profesor Federico Mayor Zaragoza, Director General de la UNESCO.



Saludando a los Reyes junto con otros compañeros del equipo Rectoral (el Prof. Joaquín Luque será Rector en 2008-2012).

Marycruz y su marido se responsabilizan del cuidado de sus hijos, distribuyéndose el tiempo. Y, además, se necesita ayuda. Una señora realiza las tareas domésticas. Es una más de la familia en la que trabaja desde hace 20 años. Era “la

tata” de los niños en casa de su suegra. Sus hijos comen en el Colegio; ella y su marido comen fuera de casa. Por eso Marycruz dice que no concilia, refiriéndose a una de las consideraciones más frecuentes sobre la conciliación que es la posibilidad de compaginar bien las tareas del hogar y las profesionales: *“Ninguno de los dos hace casi nada en casa”*. Lo cual no es del todo cierto, porque la señora que cuida la casa tiene su vida y tiene sus fines de semana libres. Pero, sobre todo, porque es preciso dedicar el tiempo necesario a los niños, y eso se hace con organización, y contando con las condiciones de trabajo de los profesores:

La flexibilidad de horario que tenemos en la Universidad es un instrumento para poder conciliar ambas funciones, las profesionales y las familiares. Yo siempre he procurado tener el trabajo terminado para llegar a casa a las 6, y dedicarle tiempo a ayudar en las tareas a mis hijos. Porque les enseño cómo hay que hacer las cosas.

Estar con ellos, ser un apoyo para que hagan los deberes y sobre todo para que aprendan a estudiar, a resolver problemas, etc., en su casa, a su aire, con la confianza de preguntar, oír, y poder mostrar a su madre, profesora de Universidad -con altas responsabilidades en la Universidad de Sevilla durante esos años- los logros del día a día, les da una seguridad importante. Aunque también saben apreciar la mesa de mamá, en colocación, decoración, o en “la pasta que prepara para cenar”, como le dijo su hijo un día: *“Mamá, hoy he comido los mejores espaguetis de toda mi vida”*.

En casa, como en la Universidad, bien sea en docencia, en participación en cursos, en gestión, etc., hace de todo. Pero da importancia a lo que son sus prioridades y apenas tiene en cuenta lo que va apareciendo de forma colateral, como si fuera lo más natural.

Vive en Sevilla, cerca de la Universidad. Un *loft/live*, facilita la convivencia. Un gran espacio diáfano para que los niños jueguen juntos, para que cada uno pueda hacer su tarea o sus actividades de ocio en un espacio compartido: *“Una casa para vivir”*. Y para educar. Pero los niños crecen y quizá deba cambiar el uso del espacio o la estructura de la casa por aquello de la sinomorfia. Ciertas actividades necesitan su espacio, y, viceversa, si el espacio tiene una estructura determinada sugiere y hace posibles determinadas actividades.

Sí, sigue siendo un loft, pero el niño, ya en 4º de ESO, ya se mete a estudiar en su cuarto, que eso que a mí me gustaba tanto de todos juntos cada uno haciendo sus cosas... pero es que yo eso lo he vivido en casa. Mi padre haciendo la Tesis Doctoral y todos los demás (5 hijos, ella la mayor) haciendo deberes, en la mesa del comedor. Allí nos sentábamos todos y el más chico se levantaba y merendaba y encendía la tele y nos daba igual... Sí pero algo va cambiando porque ya alguno necesita más su espacio, también a lo mejor la diferencia entre el niño y las niñas... pero yo sigo creyendo en la propiedad comunal... y aprendo todos los días mucho de ellos.

Hay que estar juntos, compartir, colaborar, discutir, observar, enseñar, ... cuidar, mimar..., para poder aprender de los hijos y educarlos.

Su educación. ¿Quién educa a quién?

Su padre era ingeniero. Su madre es abogada. Tiene 69 años. Aún sigue en ejercicio, porque le gusta su trabajo. Su especialidad son los temas de familia y a veces temas de derecho financiero. Tiene el despacho profesional en su casa. Una mujer estudiosa y trabajadora, a quien le gusta el Derecho. Empezó el doctorado en Derecho Político, pero dejó de trabajar al nacer sus hijos. Marycruz, la mayor, al terminar la carrera animó a su madre a colegiarse y a continuar con su profesión. Sus hijos ya eran mayores. Se reincorporó al trabajo y ya no para, porque le gusta.

Al pensar en su formación, Marycruz reconoce la influencia directa de personas clave:

Mis padres, los dos, en valores y en estudios; sobre todo en el sentido de la responsabilidad. Y mi maestro, el profesor Carrillo; mi jefe espiritual. Por supuesto, también tienen su influencia mi marido y mis hijos.

Vocación: Descubriendo el Derecho

Su carrera profesional ha seguido una línea coherente, el Derecho Internacional, alrededor de la cual se han estructurado su formación y todas sus actividades. Es su gran motivación, que descubrió al estudiar la carrera. En el momento de elegir estudios universitarios, pensó en Filosofía en primer lugar, porque sus intereses giraban sobre el mundo de las ideas, y de la organización de la sociedad. Pero la buena nota de selectividad (9,7) fue un factor importante que utilizaron diversas personas de su entorno para que se replanteara su elección:

Mi madre me convenció para que hiciera un primer curso de Derecho. Tuve la suerte de que la primera clase nos la dio el Profesor Antonio Enrique Pérez Luño, Catedrático de Filosofía del Derecho, y descubrí que aquello era lo que me gustaba; en ese momento decidí quedarme.

Marycruz comenta que siempre está en el borde del Derecho, porque se reconoce jurista, pero entiende el Derecho como una Sociología, es decir, le interesa sobre todo “*el sentido*” de las normas, porque responden a necesidades sociales que se van percibiendo, o son iniciativas que se anticipan a la marcha de la sociedad.

Desarrollo de la carrera profesional en Derecho Internacional

Ya dentro del Derecho, la inclinación específica por el Derecho Internacional se debe a la influencia de su maestro, con el que empezó a trabajar desde el tercer curso de carrera, ayudando a montar el Centro de Documentación Europea que se estaba creando entonces (1983), y en el que hizo de todo, desde montar estanterías con una llave allen, hacer fotocopias, organizar documentación, etc. Es una persona muy activa, intelectual a la vez que hábil para resolver problemas mecánicos. Por ello, muy versátil. Y no es más que uno de los ejemplos de la realidad que ella expresa en esa actitud de “*estar atenta a todos los trenes que pasan y cogerlos*”.

Hay un hilo conductor en su trayectoria profesional: *la integración europea*, como Doctora en Derecho Internacional y Profesora Titular del Departamento de Derecho Administrativo y Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales. Toda su actividad en la Universidad de Sevilla, como profesora, como gestora con distintas responsabilidades, y como investigadora, está orientada por ese objetivo, que evidentemente apunta más allá de la Universidad, a la propia sociedad.

Ser profesora universitaria

Al terminar la carrera de Derecho, en 1985, tiene clara la orientación de su actividad profesional. Quiere ser profesora de Universidad porque le encanta la docencia, y consigue una beca de investigación para hacer la Tesis en Derecho Internacional. Pero al año siguiente obtiene una beca del Ministerio de Asuntos Exteriores, la más prestigiosa, para hacer un Máster en el Colegio de Europa en Brujas. Este Máster fue planificado con el fin de formar a la élite europea. Eran 300 alumnos de los diferentes países, de ellos 8 españoles, y todos becados; la beca era la única manera de realizar esos estudios.

Ello me proporcionó una formación importante, por los temas, por el uso del francés y del inglés, las lenguas académicas del curso, y por el alto nivel de exigencia. Pero, sobre todo, tuve la oportunidad de conocer a compañeros, que en el futuro desarrollarán funciones a nivel internacional, conviviendo como en un barco, con unas relaciones muy estrechas, dada la situación y el tipo de población de la ciudad de Brujas.

Algunos de esos compañeros en la actualidad son Diplomáticos, o desarrollan funciones en la Comisión Europea, y en otras Instituciones Europeas. Ella misma recibió, al terminar, una propuesta para trabajar en el Parlamento Europeo; una opción interesante si no hubiera tenido tan claro que su puesto está en la Educación Superior.

En 1987 vuelve a su Universidad porque piensa que debe ofrecerle lo que ha aprendido, y materializar las ideas en proyectos ante los cambios políticos y de política universitaria que se están produciendo en Europa. Su formación, como toda su actividad, comienza con la investigación:

1. Primero, **investigar**: La Universidad debe ser protagonista y líder en el mundo del conocimiento², para poder ser útil e iluminar a una “sociedad del conocimiento”³, “*porque si no haces investigación, ¿qué enseñas?*”

La Tesis doctoral continúa en la línea que había comenzado con la Tesina y el Máster. Se centra en el estudio de los *Procedimientos de decisión en la Unión Europea*. No le interesaba tanto lo que decide, que es mucho y que desciende a cuestiones de todo tipo, menores y mayores (como por ejemplo, el tamaño de los botes de mayonesa, o la producción del aceite de oliva,... o la mediación en conflictos

² Estebaranz, A. (2002) Los caminos de la Universidad. En Garrido, I. Lopes, S. Cunha, M.I. Gue, J. (Eds.) *Os rumos da Educação Superior*. Sao Paulo (Brasil) Editora Unisinos.

³ Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones (4.10.2006). *Una Europa Global: Competir en el Mundo*. Una contribución a la Estrategia de crecimiento y empleo de la UE. Bruselas. http://europa.eu/legislation_summaries/external_trade/r11022_es.htm

internacionales) y por qué lo decide, “sino cómo se deciden los equilibrios de poder”. Presenta su Tesis en noviembre de 1991, un momento muy especial en la Unión Europea. Tan especial, que en febrero 1992 se estaba aprobando la gran revolución en ella: La aprobación del Tratado de Unión Europea.

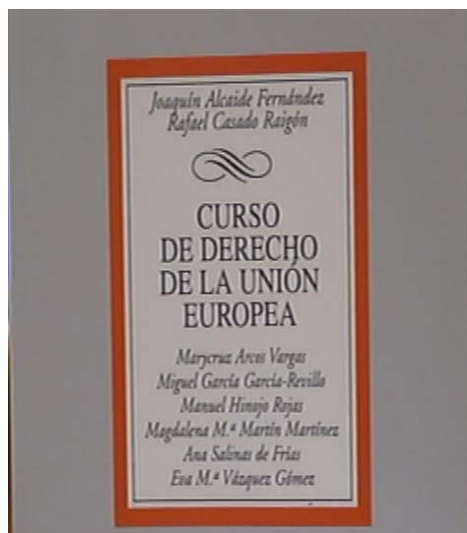
Por ello, era un tema que estaba “totalmente hirviendo”, “ibas tratando documentos en caliente” en esos momentos. Lo cual era una gozada.

Pertenece al Grupo de Investigación: *Derechos Humanos*, que creó y dirigió el Profesor Carrillo Salcedo, cuyos Proyectos de investigación se integran bajo el título: “Organizaciones internacionales, estados y derecho en la era de la globalización”. Y que actualmente desarrolla varias líneas de investigación: *Inmigración y Obligaciones Internacionales en Materia de Derechos Humanos. Globalización de la Justicia* (Unión Europea y Protección de Derechos Humanos, Sistemas Europeo e Interamericano de Protección de Derechos Humanos; Protección Internacional de Derechos Humanos en el Sistema de Naciones Unidas. Corte Penal Internacional); *Derecho de la Unión Europea; Relaciones Internacionales; Derecho Internacional Público*.

Marycruz dirige algunos Proyectos, como *The New Civil Procedural Law of the EU* (2009-2011), financiado por la Dirección General de Justicia e Interior de la Comisión Europea. Pero también desarrolla como responsable Contratos para la Organización y Coordinación de la acción formativa denominada: “Instituciones europeas”. Contratos 68/83 financiados por la Secretaría de Acción Exterior de la Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía como *Instituciones Europeas* (2008) y *Política Social y de Empleo en la Unión Europea* (2009).

El grupo de investigación lo forman 11 miembros, 3 de ellos jubilados, uno de los cuales es J.A. Carrillo Salcedo, el promotor de esta orientación en las líneas de investigación. Cuyos resultados han publicado de forma conjunta en diversas revistas como la *Revista de Instituciones Europeas; Crónica Jurídica Hispalense...* y libros. En la realidad cuentan con el conocimiento experto.

Cuando Marycruz comenta la satisfacción que le produce poder difundir el conocimiento, pone el ejemplo del último libro, publicado en 2011 por Tecnos, una editorial prestigiosa en Derecho, que precisamente está hecho en colaboración, a petición de la propia editorial:



Es un manual colectivo que nos pidió Tecnos: Lo solicitó la editorial y encargó a cada persona, de las tres universidades: Málaga, Córdoba y Sevilla, el capítulo correspondiente, del que estamos muy orgullosos porque hemos logrado sintetizar y clarificar el Derecho de la Unión Europea para no iniciados, en 20 páginas cada tema; y está teniendo un éxito bárbaro, para una asignatura que es obligatoria, además en primero, y en un semestre, en las Titulaciones de Grado.

2. La práctica de la buena **enseñanza**.

Pero también había que usar el conocimiento para la **formación**. Y tuvo la oportunidad de poder enseñar su materia en los distintos puestos que ha desempeñado en su Departamento, desde que en 1987 obtuvo un Contrato de Ayudante de Escuela Universitaria; después contrato de Profesora Asociada de Universidad; Contrato de Interina, y en el año 1994 sacó la plaza de Profesora Titular de Universidad.

Por ello, desde que volví de Brujas me concentré en ofrecer cursos sobre la Unión Europea, que era una laguna en la formación de juristas. Estos cursos se desarrollaban los sábados por la mañana, y se ocupaban todas las plazas (más de 100 personas). Porque había necesidad. También me encargué de otros Seminarios sobre la "Integración Europea" para alumnos, a los que asistían alumnos de Derecho, de Económicas, de Ingenieros, de Historia, etc. Eran temas que aparecían de forma tangencial en diversas especialidades y el Seminario les proporcionaba un sentido de unión y de relación entre ellos.


Sus competencias docentes: Involucrar a los alumnos en su ámbito de conocimiento

Ser profesora universitaria es ejercer una función de liderazgo. De liderazgo intelectual y social. Y este liderazgo se apoya en la *claridad de las ideas* que se exponen, en la *motivación y convencimiento* del sentido de lo que se enseña; y en la *comunicación* personal que es trasvase de conocimiento y estímulo a la curiosidad, contagio de la necesidad de conocer y comprender, y comprensión de lo que el otro, los otros, comprenden y necesitan comprender.

a) Enseñar es su pasión: Motivación personal y capacidad de entusiasmar

Los primeros pinitos en la docencia se desarrollaron en esta línea. Impartía Derecho Administrativo, pero daba prácticas con una orientación en temas europeos. Ya Doctora, el tema de su Tesis forma parte de todos los Másteres. Es un problema transversal que interesa a distintas profesiones. Además, su docencia se centra en el Derecho Internacional, que es su pasión y su dominio de conocimiento:

Y descubro que me gusta mucho lo que estoy haciendo. Estoy convencida del sistema, me gusta; podría sobrevivir con cualquier cosa, pero tengo que estar convencida de lo que estoy haciendo y cuando trabajo en temas europeos me sale bien.

Después de 25 años de docencia, puede reconocerse esta competencia aunque se siente incómoda con la pregunta y le cuesta responder⁴ 

⁴ Es tan expresiva, que se puede entender mejor su explicación de lo que es transmitir lo que sabe y aquello en lo que cree, lo que piensa, lo que se hace cuando se resuelve un caso jurídicamente, etc., si se ven los gestos y se oye su tono, que nunca pierde el agrado. Hay explicaciones largas cuando le disgusta la mala docencia. La expresión es diferente cuando habla de temas que disfruta: el trabajo, la responsabilidad, las relaciones, los alumnos, los programas de apertura al exterior, las relaciones con compañeros... Por ello, vinculamos el texto con los fragmentos de vídeo correspondientes.

Pues mira, yo creo (y ahí está las evaluaciones) que transmito. Yo creo que, para mí lo más importante, que ilusiono ¿sabes?... que al cabo de los años, que vienen muchos antiguos alumnos: Vd. me dio clase, y me contó algo que me abrió una ventana y por ahí voy a trabajar. Es verdad que eso son una aguja en un pajar... hay muchos que les da igual ocho que ochenta lo que yo les conté, que no les importa nada, y que piensan que vaya tostón que nos está dando... con lo europeo, si me quiero dedicar a otro tema del Derecho ...

Por eso yo empecé con Derecho Internacional Público, mantuve docencia en Derecho Internacional Público y Derecho de la Unión Europea prácticamente hasta que aterrizó el Plan Nuevo, y ya en el Plan Nuevo había muchísimos grupos de Unión Europea, por ello yo concentré la docencia en Derecho de la Unión Europea “Si el año pasado superé los 24 créditos, porque a mí no me importan las clases, es que me gusta, vamos me gusta hasta el punto que voy aparcando la investigación” Me lo paso tan bien, que cada vez que hay una clase que alguien no puede dar, con créditos o sin créditos voy y la doy yo. Me gusta mucho dar clases, me dan muchas satisfacciones los alumnos...

b) Tener algo valioso que enseñar

El desafío de Marycruz como profesora es lograr la comprensión en profundidad del sentido de las leyes por los estudiantes o los profesionales que participan en los cursos de Derecho Internacional. Le satisface poder enseñar su filosofía, explicar qué hay detrás de las normas, porque le gusta transmitir lo que sabe y lo que piensa, bien sea a profesionales de reconocido prestigio o a alumnos de segundo.

Los temas que explico, a lo mejor es la primera vez que oyen hablar de ellos, y veo que me siguen, y me emociona.

En la visión de Marycruz lo primero que importa es enseñar algo importante, valioso. Ser profesor es tener algo que enseñar, que forme a los jóvenes haciéndoles ver las conexiones del mundo jurídico con el mundo económico, la dimensión internacional de las empresas, y las distintas funciones que como juristas van a tener que ejercer, o van a poder ejercer.

c) Estructurar la formación: “No desembarcar directamente en lo particular”

Marycruz enseña Derecho de la Unión Europea en primero de las nuevas Titulaciones y en Máster. Poner el esqueleto y rellenarlo. Enseñanza “multilevel”.

Al principio empecé mi formación con Derecho Internacional Público -lo general- y Derecho de la Unión Europea -lo particular-. No te enteras si no coges la filosofía de la Unión Europea... Agradezco a mi maestro que nos ordenase la cabeza. Enseñaba y estudiaba Derecho Internacional. Y daba cursos también...


Esa doble dimensión, con los de primero y con los del Máster, a mí me está gustando. Dado Derecho Internacional en primero, en Máster se supone que ya conocen el efecto directo de las normas de la Unión Europea y ahora es cuando se puede profundizar en cómo una sentencia en la que se vea como una directiva puede producir efectos directos. Es apasionante, ya puedes profundizar...

d) Abrir caminos en el conocimiento

Como Coordinadora, y especialista de Derecho de la Unión Europea, su papel es crear y poner en marcha las materias que se van a enseñar:

Luego cuando ya hay muchos grupos de Derecho de la Unión Europea como asignatura específica, la mayoría de mis compañeros prefiere Derecho Internacional. Y me vuelco en esta materia, sobre todo en lo que es abrir nuevas líneas, las optativas,... crearlas, y puestas en marcha, después se ocupa otro.

e) Lograr la comprensión de la materia y el uso del conocimiento

Enseñar para que comprendan lo importante, lo relevante en el mundo de hoy, globalizado, relacionado, es un reto, pero es el valor de la formación de los jóvenes, que tienen que aprender a comprenderlo y pensar en el valor relativo de determinados hechos en comparación con otros que ocurren simultáneamente y que implican a las instituciones y a los profesionales del Derecho. Y esta característica de la buena enseñanza señala Marycruz que es algo que ha ido aprendiendo a lo largo de sus años de práctica. Estamos hablando el 8 de febrero de 2012, por eso los ejemplos son del día, pero el criterio de actualidad es fundamental para que los estudiantes universitarios entiendan el sentido de lo que estudian, por cierto, el mayor factor de motivación: 

No podemos pensar que nos importe el reto de la deuda griega y que nos dé igual el veto de la resolución de la ONU a Siria, me parece gravísimo... Es mucho peor el posible cierre del Estrecho de Ormuz; las consecuencias del cierre son mucho peores que el hecho de que Grecia se declare en suspensión de pagos. Por ello no podemos estar enseñando o empezar sólo por lo concreto...

Yo estoy acostumbrada a trabajar en una materia, en la que los Power Point de un año no me sirven para el otro, si lo que pretendo es ir al dato, porque las leyes me las cambian cada poco tiempo, no te digo nada en el Derecho material, que cambia dos veces por día, pero lo que es el Derecho estructural cambia con una cierta frecuencia... No es eso lo importante, como yo me preocupe del dato, esto va a durar..., cuando terminen la carrera esos datos son distintos, no ya solo en Derecho de la Unión Europea, en Derecho en general. Desde el Derecho que yo estudié, hasta el que hay ahora mismo en vigor, ha cambiado todo, es que no tiene nada que ver el dato del Derecho Mercantil, del Derecho Civil,... es que yo estudié Derecho Civil (años 80 del siglo XX) cuando las mujeres necesitaban el permiso marital para sacarse el pasaporte..., si yo me hubiera quedado en ese dato de qué me sirve?

¿Qué es lo que yo necesito transmitirles a los alumnos? Estructuras jurídicas para poder pensar en Derecho. Entonces, para mí es muy importante, que ellos con la Legislación en la mano sepan resolver un caso. Ahora, primero tengo que sembrar un poquito: primero que sepan qué es la legislación, que sepan lo que les estás pidiendo, pero yo con los años cada vez les digo más que mi asignatura se aprueba con comprensión lectora y con razonamiento lógico, y creo que esos eran los objetivos de 3º de Primaria... Bueno, ahora me dicen que ya no se llama comprensión lectora, que ahora se llama de otra manera, pero... si leen y se enteran de lo que están leyendo, y son capaces de razonar lógicamente..., el Derecho es pura lógica; no me puedo preocupar por los datos. Que aprendan a pensar con estructuras jurídicas, hay cosas, que nos pueden rebelar personalmente y podemos plantearnos, bueno, ¿esto cómo es posible? Es posible porque es lo que está escrito. Podemos cambiar el Derecho, pero lo que está escrito es lo que

está escrito, y tenemos que aprender a aceptar las reglas, las reglas que hay. Y si queremos modificar las reglas, las modificamos, pero no incumplirlas.

f) La enseñanza y el aprendizaje de valores en Derecho

Cuando le preguntamos qué aprenden sus alumnos, y cómo evalúa las competencias que se propone, “comprender y razonar”, cómo ha comentado antes, amplía su visión del sentido formativo de las materias que enseña; van apareciendo los valores tan necesarios en el mundo de hoy, y específicamente en el mundo de la justicia, donde lo permanente no son las normas, que cambian, sino los valores y los principios de actuación: 🧠

Lo intento, también hay habrá alguno que me da el timo, que al final se copia... Yo siempre les digo que procuren no hacer trampas. Por una razón muy sencilla: si son capaces de hacer una trampa para algo que tiene tan poco valor como aprobar o no aprobar esta asignatura, cuando tengan que tratar con 2.000 millones de Euros de qué no serán capaces? Por lo tanto, por su propia salud mental, no hagan trampas. Y yo creo que se copian poco. Y además el que se copia, es que lo hace tan mal el pobre... Es que lo pongo en el Google entre comillas y sale íntegro. No se molestan... Pero de eso cada vez hay menos... Es la selección natural... Yo puedo valorar... la norma nos dice que no podemos valorar negativamente al que no haya ido a clase, pero yo voy a valorar positivamente al que ha venido a clase y la aprovecha... Por lo tanto no voy a hacer control de asistencia..., ocasionalmente... tres o cuatro veces a lo largo del semestre llevo una lista y firman. Y el que quiera firmar en el sitio de su compañero... pues peor para él, pero lo importante es que el que ha seguido habitualmente el curso... ése ha aprendido a razonar, ése ha aprendido que esto de la Unión Europea no es algo que esté en Bruselas y que no nos afecta, no, no, que esto es algo que tiene que ver con nosotros, y que tiene que ver... Verás yo les insisto mucho en los valores, en los principios... porque creo que eso es lo permanente. Lo demás no, pero los valores y los principios sí: la apertura al otro, el concepto de las solidaridades de hecho, el poder trabajar en la diversidad... que bueno... a lo mejor eso es educación para la ciudadanía que no nos hemos enterado todavía... y con lo cual estamos dando educación para la ciudadanía en 1º de carrera, y en el Máster también...

g) Usar la metodología apropiada

La enseñanza incluye variedad de formas de aprender. Pero la buena enseñanza es ante todo *comunicación*. Es una competencia que va a ir apareciendo a lo largo de su historia de vida profesional en los distintos campos de su actividad. Comunicación que en clase empieza siendo unidireccional pero que progresivamente va siendo más participativa, y tiene lugar tanto de forma presencial como on-line. La clase se complementa con lecturas personales y trabajo práctico. De todas formas, la metodología viene condicionada por los objetivos del programa y por los recursos disponibles.

*** Explicar, y responder a preguntas 🧠**

Bueno, yo hago clases teóricas, sigo un modelo muy tradicional, hablo, y hablo, y hablo. Ellos preguntan, pero no hay momentos preguntas, sino que intervienen en la medida en que van surgiendo. Al principio están todos callados, escuchando, muertos de miedo. Yo

creo que no entienden más de un 20% de lo que voy contándoles, pero algo va quedando, al menos los términos, y bueno vamos desarrollando los temas del programa.

*** Prácticas: proponer y tutorizar**

Hay diferentes tipos de prácticas, según se trate de las prácticas de cada materia o de las prácticas externas, que se hacen en empresas o bufetes, u otras instituciones. Pero son determinantes el nivel de los alumnos, o las características del curso de que se trate (Grado o Máster). 🤖

En primero son muy difíciles las prácticas, pero, reflexionando un poco sobre el tema, es lo que más les queda a los alumnos...

Los trabajos prácticos (antes hablé de la resolución de casos con el Derecho en la mano), yo lo que hago es que se los envío. Las NT es que nos han puesto en casa, eso... no tiene nada que ver con lo que pasaba antes. Tiene un peligro tremendo, porque como ellos viven enganchados al chat, se creen que tú también, entonces te mandan un trabajo... y eso sí que lo he notado en cuanto a los alumnos de la doble titulación (Grado en Derecho y Gestión y Administración Pública) que se les nota la nota de selectividad, se les nota. El principio de mérito y capacidad..., oye si está en la Constitución... Bueno, pues te mandan un trabajo, y no le has contestado y no le has mandado el mensaje de recibido, conforme. Y te vuelven a mandar otro correo diciendo: ¿es que no le ha gustado mi trabajo? Mire Vd., no estoy on-line, esto no es un foro... yo también hago otras cosas..., yo me ocupo de Uds., pero no sólo.

Ahora las ventajas, son muchas. El alumno que quiere me lo manda a las 2 de la mañana, si le apetece, y yo me lo leo a las 6 de la mañana y le contesto, porque yo estaba durmiendo a las 2, porque si no no puedo leer y comprenderlo porque el razonamiento lógico y la comprensión lectora también tiene que funcionar en mi cabeza...

¿Quiénes son los buenos alumnos?

Para Marycruz, los buenos alumnos, como los buenos profesores son aquellos que quieren aprender. Los que tienen motivación e ilusión. Y eso les conduce al trabajo: lectura, participación, realización de tareas propuestas.



Estudiantes de Derecho de la Unión Europea. Clase de Marycruz (1-III-2012).

Pero tienen mucho que aprender, desde aprender a situarse en la Universidad y en la carrera, a aprender a pensar y a realizar las tareas de la profesión en un contexto.



Y sí hay mucha diferencia entre alumnos de Derecho y de la doble. En Derecho este año han entrado con un 7'8 (que sobre 14 es un 6, tampoco es gran cosa). Los de la doble han entrado con 12 y pico. No es que sepan más cosas (algunos) es que tienen más ganas de aprender, tienen más disposición, y entonces cualquier cosa que les recomiendes, tú les dices: léanse esto. Por supuesto, yo les hablo de Vd., cercanísima... Tengo un Tuenti, estoy participando en Tuenti porque me invitaron los alumnos, y yo estoy muy orgullosa. Eso me hizo una ilusión..., bueno, un premio... Cercanísima, pero mientras sean alumnos aquí nos hablamos de Vd., y ellos aprenden a hablar de Vd.... Cuando llegan aquí mis chicos de 18 años no han hablado de Vd en su vida. Y creo que también les debo formar en formas y en principios y valores. Efectivamente esto no es el programa de Carmen Lomana, pero yo llego a clase y le digo a uno ¿Podría quitarse la gorra? Y me dice: ¿es que no le gusta?, pues es de "Quiksilver"... Pues mire Vd., no es que no me guste. Yo entiendo que es una formalidad, es una convención, pero cuando estamos a cubierto, salvo que Vd. tenga algo en la cabeza, debe quitarse la gorra. ¿Es mi labor tener que explicarles a los alumnos que no se usa gorra en clase? Pues yo entiendo que sí aunque pierda 5' de una clase; si nadie se lo ha contado antes, bueno, que cuando salgan de la Facultad sepan cómo presentarse. Les digo: Iría Vd. así a una entrevista de trabajo? Y alguno me ha contestado: pues depende de qué tipo de trabajo sea... Pues también es verdad, si Vd. desea que le contraten como portero de discoteca quizá podría ir así...

Y luego que yo pienso que tampoco hace falta ir de marcas, pero sí vestirse con respeto, con discreción... Pero ellos tienen que aprender que también eso es importante. Y a lo mejor eso debería habérselo enseñado su maestro de primaria, o en su casa, también..., y si no se lo han dicho antes, pues habrá que echar un ratito..., después me como el intermedio de la clase...

Siempre es ella misma. Una madre sencilla, que enseña a sus alumnos con agrado los detalles, sin reñir. Y se lo aceptan. Después distingue entre los alumnos del primer semestre y los del segundo. Vienen más abiertos e ilusionados los del primer semestre, porque en febrero llegan cansados de los exámenes, y puede ser que ello influya sobre la motivación de los alumnos.

El impacto de la formación

La buena enseñanza tiene un impacto importante que se descubre en la vida personal y en la vida profesional de los que han sido formados en determinadas competencias, pero también en las relaciones que mantienen; por eso preguntamos a Marycruz en nuestra última entrevista: ¿Qué relación ves entre las materias de Derecho Administrativo, Internacional y Europeo, y los despachos de abogados de Asesoramiento Internacional, que se han ido abriendo en Sevilla? También recogimos datos sobre determinadas actividades y la relación que mantienen con la Universidad de Sevilla, cuando descubrimos la relación temporal que guardan con el hecho de haber cursado esas materias. Asimismo, nos sugirió la pregunta el conocimiento de algunos abogados dedicados desde sus inicios profesionales al Derecho Internacional.

Desde 1992, con ocasión de la celebración de la Expo-92, que sin duda fue una oportunidad, comenzaron a abrirse despachos de abogados especializados en Derecho

Internacional (hemos podido localizar como 12 despachos que se abren en los años 90) con el fin de proporcionar asesoramiento integral a empresas, un eje vital para el buen funcionamiento de la empresa y para la optimización de sus recursos. Después, como cualquier empresa, estos bufetes buscan su expansión en cuanto a líneas de trabajo y en cuanto a localización: y van creando sedes en otras ciudades, Badajoz, Córdoba, Lisboa..., a veces en calidad de despachos asociados. Suelen ser despachos interdisciplinares que se anticipan con el asesoramiento o resuelven problemas de negocios, contratación y operaciones Internacionales: Arbitraje Internacional; Derecho Comunitario; Relaciones con Iberoamérica; Derecho Penal Internacional; Derecho Fiscal Internacional; Planificación Internacional de Patrimonios; Derecho de Comercio Internacional; Derecho de Familia Internacional, etc. La respuesta de Marycruz es contundente, siempre con la misma naturalidad:


Normalmente quienes han estudiado en Sevilla y se están dedicando a estos temas suelen tener contacto conmigo. Mira, hemos quedado con una señora, funcionaria de la Comisión que trabaja en ayudas de Estado, que es un tema muy importante, y viene a Sevilla y me puso un correo: mira, me gustaría conocerte, porque hay antiguos alumnos tuyos que están trabajando aquí y me han dicho que no deje de conocerte...

Marycruz disfruta con el éxito de sus alumnos. Mirando a distancia se puede reconocer el impacto de la formación por sus logros profesionales y sus acciones comprometidas con la sociedad. Es la satisfacción que sienten los buenos profesores cuando encuentran indicadores del desarrollo profesional y social de sus estudiantes, y en su caso lo va reconociendo al identificar a cada persona de la foto de los Licenciados en Derecho, que fueron alumnos suyos también y que considera “ilustres” en la actualidad: Profesora Titular de Derecho Administrativo y Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales; Parlamentaria andaluza; Diplomática; Asesor de Presidencia del Gobierno y Profesor Titular de Derecho Constitucional; Profesor Titular de Derecho Internacional; Abogado...



Alumnos de Marycruz del año 1988, Licenciados en Derecho.

¿Qué es la mala docencia universitaria?

Cuando le preguntamos qué le parece que es mala docencia universitaria, cambia el tono y la expresión de su cara: 

Los que aburren a los alumnos, los que desmotivan, los que hacen que piensen que aquello... que lo tienen que estudiar porque es obligatorio... porque no hay más remedio... Pero eso... en la universitaria y en todo, porque el pobre que ha tenido mala suerte porque ha cogido un mal profesor de matemáticas en primaria ese odia las matemáticas para toda su vida... o el inglés... Pero... en la Universidad tenemos la ventaja de que también estamos investigando, pero que no somos investigadores en un fanal. Si tú estás investigando tú te crees lo que enseñas porque claro cada vez vas leyendo más cosas y dices: oye que es que hay mucha gente que piensa sobre estos temas, y participa en estos temas... Y entonces, como tú te lo crees, tú lo transmites, y como tú lo transmites, tú enganchas a los alumnos, y esto es una cadena...; y, claro, en el momento que tú rompes esta cadena, pues porque tú... no estudias... Un profesor que no estudia... "si la sal se vuelve sosa ¿quién nos salará?" Si tú no tienes preocupación por tu materia, y tú lo transmites, los alumnos se desmotivan, el fracaso académico, pues es una cosa detrás de otra.

...Si tú no tienes nada que decir, da igual cómo lo cuentes. Puedes adornarlo mucho, hacer unos Power Point estupendos...

La Universidad tiene medios para promover la calidad

En la Universidad de Sevilla, se han arbitrado medidas para promover la calidad. Tres son las más importantes, según señala el propio Rectorado: Inspección docente, formación del profesorado, y proyectos de innovación. Indagamos en la última entrevista sobre el valor que tienen para Marycruz estas medidas, dado que ella ha participado, como Vicerrectora en el gobierno de la Universidad.

a) ¿Cuál es tu opinión sobre la inspección?

El inspector es necesario en tanto que somos servidores públicos y tenemos que rendir cuentas de lo que estamos haciendo con el dinero público...; no un inspector que vea si tú vas a clase o no vas a clase, sino que también compruebe rendimientos..., tenemos que rendir cuentas de que aquí estamos gestionando un bien público y además no sólo dinero público, sino un bien público como es la formación de los futuros profesionales, y entonces hay que rendir cuentas de lo que estás haciendo... Si tú estás cumpliendo con tu trabajo... pues a ti te da igual que miren si lo estás haciendo o no, porque como estás tranquila no hay problema. ¿Es necesario que haya una persona que vaya a comprobar si cuando tú has firmado estás en clase? ... Hombre es que si no salen los alumnos al pasillo y te montan un pollo... ¿Pero qué es lo que pasa? Que... (mi impresión personal), creo que ha habido mucho abuso sistemáticamente aceptado, y a eso le añades que nuestros alumnos cada día son más conformistas y están más pasivos. No dicen nada de la clase que no se da. ¿Que no viene el Profesor? Pues da igual, y nadie protesta...

Si los que nos podían dar la voz de alarma, que son los alumnos, no nos dan la voz de alarma, pues habrá que poner un control de entrada y salida.

En la Universidad, si tú no quieres trabajar, no trabajas, y se nota muy poco, y eso es muy triste; ¿tú quieres venir todos los días a las 8 de la mañana e irte a las 3 de la tarde o venirse a las 3 de la tarde e irte a las 10 de la noche y no dar ni chapa durante todo el tiempo...? Puedes hacerlo y encima con apariencia de que estás haciendo tu trabajo. ¿Tú

quieres ir a clase y leer unos papeles amarillos de hace no sé cuánto tiempo y cuándo te pregunta alguien le contestas: léalo Vd. en el libro... Pues para eso no me ocupe mi hora de clase. Entonces, el inspector, si al menos eso lo evita, el descaro, que ha habido mucho...

¿Tiene que ver con la calidad o con el cumplimiento? 🗣️

Claro, es lo que puede controlar el inspector. Y que no aparezcan papeles con firma puesta y la clase vacía... No me tome el pelo... es que le estoy pagando por esta hora... Si cobráramos por cada hora de clase que diéramos... verías si teníamos cuidado con el cumplimiento.

Hay quien dice que “trabajar en la Universidad es estupendo si no fuera por la puñeterita hora de clase...” 🗣️

Claro, es como que nos estorba la hora de clase...Que no, mire, que esto es la performance de nuestra profesión. Mire, es que yo todo lo que llevo haciendo durante esta semana, tengo esta “puñeterita” hora en la que ponerlo en práctica. Ahora ¿qué pasa? Pues que si yo me estoy dedicando a hacer informes de esos que se cobran por el 68/83, o aquellos que no se cobran por el 68/83..., o estoy preocupado por cosas mucho más bandes, veras, que hay gente que está preocupada porque se está leyendo una buena novela y no quiere dejar de leérsela, pues entonces sí. Ahora la hora de clase, a cualquier hora que te la pongan es mala, porque arrancar la mañana..., y si te la ponen a media mañana... me han partido por la mitad, y si te la ponen a la hora de comer, los niños tienen hambre y tú también, y por la tarde... es que los coges cansados...

b) La formación de principiantes y continua

En este punto volvemos a lo personal. En la Universidad de Sevilla hay planes de formación que se ofertan a todos los Departamentos desde hace 20 años, el programa de formación para profesores principiantes que inició el Profesor Carlos Marcelo y que se desarrolla a través del ICE, que continuaron las profesoras Sánchez y Mayor. Pero algunos Departamentos tenían su propio Plan de formación, principalmente en Medicina Ingeniería y Derecho. ¿Cómo fue su formación como profesora? Indagamos en la importancia que han tenido en su formación docente los profesores expertos, los estudiantes y los profesores compañeros de Departamento:

*** Aprender de los profesores expertos y con ellos**

Al preguntarle por su formación inicial como Profesora, aparece otra vez su maestro, si bien ha tenido una influencia permanente, que continúa presente: 🗣️



Con su maestro, Profesor Carrillo Salcedo.

Asistíamos a las clases de los mayores, que me encantaba. Íbamos, nos sentábamos en primera fila, y escuchábamos al maestro. Pero el maestro decía: por favor, ve también a clase de (otro Profesor)... que no sea siempre mi clase... Acompañando al maestro estuve por lo menos tres años. Y después yo era ya Vicerrectora, fijate si había llovido, y dio un año una asignatura optativa de Organizaciones Internacionales que era a primera hora, ... como yo estuviera en Sevilla ese día, yo iba a escucharlo... Y aprendes qué es lo que se da, cómo se da... y cómo se contestan las preguntas... aprendes un montón...

Una vez a la semana nos reuníamos. No para hablar sobre la clase sino para hablar de organización de cursos..., pero claro, también para hablar de noticias importantes, de... ha salido tal curso..., vamos a lérnoslo y lo comentamos... Eso a mí me llenaba una barbaridad... y ahora, ya jubilado, no está aquí todos los días, viene mucho, y nos sigue mandando correos: no dejéis de leerlos... porque también está con las N.T.

Pero ahora ya todos tenemos mucho que hacer. Antes, los que entonces éramos pequeños, y entonces yo tenía mi propio curso, no nos importaba acompañar y aprender de los mayores.


*Ahora hay medios e instrumentos, pero todo esto hace que los profesores nuevos tengan **tantas cosas que hacer que no pueden mirar a su alrededor**. Entre que todos tenemos muchas clases, tenemos que hacer cursos. Yo la primera, hoy empiezo un curso de inglés, que mis niños se reían: "mamá tú vas a aprender inglés?", digo: siempre.*

Hay cursos que sí, que son necesarios. ¿Cursos sobre técnicas? Es que cambian tanto de una materia a otra... Yo ahora trabajo mucho con compañeros de empresariales, de la rama de Economía porque la Agencia de la Competencia ha creado una cátedra nueva sobre política de competencia, con una pata en Economía y otra en Derecho, de la que me ocupo yo, aunque tenga más de Derecho privado que de Derecho Público, no tiene nada que ver cómo se dan las clases en Economía y cómo se dan en Derecho. Lo que tiene que ver, el contenido de lo que tienen que ver en cada materia es distinto y la forma también. Entonces ¿es posible hacer metodología común? Haría falta una aplicación a la rama, al perfil, y eso se puede conseguir en cursos, o yendo a clase de los mayores. Para ver lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer. No te digo que todos los mayores lo hagamos bien.

Pero ella reconoce que ha aprendido mucho de su maestro, de "mi jefe espiritual".

* **Aprender de los estudiantes y con ellos**

Aprender de los mayores y aprender de los pequeños. A mí me da mucha satisfacción cuando vienen antiguos alumnos,... hace una semana tuve invitada en el Máster a una antigua alumna que es profesora en Córdoba para hacer la presentación de un tema sobre el que ella ha hecho una investigación muy buena sobre inmigración y aprendí una barbaridad... no solamente de aquellos que me han enseñado, sino también de aquello que era el desarrollo (la elaboración del cesto completo) de "los mimbres que les has dado", y aprendes mucho, aprendes mucho...

Le preguntamos entonces, ¿sobre docencia has aprendido algo de tus alumnos, has introducido o cambiado algo en métodos en el uso del tiempo, en recursos, teniendo en cuenta a tus alumnos? 

Sí. Por supuesto, en recursos. Es que ya no puedes dar clase sin un Power Point. Ya se han acostumbrado a él, que tú un día no llevas Power Point y no te siguen. Yo les digo, pero si esto es como lo del ciego que va cantando con las fotitos... Yo lo que les pongo ahí es lo mismo que mi maestro (Carrillo Salcedo) nos hacía, que no tiene nada que ver con este sistema, pero en el fondo sí: llegaba a clase con un guión en folios fotocopiados y lo repartía, y todo el mundo tenía el guión por delante. Pues eso es lo mismo que yo les proyecto, pero claro, como les vas proyectando cada punto, les pones efectos,... Siempre pienso que tengo que hacer un curso de Power Point para no hacerlo igual...

El trabajar de forma que les cuelgas los documentos en la plataforma y ellos pueden leerlos con facilidad. Las Nuevas Tecnologías nos han revolucionado tanto en el sentido de la pura docencia, como en el sentido del acceso a documentos... Es que yo recuerdo la época, que no hace tanto tiempo, en la que tú tenías que tener un amigo que fuera funcionario en la Comisión Europea y que te mandara una fotocopia con un sello que ponía: "el documento embargado hasta tal hora..." y ahora... es que cualquier cosa que quieras la tienes pinchando, en tu casa...; bueno... eso es una revolución


Pero después también en cuanto a qué es lo que tienes que transmitir. La gente dice es que no me da tiempo a acabar el programa, yo sí, yo acabo siempre el programa. Es verdad que a cada tema le vas echando como a los bizcochos, que vas echando lo que te va pidiendo. Yo llevo un tema preparado y a lo mejor me tengo que quedar en el esqueleto... pues me quedo en el esqueleto, pero puedo rellenarlo un poco más... a veces llevo hasta a ver el muñeco y a ponerle complementos, pero termino todos los programas.

¿Qué me han enseñado los alumnos? Que no les atiborre de datos, que no les atiborre de información. Yo les digo dónde está la información y ya le queda a cada uno ir a buscarla. Y te das cuenta... de lo que les queda. Una alumna vino hace unos días, y le había dado Derecho Internacional por lo menos hace 6 años o más... Ya ha terminado la carrera. Y entonces, sería el año 1997, estaba yo obsesionada por mi titularidad, era el tema que yo llevaba como lección: El arreglo de controversia. Los diversos métodos de controversia que hay en el Derecho Internacional. Les hablé de la mediación en unos términos que ella ahora lo estaba utilizando en asuntos varios, porque no se dedica al Derecho Internacional. Y pedía si le podía repetir esa clase (hija... la Magdalena de Proust...) cómo la voy a repetir..., claro, entonces no había presentaciones que colgásemos ni nada... Bueno, pues te vuelvo a contar qué es lo que yo pienso.... Para qué sirve el arreglo de controversia... si lo esencial es el mantenimiento de la norma o lo esencial es que llegue al arreglo entre las partes... qué diferencia hay si trabajamos con soberanos o trabajamos con particulares... Eso es lo importante. No les atiborremos de datos, ahí están, y cuando quieras vuelves al dato... Ve a lo esencial de cada tema. Hay

temas más esenciales, y temas menos esenciales, que están en programa porque tienen que haber escuchado que existen, pero ya está.

*** Aprender con los compañeros de Departamento.**

Su Departamento es grande. En todos los sentidos. Son 54 profesores: 6 catedráticos (una de ellos mujer); 16 Titulares (8 hombres y 8 mujeres); más 32 entre Profesores de Escuela Universitaria, Colaboradores LOU, Ayudantes, Asociados y Sustitutos Interinos. Una composición muy plural que tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Ello facilita la relación con la sociedad, y la necesidad de coordinación y de aprendizaje.

¿Qué situaciones propician el aprendizaje? ⁵. Es una persona de equipo, de comunicación, y el aprendizaje se produce en las situaciones más diversas, de forma natural. Por ejemplo a la hora de hacer los programas, la comunicación sobre contenidos, sobre objetivos más importantes, sobre recursos a utilizar, distribución de tiempos, etc., puede ser una situación formal e informal en la que los profesores aprenden: 

Nosotros hacemos programa común y examen común, que no siempre es fácil porque lo que decía, ya todos somos mayores y cada uno tiene un reino de Taifas... ¿pero cómo vas a poner eso?, ¿de verdad crees que eso es lo importante?; y a base de mucho ajuste, de mucho esfuerzo, de mucho desgaste, de mucha reunión...; pero a mí me gusta... y conseguimos hacer programa común, bibliografía común, después cada uno...; claro está, se arma el esqueleto y después cada uno lo explica como mejor le parezca. Siempre hay alguien que dice: pues yo no quiero participar en este programa; bueno, pues hay que aceptar la diversidad,... tiene su propio programa. Pero es la excepción. Y yo aprendo mucho. Cosa que te parece que es la clave, y discutiendo piensas, pues efectivamente, porque no expliquemos esto como un epígrafe concreto... da igual, no pasa nada.

Seguramente ello no es ajeno al hecho de que Maricruz es la Coordinadora de las materias a las que se refiere.

Dar a la Universidad de Sevilla una dimensión europea. Creando cultura

Por otra parte, en esos años la Universidad también tiene que buscar la integración en Europa. Y ello le obliga a comprometerse con **funciones institucionales**. Su primera responsabilidad fue el programa Erasmus. Eran pocos aún los programas que existían en la Universidad y se gestionaban a través de redes de universidades. Se hizo cargo de este programa en la Facultad de Derecho en el curso 1988-89, en que se inicia, a propuesta del Profesor Carrillo Salcedo (gran jurista, que ha sido miembro del Curatorium de l'Académie de Droit International de la Haya y de la Comisión Europea

⁵ En nuestro trabajo Estebaranz, A. y Mingorance, P. (2003) ¿Qué papel juegan los Departamentos en el Desarrollo profesional de los Profesores de Secundaria? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 5, Nº 1, pp. 67-91, habíamos visto la influencia de los compañeros en el aprendizaje de los profesores a través de actividades de comunicación formal e informal.

de Derechos Humanos; además trabajaba como Magistrado del Tribunal Europeo de Derechos Humanos en el periodo 1986-1990).

Demostrar competencia; pero... tener el reconocimiento de hombres poderosos⁶

Marycruz desempeña esta función con éxito. El programa funciona bien, y la Universidad percibe el sentido de futuro de estas acciones, por ello, el Vicerrector de estudiantes, Ricardo Huete, le propuso colaborar más con el Rectorado para montar otros programas, en concreto los P.I.C. (Programas de Cooperación e Intercambio) que se desarrollaban a través de una red en la que participaba la Universidad de Sevilla junto con Estrasburgo, Dublín, Turín, Nuremberg y Lisboa. No tenía responsabilidad en ellos, pero colaboraba. Colaboraba también impartiendo Conferencias en otros programas europeos como el *Adapt*, dependiente de la Consejería de Trabajo y Desarrollo Tecnológico, para situar el Marco Europeo de los Programas de Formación Profesional Ocupacional. Es una constante la participación en cursos o Seminarios organizados por otras Universidades o Instituciones, a las que le invitan y a las que ella responde.

En el año 2000, con una situación familiar “curiosa”, un niño de tres años y una niña de meses, le llamó el Decano de Derecho, M.R. Alarcón, al que había dicho durante años que hacía falta una persona responsable de Relaciones Internacionales. Los programas habían evolucionado muchísimo y ya no era suficiente la atención que ella podía prestarle. De hecho, tenía un despacho individual por “lo molesta” que resultaba a los compañeros, dadas las visitas continuas de sus alumnos y de los estudiantes de otras Facultades que iban a preguntarle. Le llama para decirle que ha comprendido, “me has convencido”, que es necesario crear un Vicedecanato de Relaciones Internacionales y que considera que ella es la persona idónea.

Era el momento en el que Marycruz había planteado al Consejo de Departamento su intención de prepararse para optar a Cátedra, y por ello la necesidad de que la relevaran de unas funciones que le ocupaban mucho tiempo, que había desarrollado con gusto, pero que podían ser desempeñadas por otra persona durante el periodo siguiente. Por ello, le expresa su deseo de consultar con su Departamento, su maestro y su grupo de trabajo. Siempre está por delante la necesidad institucional.

Durante el plazo de una semana que se tomó para decidirlo, recibió la llamada del Rector, Miguel Florencio:

Subí las escaleras temblando, pensando que había hecho algo mal. No tenía ninguna relación con él, y mi participación en el Claustro había sido muy puntual, más bien poca.

Justamente le proponía encargarse de la Dirección de Relaciones Internacionales, -que hasta el momento dependía de Relaciones Institucionales- como de una Dirección autónoma, no dependiente de ningún Vicerrectorado. En su concepción, debía tener las atribuciones de un Vicerrectorado aunque sin este título porque no cabían más Vicerrectorados. ¿Se le habría pedido a un hombre valioso, y considerado como tal para desarrollar una función, que la ejerciera, que hiciera el trabajo, pero sin el

⁶ Wirth, L. (2002) *Romper el techo de cristal. Las mujeres en puestos de dirección*. Col. Informes OIT, Nº 58, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España.

nombramiento de la categoría correspondiente? Y en este caso, ¿lo habría aceptado ese hombre? La respuesta de Marycruz es la misma: *Tengo que pensármelo*. Pero consulta a su maestro, que tiene la respuesta inmediata: “Esas cosas no se piensan, se aceptan”. Es la oportunidad de hacer crecer la Universidad en una línea que ellos tienen clara, la dimensión europea. Y acepta ser Directora General de Relaciones Internacionales, después de comunicarle al Decano de Derecho la nueva situación, que ya daba un giro a la gestión de los programas internacionales de toda la Universidad.

El trabajo en el Rectorado me encantaba. Veía que podía hacer real lo que pensaba a nivel teórico. Llevaba 17 años trabajando relaciones internacionales, desde 3º de carrera. Y ves que puedes ponerlo en marcha, y que lo que has sembrado con los programas Erasmus, se puede multiplicar de manera exponencial”.

Se movía en un terreno cómodo en el que sabía de qué iba todo; era su dominio de conocimiento. Ello suponía trabajar en inglés y en francés, pero ella dominaba también esas competencias.

En enero de 2004, el Vicerrector de Relaciones Institucionales y Extensión Cultural, Adolfo González, cesa en el cargo para pasar a la política nacional. Como en junio había elecciones a Rector, se le pidió que ocupara el cargo de Vicerrectora; pero entonces el Vicerrectorado se amplía: Relaciones Institucionales, Relaciones Internacionales y Extensión Cultural: *Una Hectárea del Rectorado*. Además no dejó la docencia, que es su gran motivación, y una función de gran impacto para sus objetivos, para no desconectarse del mundo. Tiene en ese momento una hija de dos años, otra de cinco y un hijo de siete años.



En la procesión del Corpus, con el Vicerrector Adolfo González.

Integrando las tres funciones

La gestión de la Universidad exige *liderazgo*. La mayoría de los cargos de responsabilidad en la Universidad suponen una preocupación intelectual diferente a la propia especialidad. Por una parte, está la investigación, que en el caso del equipo rectoral disminuye a favor de las responsabilidades de gestión; la docencia, así mismo, cede parte de su tiempo; y por otra parte están las tareas de organización, dirección y control de las diversas actividades institucionales.

Pero el caso del Vicerrectorado de Relaciones Institucionales, Internacionales y Extensión Cultural es peculiar. Porque se crea, desde el conocimiento de las tendencias de futuro en cuanto a la integración de los países en la Unión Europea y la necesidad de una formación orientada con visión Internacional, tal como concibe Marycruz.

Mi objetivo primordial es abrir puertas a los futuros profesionales. Es la razón de mi estudio, de mi formación, de mi investigación, de mi docencia y de mi gestión universitaria: Por fin puedo hacer lo que pienso y lo que sé que hay que hacer, y lo que enseño.

Probablemente ésa es una de las razones de sus éxitos. Governa, planifica y gestiona, lo que conoce y lo que le apasiona⁷. Considera importante anticiparse a una sociedad que está cambiando hacia la integración y que hay que prepararla para ella. Marycruz lo sabe mejor que nadie. Es su especialidad. Y por ello su responsabilidad. Su responsabilidad lo primero:

Tengo esa responsabilidad con mi Institución, a la que amo y a la que hace falta que todo el profesorado así como el personal no docente ame más, se identifique más con ella.

Liderazgo compartido

Ahora bien, es un Vicerrectorado que exige la gestión de tres equipos diferentes. Relaciones Institucionales era un Vicerrectorado General, nuclear en la Universidad, con el que había trabajado de manera muy estrecha. Ambos (Relaciones Institucionales y Relaciones Internacionales) eran unos órganos que se responsabilizaban de temas transversales, a veces difíciles de separar. Al ser tan amplia la tarea, el mismo Rector le propone nombrar como Directora de Relaciones Internacionales una persona con la que pueda colaborar fácilmente; repartir el trabajo sin las dificultades de tener que explicarse y esperar a que se comprendan bien las tareas y los objetivos, las ideas en definitiva. *Y tiro de la persona con la que siempre he contado: Eulalia Petit*, una persona extraordinaria, en su valoración, que era la responsable de Relaciones Internacionales en la Facultad de Derecho. Conocía bien el campo. Tenía la misma especialidad y había seguido los mismos pasos que Marycruz.

Eulalia sabía que cualquier cosa que hiciera la podía firmar yo, y también sabía que si yo pensaba algo ella estaría de acuerdo conmigo.

⁷ Davenport, T.H. (2006). *Motivar, retener y crear valor en la Era del Conocimiento*. Ediciones Deusto. Barcelona.

Es el ejercicio real del liderazgo compartido, tan defendido en las teorías organizativas actuales⁸, y que según la literatura especializada se encuentra en más ejemplos de mujeres que de hombres. Aunque también existe algún ejemplo de sintonía y apoyo incondicional de hombres, y específicamente en el Rectorado de esa etapa. En su opinión, es posible el liderazgo compartido con una persona que tiene el mismo nivel de preparación, la misma visión y una fuerte relación de amistad, que facilitan la confianza total en el desempeño de las funciones que delega en ella, “*siendo consciente de que si algo sale mal, yo soy la cabeza responsable*”. Pero también es importante considerar que se trataba de un nombramiento nuevo que dependía de ella.

En las otras dos áreas, los responsables de la gestión continúan. Habían sido nombrados por un Vicerrector, hombre. Extensión Cultural era un área con más dificultades de actuación integrada. Trabajar con mujeres tampoco es garantía de unidad y de trabajo en equipo. Y se produce el cambio de la Directora de Promoción Cultural, así como el cambio del Director del Servicio de Publicaciones. La cuestión es que la selección de personal para puestos directivos es una tarea delicada e importante. La destitución de un cargo responsable es una decisión de las más difíciles de la gestión universitaria; pero en todo caso se produce porque la Vicerrectora está informada, hay *visión*, y *capacidad resolutive*.

Mantenerse informada de cómo se desempeñan las funciones delegadas es otra característica que la bibliografía sobre liderazgo reconoce en las mujeres⁹. En este caso es tan manifiesto su interés, que al día siguiente de la muerte de su padre llama por teléfono a la persona responsable de un acto público, correspondiente a un programa europeo, para informarse sobre el desempeño de la representación de la Universidad en él.

¿Qué aporta Marycruz Arcos Vargas a la política universitaria?

Sin duda alguna, liderazgo, por su *alta motivación*, integrando la *razón* y la *pasión*, que contagian ilusión multiplicando las acciones emprendidas en una línea de iniciativas. Su *iniciativa*, tiene como resultado la innovación en la institución, que en realidad es una creación, porque no existía apenas la idea y la acción orientada a construir la Unión Europea. Estar presente, informarse e informar, difundir, propiciar el conocimiento y las acciones informadas por el espíritu del Tratado de la Unión Europea y ajustadas a Derecho, así como formar a profesionales de distintas especialidades y de diferentes edades, mayores y jóvenes, a través de los Masters.

Al valorar su gestión se siente orgullosa de su aportación al cambio en la Universidad:

Se ha internacionalizado la Universidad. Y no tanto por el proceso de Bolonia, que nos viene dado, cuanto por lo que se ha ido creando.

⁸ Kouzes, J. y Posner, B. (2002) Las lecciones del pasado y del futuro. En Bennis, W. y otros (eds) *El futuro del liderazgo*. Bilbao, Deusto. Cap. 7, pp. 93-103.

⁹ Goleman, D. (2002) *El líder resonante crea más*. Barcelona, Plaza&Janés.

Cuando empezó con la Dirección de Relaciones Internacionales era una oficina con poca actividad, pocos estudiantes participaban en programas europeos (alrededor de 100), y ha llegado un momento en que los alumnos se mueven de mil en mil

La Universidad de Sevilla se ha puesto en el mundo. Se conoce lo que hace. Era una buena universidad, pero bastante cerrada, y ahora se conoce y se sabe lo que estamos haciendo.

Además, se ha creó el Plan Propio de la Universidad de Sevilla aumentaron los programas de Cooperación, Sócrates, Leonardo da Vinci; los Intercampus; las Becas para alumnos para estudiar en Universidades Norteamericanas, para Profesores, etc.

Aprovechar los rayos de luz, y convertir los obstáculos en oportunidades

Las iniciativas que se pusieron en marcha desde el Vicerrectorado Internacionales en 2002 han tenido un desarrollo espectacular que podemos entender a través de las propias palabras de Marycruz al responder a nuestra pregunta sobre el impacto de los contactos que establecieron con otros países y con otras universidades.

¿De dónde surge la idea del viaje a China –un hito en este proceso- que realizaste con la Ministra Mercedes Cabrera, el presidente de la Conferencia de Rectores (Ángel Gabilondo) y la Rectora de Málaga? Y ¿qué relación ves con el desarrollo de *Andalucía Tech* y con el *Instituto de Estudios Orientales*? 🌐

¡Tanta relación con otras universidades, no solamente con China!... ¡Lo que sembramos! Ahora se ven los resultados. Eso fue de repente, abrir una puerta y decir: Aquí hay cosas, no solamente desde el punto de vista comercial... vamos a vender nuestra Universidad allí para que vengan alumnos aquí con China, que también... dinerito, pero eso sobre todo con Brasil. Los brasileños decían que les era más barato mandar estudiantes brasileños becados a estudiar a Europa que abrir nuevas universidades; y entonces, que les dijéramos dónde teníamos hueco para mandarnos a sus estudiantes... Pero bueno, son países emergentes a los que les podemos abrir las puertas de nuestra Universidad, y nosotros beneficiarnos también. Pero se abre todo un desarrollo de un mundo en el que, creo que no especialmente Sevilla,... Occidente estaba cerrado; no teníamos en cuenta que existía un mundo inmenso, inmenso... todo lo que son los estudios orientales... no ya estudiarlos a ellos, sino compartir con ellos otra manera de ver el mundo, de ver todas las ciencias... yo creo que lo importante era eso...

Cómo aprendimos de cualquier cosa..., porque pasamos muchas horas juntos, muchas horas de avión... y fue el momento; lo mismo que unos años antes, en 2002, fue el momento de abrir nuestra Universidad a Europa, fue el reventar del Plan Bolonia. Tuvimos la buena suerte de mi licencia por maternidad, dije esto ya no puede ser cosa de Relaciones Internacionales, esto es de Ordenación Académica y entonces pasé todos mis papeles de lo que era el Plan Bolonia a ese Vicerrectorado, y a partir de ahí cambiaron las Titulaciones y tenemos el Grado. Por eso te digo que lo que son las coincidencias... En 2008 ya el Este no es lo que está detrás del telón de acero, que se había caído en 1989. Ya tenemos que mirar al Este que es Oriente, que es otra manera de enfrentar los problemas, la vida, lo cotidiano, nos guste o no nos guste. Y fue de las primeras relaciones. Aunque Sevilla lo aprovechó relativamente poco en los primeros momentos. Hubo Universidades que se embarcaron más: Málaga fue de las primeras que empezó a desembarcar... Pero es importante que recogimos aquel rayo de luz...

Llega una convocatoria al Vicerrectorado, donde llegan todos los días 27 convocatorias de reuniones, "todas importantísimas para revolucionar el mundo". Esta era una que venía de la embajada China en Madrid. Venían representantes de las Universidades chinas que querían tener contacto con universidades españolas, y a mí me pareció que podía ser importante. Lo comenté con Eulalia Petit: ¿Por qué no vamos y escuchamos y vemos lo que hay? y decidimos ir... Nos fuimos y cogimos esa línea en las Relaciones Internacionales, que ahora se ha desarrollado en el Grado de Estudios Orientales.

Pero también "cogimos otra línea", dice, la del *Pacto Mundial* que se fue a firmar con Kofi Annan (7º Secretario General de Naciones Unidas de 1997 a 2006).



Marycruz considera que aquello fue importante para la Universidad:

Era la primera experiencia de Responsabilidad Social Corporativa a nivel Internacional una iniciativa de Naciones Unidas donde firmaban las empresas del Ibex 35 y nos invitaron a unas cuantas Universidades, no sé si a todas, pero a Sevilla la invitaron, y yo dije: allá que me voy. Sevilla firmó. Firmó Córdoba, que tenía una Vicerrectora que era magnífica, y después se diluyó un poco el trabajo que se había iniciado.

Cuando vamos viendo la vicisitudes de esta apertura a las Relaciones Internacionales en unas universidades y en otras, nos llama la atención un dato: en el caso del desarrollo de *Andalucía Tech*, Campus de Excelencia Internacional, que se implanta y se desarrolla en Sevilla en alianza con la Universidad de Málaga, destacando la captación de talentos (profesores y alumnos), las titulaciones conjuntas en áreas estratégicas del Proyecto, y la Escuela Internacional de Postgrado, hay tres mujeres responsables: la Rectora de Málaga (desde 2004), y las dos Vicerrectoras de Relaciones Internacionales de Sevilla, que se responsabilizaron de un Proyecto que aglutina las fortalezas y capacidades del sistema Ciencia, Tecnología y Empresa.

En 2008 se produce el cambio de Vicerrectora. Tuvimos mucho interés en preguntar sobre cómo se traspasa el poder, que es sobre todo comunicación valiosa y no sólo el hecho de proporcionarle la información a la persona que va a desempeñar el cargo en adelante. Hay dos factores que nos parecen importantes en el mantenimiento de estas relaciones internacionales: la permanencia de las personas que tuvieron la iniciativa, que en el caso de Málaga parece claro, y el hecho de que el cargo de relaciones sea desempeñado por mujeres y traspasado a mujeres. Los párrafos siguientes son muy expresivos:

Aquí hemos tenido suerte porque todos esos empujones que dimos salieron para adelante. Con Lourdes Munduate fue muy fácil desde el principio conectar. Tuvimos una reunión larguísima Eulalia y yo con ella, y le estuvimos dando información: Gente con la que no debes dejar de hablar, que cuando te llamen aquí, me parece que hay algo (China), "porque hay cosas que son puro humo..."

India, no dejes de mirar a India, nosotras no hemos llegado, pero India es un desafío. Además India tenía de embajadora una mujer que tenía mucha iniciativa, proyectos de microcréditos; estaba abriéndose muchísimo y Lourdes siguió en esa línea.

Después hubo iniciativas que han quedado un poco más paradas, como el grupo Tordesillas. Que es una reunión de Universidades europeas y brasileñas que gestionaba Valladolid, pero que cuando pasó la gestión a otra Universidad parece que se paralizó...

Nos preguntábamos cuál es **el futuro de la Universidad**, y parece ser que va en esta línea. Innovación que se basa en la creación de conocimiento, relación con otras empresas e instituciones a nivel local, nacional e Internacional. Pero todo eso está en marcha como producto de diversas **iniciativas** generadas en el seno de una institución o atrapadas dentro de la red de relaciones en las que se mueve una Universidad. Y se necesita **apoyo**, que no es tanto la inversión. Aunque sí que hace falta voluntad.

Nos movemos muchísimo, y todavía tenemos que movernos más: Ya te mandaré las nuevas propuestas de nuevos diseños en esta línea. Nosotros tuvimos una época muy buena, de iniciativas, como las iniciativas culturales..., hay algunas de las que estoy muy orgullosa, como el fomento de la lectura..., creo que es esencial. Eso costaba poco dinero... Bueno, sí, aquí costó dinero mi viaje a China; no te digo que fuera barato, aunque es verdad que no íbamos al lujo asiático, pero... nosotros contábamos con medios, ahora mismo con los recortes ..., recortes, recortes, no es que no se puedan hacer cosas pero hay que echarle un poquito más de imaginación. Hay que sacarle los dobladillos..., pero con lo que hay se pueden sacar dobladillos...

Actualmente -2012-, en la Universidad de Sevilla se desarrollan dos Planes propios, uno de Relaciones Internacionales y otro de Cooperación al Desarrollo. El crecimiento de estos programas es un hecho. Se la reconoce como una Universidad líder en programas de movilidad con 4.000 estudiantes internacionales; galardonada en 2010 por el Organismo Programas Educativos Europeos por la gestión del programa Erasmus, que Marycruz siente como suyo porque disfruta de los logros de su Universidad: *Nos han dado un premio por lo bien que lo hacemos en la Universidad de Sevilla...* También se la reconoce como excelente en la Cooperación al Desarrollo con proyectos premiados internacionalmente en actuaciones con América Latina, Asia y África. El impacto es imparable, porque hubo liderazgo y porque ha habido continuidad.

Marycruz es una líder de la innovación por la seguridad en los criterios, y por su forma de ser y de actuar, que define un *estilo de gestión* muy propio de mujeres líderes¹⁰, basado en el convencer y no imponer. Son sus palabras:

Mi capacidad de liderazgo reside en los criterios, y que convenzo. Nunca mando, nunca impongo, convenzo. Hay a quien no le convenzo nada. No intento que todo el mundo entre por mi vereda. El que entre es porque lo he convencido.

¹⁰ Estebaranz, A. (2004) *Observatorio e-igualdad*. Diputación de Córdoba.

Ello supone *capacidad de relación*, tan necesaria cuando se entiende que es preciso tomar decisiones por consenso, y desempeñar las funciones trabajando codo con codo con las personas de su equipo¹¹. Aunque si un equipo no funciona entiende que hay que cambiarlo, sin eludir la propia responsabilidad. Lo cual exige la capacidad de *comunicación*, que ella tiene. Comunica porque sabe comunicar. Tiene capacidad y tiene algo importante que comunicar. Y porque se cree lo que dice. Por eso convence. Es su mayor competencia para dirigir equipos y para formar parte del equipo rector de la Universidad, como ella misma reconoce. Pero, además, como **Vicerrectora de Relaciones Institucionales**, era la responsable de la comunicación institucional, ya que el Gabinete de Prensa también depende de Relaciones Institucionales. La Universidad tiene criterios, tiene postura ante el mundo, realiza actividades, participa en la sociedad, y es preciso saber comunicar lo justo y lo que es conveniente, es una habilidad y una responsabilidad importante.

Es una líder cercana, con una gran disponibilidad para entender y orientar cualquier problema de gestión de programas. Incluso para el profesorado que no pensaba votar al Rector de cuyo equipo rectoral formaba parte. Su agenda siempre estaba llena de visitas. Por las actividades que coordinaba, y por su capacidad de acoger a las personas. Son las mismas capacidades que usaba para la participación en el equipo rectoral.

Me he sentido cómoda y he descubierto que el mundo es muy plural, no todos piensan como yo, pero en determinadas cuestiones y situaciones pueden encontrarse puntos de convergencia. Hemos aprendido muchísimo.

Por ello, también tiene capacidad para *representar muy dignamente a la Universidad*. Durante la época de Directora del Secretariado de Relaciones Internacionales y de Vicerrectora, parte del trabajo y de la responsabilidad consistía en representar a la Universidad en actos públicos, políticos, empresariales, culturales, universitarios, etc. Y lo hace mostrando su cara más amable, con elegancia, encantada de hacerlo. Sabiendo muy bien lo que suponen las Relaciones Institucionales que ella ha impulsado, abriendo la Universidad al mundo, a la sociedad de su entorno y a la sociedad internacional.



Marycruz en actos institucionales. Saludando al Presidente del Gobierno junto a otros compañeros de Rectorado, a la izquierda. En la foto de la derecha aparece, como miembro del Comité Organizador del I Encuentro de Rectores Iberoamericanos, comentando la propuesta de Convenio Marco que ella misma

¹¹ Blackmore, J. (1999) *Troubling Women. Feminism, Leadership and Educational Change*. Philadelphia, Open University Press.

facilitó para ser revisado con el Dr. Juan Ramón de la Fuente, Rector de la Universidad Autónoma de México (UNAM), y el Prof. Antonio Ramírez Arellano, Vicerrector de Postgrado de la Universidad de Sevilla (Rector actual); en el Convenio se contempla el intercambio de líneas de investigación, becas para estudios de Doctorado, etc. (2007).

Hay que señalar la *capacidad de trabajo constante*. Algo que comparte con otras mujeres directivas. La capacidad de cumplir objetivos en su momento. De llegar a tiempo. Su Vicerrectorado era “una macroárea” que multiplicaba los trabajos y los frutos. ¿Cómo se podía llevar adelante la cantidad de trabajo que generaba? ¿Cómo se puede atender a tantas demandas a la vez? Con tiempo y trabajo.

Eso se hace con muchas horas de trabajo cada día con mucha concentración, y asumiendo que tienes que hacer las cosas a medias, y a mí me gusta ser una mujer 10, pero no puedo dedicar todo mi esfuerzo a la investigación, o a preparar mis clases, o a mis hijos, o al Vicerrectorado.

Repartir el tiempo significa asumir que quizá se hagan cosas a nivel de cinco, pero se hacen.

Yo hablo con mis hijos, les comento estas ideas, les leo el periódico, comentamos las noticias, y eso lo puedo hacer porque le presto menos atención a otras cosas.

Desde luego teniendo muy claras las prioridades de cada situación: Criterios e inteligencia intuitiva, una forma de inteligencia que actúa seleccionando la información relevante de cada situación de forma inmediata y eficaz, sin necesidad de un análisis detenido en un momento dado para tomar una decisión adecuada¹²; que aún no es suficientemente valorada, socialmente, por desconocimiento o porque domina aún una forma de pensar y decidir más masculina.

La opción de llevarse trabajo a casa es problemática. Es cierto que Internet puede facilitar la conciliación, pero también puede ser un obstáculo,

...porque al final mezclas y te crea estrés estar pensando que tendrías que abrir el correo y no puedes, o que tendrías que prestarle mejor atención a tus hijos.

Además es un Vicerrectorado que exige presencia en muy diferentes actos culturales, científicos, sociales y empresariales, con horarios bien diversos. Y la pasión por la tarea hace que en su mente siempre estén los temas que debe resolver.

Hacer las cosas bien es un valor que aprendió en su formación y que forma parte de la responsabilidad que le caracteriza. Pero teniendo que compaginar tantas actividades a la vez, aprendió, con Golda Meir, que no pasa nada por no hacerlas perfectas, pero sí es un problema dejar de hacer algunas que son tu responsabilidad. Es la mujer que se hace fuerte teniendo claras sus prioridades. Y valorando los logros. Lo cual es muy importante, porque la culpabilidad y la crítica implacable que nacen de la responsabilidad excesiva pueden conducir a la paralización. Nada más lejos de un Vicerrectorado joven que ha multiplicado de manera bien patente, por ejemplo, la participación de estudiantes en los programas europeos de movilidad para la formación.

¹² Gladwell, M. (2005) *Inteligencia intuitiva ¿Por qué sabemos la verdad en dos segundos?* Madrid, Santillana.



Presidiendo el homenaje a Neruda en el paraninfo de la Universidad.

2008 abre una nueva etapa. ¿Por qué deja el Vicerrectorado?

La gestión ha ocupado muchos esfuerzos y muchos tiempos, en momentos especialmente importantes en su casa: el cuidado de sus hijos pequeños, el nacimiento de su hija pequeña, cuando ya es Directora General de Relaciones Internacionales, la muerte de su padre... Pero no se queja. Había que hacer ese servicio y lo hizo durante unos años. Es preciso rotarse en los cargos de la Universidad: *“Ocho años de responsabilidad en la gestión universitaria son suficientes”*. También entendía que para la Universidad era bueno el cambio: *“Yo llevaba muchos años viviendo hacia fuera, ya estaba muy vista. Hacia falta renovación”*. Es otra característica del liderazgo femenino, la consideración del poder como función temporal de servicio a la comunidad. Una concepción diferente sobre el poder que las mujeres aportan¹³. Con el actual equipo y con el Rector actual tiene una relación magnífica. Ahora bien, el trabajo es muy importante pero no lo es todo:

“Tengo mi vida personal y quiero vivirla también”.

La carrera profesional sigue y hay que retomar aspiraciones normales de todo universitario: conseguir llegar al máximo de categoría profesional. En el año 2000, salió a Concurso Oposición una cátedra en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) con su perfil profesional. Y firmó la solicitud. Pero no podía presentarse porque estaba por delante su compromiso con el Rectorado. Había aceptado la Dirección de Relaciones Internacionales. ¿Exceso de responsabilidad? En todo caso elige según sus valores, como siempre. Abandonó temporalmente el camino hacia la Cátedra por responder a

¹³ Wullich, M. (2004) *6 mujeres 6 voces. Otra mirada sobre la mujer y el poder*. Madrid, Síntesis.

las demandas institucionales, y ahora quizá haya llegado otra etapa en la que poder dar más tiempo a la investigación y a publicaciones en Revistas “exigidas para la Acreditación”...

Pero sin abandonar la gestión porque puede y le gusta. Actualmente es **Directora del Centro de Documentación Europea**. Sus comentarios vuelven a revelar su persona: *No magnifiquemos. Es una Biblioteca especializada.*

Es un Centro dentro de la Universidad que se crea por la participación de la Comisión Europea, la Junta de Andalucía y la Universidad de Sevilla, que financian la supervivencia. Pero la visión de Marycruz es que su función es sacar partido a la documentación oficial disponible. Es poner a disposición de los usuarios, no solamente universitarios, un servicio de consulta sobre cualquier temática relacionada con la Unión Europea. Poner en valor para la sociedad, desde la comunidad universitaria, lo que se está haciendo en temas europeos. Ella recalca que no debe ser solamente de Derecho Europeo. Por ello los proyectos son diversos. Se organizan con la Junta de Andalucía cursos sobre materias europeas para los funcionarios, jornadas, seminarios, coloquios, en temas relevantes para la Universidad y para otras personas e instituciones. Las ocasiones aparecen a raíz de la actividad de la Comisión Europea. Por ejemplo, en 2008 habían previsto actividades formativas sobre la “Directiva de servicios”, que puede tener mucho desarrollo para el mundo empresarial; o sobre las cercanas elecciones al Parlamento Europeo, en el que es importante que se participe, y la Universidad tiene su responsabilidad en ello.

Podríamos ser el guardián de la Documentación, pero esto debe ser un punto de información y difusión de ideas europeas

La Universidad, debe ofrecer el conocimiento que produce y que atesora para que pueda utilizarlo la sociedad; al final es otra aportación al cambio social. De hecho, en este momento de paro (2012) hay dos tipos de documentación destacadas en la página web del Centro de Documentación de la Universidad de Sevilla: “Oportunidades de trabajo en la UE”: oposiciones, contratos, prácticas; y “Oportunidades de Formación”: estudiar, viajar y trabajar en Europa.

Es una actividad más reducida, un equipo de trabajo más pequeño (cinco mujeres y un hombre) pero también una cierta continuidad en el tipo de aportación: Contribuir a la formación con enseñanzas sobre la integración europea en la Universidad, que desde el Año 2000 promueve la Comisión Europea, a través de la Acción Jean Monnet, sabiendo la importancia que ello tiene para la construcción europea, y específicamente coordinar “los seminarios, jornadas e investigaciones que se realicen en el marco de las actividades programadas por los Catedráticos Jean Monnet”¹⁴.

Cuando se le pregunta qué siente al ver que en la siguiente legislatura (2008-2012) su Hectárea se ha dividido en tres Áreas, responde con rapidez y una sonrisa sincera:

Orgullo. Se ha reconocido el volumen de trabajo y la importancia de un Vicerrectorado que aglutinaba intereses importantes, y en los que hemos crecido.

¹⁴ <http://www.centro.us.es/cde/>

Reconocemos el valor de la puesta en práctica y en valor de una idea, innovadora para España, que germinó gracias al esfuerzo de unos pocos estudiantes predoctorales muy buenos, que bebieron del entusiasmo por los Derechos Humanos y el Derecho Europeo de grandes juristas. Es el valor de la formación, la generación del cambio de la realidad por la profundización y puesta en práctica de una idea poderosa, y la multiplicación de los efectos.

En el Programa electoral del nuevo Rector¹⁵ para 2012-2016, leemos como objetivos la Internacionalización de la Universidad, la contribución a la riqueza y al empleo por la transferencia del conocimiento, la apuesta por la cultura, o la comunicación como estrategia..., también favorecer la igualdad de oportunidades, entre otros. Pero ciertamente estos objetivos y principios de futuro son el desarrollo de lo que se comenzó a generar y desarrollar en el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales en 2003.

Marycruz hoy crece como crece la Universidad. Los proyectos Internacionales aumentan y se imbrican en la formación de los estudiantes. Crecen las prácticas en Empresas dentro del programa Leonardo, crecen las prácticas de Inserción Laboral, y crecen los Convenios de colaboración con empresas para promover la Transferencia Tecnológica (en 2012 son más de 900). La dimensión Internacional lleva a Proyectos de Investigación y de Formación conjuntos, a las convocatorias de becas en colaboración entre la Universidad y los Bancos, entre la Universidad y algunos países como Japón... Continúan la becas Fulbrighth, las ayudas para estudiar en Estados Unidos, las becas del Programa Intercampus creadas por el acuerdo de 15 países de la América Latina con España (1994).

Y crecen las **Cátedras patrocinadas por Empresas o Fundaciones**. En 2011 son 26 las que desarrollan su actividad como “medio de promocionar las relaciones entre las empresas y la vanguardia de investigación y el conocimiento generados en la Universidad”... Contribuyen también a la formación de futuros profesionales en las Áreas de trabajo e investigación de interés de la cátedra y a la formación continua de los profesionales¹⁶. Contribuyen, además, al enriquecimiento del conocimiento disponible en un campo a través de la difusión de los resultados, en el marco de las condiciones de publicación de los mismos establecidas en los Convenios.

Como Directora del Centro de Documentación Europea, Marycruz colabora con empresas en las Prácticas de Formación Académica y en las Prácticas de Postgrado, Máster y Doctorado. Y específicamente con el Vicerrectorado de Transferencia Tecnológica a través de la dirección (codirección) de la *Cátedra de Política de la Competencia*; una Cátedra interdisciplinar fruto del Convenio Marco de Colaboración entre la Agencia de Defensa de la Competencia de Andalucía y la Universidad de Sevilla que desarrollan en colaboración la Facultad de Económicas (Dr. Luis Palma), con dos Departamentos implicados, y la Facultad de Derecho; “creada por dos años, con el fin de promover el análisis, investigación y docencia sobre defensa y promoción de la competencia, así como sobre los aspectos jurídicos y económicos del funcionamiento competitivo de los mercados, desde todos los puntos de vista que se estimen relevantes”.

¹⁵ Proclamado Rector electo por el Claustro Universitario en sesión de 23-II-2012.

¹⁶ <http://vtt.us.es/catedras/>



Dra. Marycruz Arcos Vargas



D. Luis Nieto Ballesteros



Dr. Luis Palma Martos

Conferencia de Marycruz: "La crisis de la deuda soberana. 2010". XX Jornadas sobre la Unión Europea: "La Respuesta de la Unión Europea a la crisis"¹⁷.

Y analizando las aportaciones de M^a Cruz a la Universidad y a la Sociedad Internacional, nos preguntamos por la bondad del sistema de promoción universitaria. Y le pedimos su opinión: ¿Qué te parece el sistema actual de un baremo, un instrumento cuantitativo, y unos requisitos "objetivos" universales para poder promocionar, de forma que alguien que verdaderamente tiene algo que decir y que aprende cada día de las más diversas situaciones en las que se implica, no solicite la acreditación porque nadie va a estudiar a fondo el valor real que hay detrás de la cantidad?

Es el problema de mi cátedra. Efectivamente yo debía ser más pragmática, más organizada, y debía decir: cada cosa en su momento, porque voy a cumplir 50 años (al año que viene) y como no me siente, no lo voy a hacer en la vida. Ahora ¿a mí me merece la pena dejar todo lo que estoy haciendo ahora mismo para lograr los sexenios, tengo que dejar... para publicar en ciertas revistas, que podría estar publicando porque de hecho, cuando hago algo a la gente le gusta mucho, por ejemplo, el libro de Tecnos, o un artículo sobre "procedimientos de decisión", que es una cosa muy técnica, muy específica, y que está teniendo mucha aceptación, y que está teniendo mucho éxito..., pero no merece la pena dejar la actividad. Bueno, el Máster de estudios europeos, que es el que tenemos ahora mismo, que está en su tercera edición... pues me divierte mucho, y me entretengo mucho con él, porque no es sólo dar las clases, es la tutorización de las prácticas externas, que es algo bien complejo y que nos vuelve locos, pero es bien interesante; pero no sólo, es el trabajo de fin de Máster, que con cada trabajo yo aprendo una barbaridad, porque yo me presto a dirigirles los temas más diversos, trabajos en los que te implicas... siempre que tenga un cierto fundamento para poder entender; desde temas sobre las misiones de paz de la Unión Europea, a otro interesantísimo sobre la política pesquera y el acuerdo con Marruecos, y , bueno, vamos descubriendo temas, y eso da mucho trabajo...

Un guiño a las mujeres: ¿Cuál es su aportación a la igualdad en el mundo universitario?

Sin duda, la *autovaloración*, considerando que debe hacer y poner en práctica lo que sabe, por lo tanto desempeñar los puestos para los que está preparada y quizá nadie

¹⁷ <http://www.sodemar.eu/web/modules/smartsection/item.php?itemid=1431>

más puede ejercer con éxito en un momento dado. Ejercer el poder sin “la plena investidura” del poder, como ha dicho Celia Amorós, pero con la investidura del conocimiento y la capacidad. Meterse en todos los charcos por gusto, por demanda institucional y por saberse competente. Saber que aprovechar oportunidades siempre significa elección, que conlleva trabajo, tiempo, disfrutar de ello y perderse otras oportunidades, a las que el interés personal la orientaría, porque una mujer profesional cuando piensa su carrera no está sólo ella en el horizonte. Y creer en la capacidad de aprendizaje y desarrollo personal y profesional mientras se desempeñan funciones institucionales:

Mi progreso profesional se debe a que he sabido aprovechar oportunidades: he ido cogiendo trenes y he descubierto mis capacidades de organización, de relación, de comunicación”.

Son capacidades transversales, necesarias para el ejercicio de las funciones organizativas y docentes. De liderazgo educativo, institucional y social. Pero, es posible que ello vaya en detrimento de su personal progreso profesional administrativo. Aunque la Agencia de la Competencia, le reconozca el valor del conocimiento universitario, su competencia. Dirige una Cátedra respondiendo a demandas externas, pero no es Catedrática.

Ya para terminar, quisimos hacerle una pregunta global: **¿Qué es lo que más te gusta de la Universidad?** Su respuesta fue rotunda y esponjada, con esa sonrisa amplia y segura que contagia su alegría:

Los alumnos.



Cita del artículo:

Estebanz García, A.; Ballesteros Moscosio, M.A. (2012). Internacionalización de la universidad: abrir ventanas al conocimiento y al mundo profesional. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 477-513. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de la autora y el autor



Araceli Estebanz García

Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Mail: tebaranz@us.es

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla. Ha investigado, enseñado y publicado sobre temas de enseñanza, currículum, innovación y formación del profesorado en los distintos niveles de enseñanza. En los últimos 12 años centra el trabajo de investigación y formación en la Igualdad/Desigualdad de mujeres y hombres en el mundo profesional. Coordinó los estudios que realizó un equipo interdisciplinar de la Universidad de Sevilla dentro de los Proyectos EQUAL, financiados por el Fondo Social Europeo: *Observatorio sobre Andaluzas que abren caminos* (2002-2004), que dio lugar a la publicación de 80 historias de vida de mujeres de alta categoría profesional de diferentes sectores y áreas, y *Barómetro de la Diversidad de género en el empleo* (2005-2007), cuyos resultados han sido presentados en diversos foros y publicaciones: Libros, revistas y actas de Congresos.



Miguel Ángel Ballesteros Moscosio

Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Mail: miguelanba@us.es

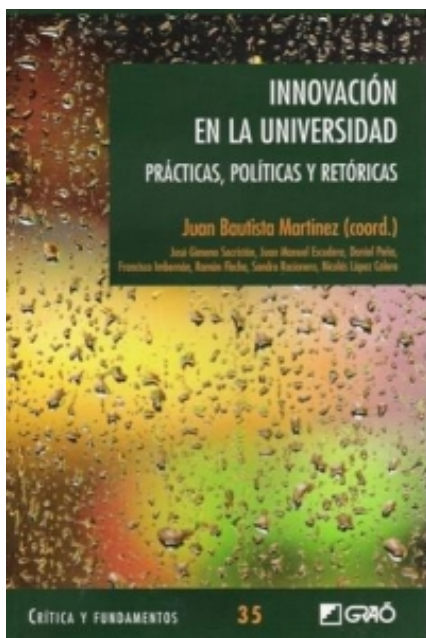
Profesor Ayudante del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Experto en *Nuevas Tecnologías para el aprendizaje a través de Internet* por la Universidad de Sevilla. Ha sido miembro del equipo de evaluación e investigación de los Proyectos EQUAL *Andalucía en e-Igualdad* (2002-2004) y *Barómetro de la Igualdad de Género en el Empleo* (2005-2007). Sobre el primero de ellos desarrolló su tesis doctoral titulada *“Redes de aprendizaje para la construcción cultural de Europa: Análisis del proyecto Andalucía en e-Igualdad”*. También ha participado en los proyectos *“Access and Retention: The experiences of non-traditional students in Higher Education – RANLHE”* (135230-LLP-1-2007-1-UK-KA1 SCR) y *“Career Counselling for teachers – CCT”* (Comenius, 1999), así como en redes profesionales internacionales como la *Trainer Teacher Net* (TTnet). Actualmente forma parte del equipo de investigación del proyecto I+D+i *“Análisis del modelo formativo del profesorado de Educación Secundaria: Detección de necesidades y propuestas de mejora”* (EDU2011-28946). Su interés como investigador se centra en el estudio de los procesos de gestión del conocimiento y de desarrollo del capital humano, el aprendizaje, la innovación social, las redes y el uso de las TIC como mediadores culturales para la formación, tanto en la empresa como en el ámbito escolar y universitario.

REDU

Revista de Docencia Universitaria

Vol 10 N°1

RECENSIONES



Innovación en la Universidad, Prácticas, Políticas y Retóricas

Autores: Juan Bautista Martínez (coord.)

ISBN: 978-84-9980-383-8

Editorial: Grao

Nº Edición: 1ª

Año de edición: 2012

Lugar edición: Barcelona

Nº páginas: 178

Idioma: Español

Nuestra universidad está faltada de reflexión abierta sobre sí misma. El período de nueve años que arrancó en 2003 se ha cerrado con abundancia de textos oficialistas, de normas e iniciativas acerca de lo que se debía hacer y cómo hacerlo. Todo ello ha venido envuelto en una idea la de innovación, a la cual se le asignó un valor carismático. Sin embargo, los análisis y propuestas asumiendo la necesidad de reconfigurar la universidad, su rol social, la reflexión sobre el conocimiento impartido y sobre las formas de aprender en el nuevo escenario social, productivo y global, han sido muy limitados. La reflexión sobre el para qué, para quién y hacia dónde llevaba dicha innovación en muchos casos no han superado el listón de la razón instrumental. En este sentido, el presente texto es una contribución al análisis crítico de lo que ha sucedido en el desarrollo del proceso de adecuación de la universidad española al marco europeo para la enseñanza superior, el EEES. El interés del libro radica en ser una contribución plural a este análisis, realizado por autores conocedores a fondo de la realidad universitaria y con voz propia y acreditada en relación a los temas sobre los que desarrollan sus análisis.

El texto coordinado por Juan Bautista Martínez pivota sobre dos grandes referentes, el análisis de lo que ha sido el proceso de “adaptación” al EEES define el fondo sobre el cual se proyecta el segundo análisis, el de los déficits que dicho proceso ha generado, en especial en el campo de la docencia y su calidad, así como en las propuestas de nuevas titulaciones.

El EEES ha tenido una doble paternidad, la de sus líneas maestras la primera. Es decir, la voluntad política de construcción de un espacio europeo común, superador de las innumerables barreras levantadas por los respectivos estados nacionales, a partir de una lectura determinada del papel de la formación superior en una sociedad que

registra un profundo giro en su sistema productivo y en un mundo globalizado. Esta primera paternidad fue impulsada definitivamente desde la agenda que marcó el tratado de Lisboa. La segunda, ha sido la que ha facilitado el desarrollo de sus contenidos específicos aquí y ahora, y el modo como se ha hecho, por lo que tiene un copyright nacional. Además, se ha realizado en el contexto de un modelo de universidad que se reclama autónomo. Esta parte es obra nuestra.

En este sentido, al texto cabría pedirle una mayor contextualización y un análisis más afinado de lo que ha supuesto este proceso, en clave interna. Por citar un ejemplo, en las casi ciento ochenta páginas no se menciona que este proceso ha sido liderado por los dos grandes partidos políticos, PP y PSOE. Que el primero no entendió lo que ello suponía, en relación con el proceso de construcción europea en el campo de la ES, y que, desde su idea de “soberanía nacional”, este proceso le preocupaba muy poco. Y que el segundo ha aportado nada menos que tres ministras y un ministro, con cuatro orientaciones políticas distintas entre sí, desde la falta de rumbo de los “catálogos de titulaciones”, hasta reducirse todo a políticas de I+D – necesarias por otra parte - o a los últimos programas de Excelencia, mientras que en las universidades se definían los Másteres antes que los Grados. Un segundo ejemplo sería el de no destacar suficientemente lo que supone desarrollar una propuesta de cambio de esta magnitud en un contexto tan polifónico, con tantos agentes y agencias, intereses e identidades y tan poca capacidad de arbitraje, y con el telón de fondo de nuestro modelo de la *función pública*.

En 1964, cuenta Bauman en “Daños colaterales”, Michael Crozier en su análisis de inspiración weberiana sobre diversas organizaciones descubrió que en lugar de concentrar el tiempo y las energías en la realización de la tarea declarada, las personas “luchaban intergrupalmente por el poder, las influencias y el privilegio”. Así, no contextualizar suficientemente el marco del análisis – el frame- se incurre en el riesgo de dejar latente la noción de que el proceso Bolonia ha sido algo en sí, algo cosificado, como diría la sociología, algo a lo cual nos vimos constreñidos inevitablemente, es decir, a emprender una empresa que por su propia naturaleza tenía visos de no ser exitosa. “Cosificar” el proceso de adecuación al EEES desvía la atención sobre nuestra propia arrogancia de querer realizar un cambio cultural profundo, desde nuestra propia autonomía, sin comprenderlo en profundidad, sin liderazgos, con prisas y pretendiendo ganar todos en el proceso.

Diversos autores, Gimeno Sacristán, Escudero, Imbernón y Martínez, hacen balance de lo que ha supuesto nuestra construcción del proceso, en la línea de lo que se acaba de apuntar. En todos ellos subyace una percepción del proceso entendido como una nueva ocasión fallida, en el sentido de que abordar un cambio cultural de esta naturaleza sin alterar prácticamente nada de nuestra organización institucional, curricular, evaluadora, etc., ha supuesto un enorme esfuerzo de irrelevancia.

El profesor Gimeno Sacristán apunta en este sentido, al señalar la enorme brecha entre la envergadura del cambio que se pretende y la simplificación e ingenuidad con la que se ha abordado el proceso, en concreto en el ámbito de la renovación de la enseñanza. Una ingenuidad que ha creído en el papel taumatúrgico del gerencialismo como fórmula exitosa para el logro del cambio, una ingenuidad sobre la que, desde Crozier, estábamos ya advertidos. El profesor Gimeno Sacristán señala las diversas líneas rojas que colectivamente se han saltado en el desarrollo de este proceso. Su

reflexión aborda con claridad algunos de los problemas de la docencia en la universidad, la formación, los recursos, y la transformación de las nuevas propuestas en intensificación del trabajo de los estudiantes, fragmentación de la formación propuesta y la continuidad evaluadora, entendida como fórmula para el control de lo anterior. Finalmente, expone algunos referentes fundamentales para avanzar por otros caminos de mayor relevancia. El profesor Escudero se centra en el análisis de la elaboración de las nuevas titulaciones y de sus incongruencias. Obviamente, como en toda obra colectiva, caben buenas realizaciones y otras no tan buenas. De su lectura, y de modo muy abreviado, queda que la versión gerencialista del cambio ha impuesto un modelo de “pensamiento único” de desarrollo curricular, de resultado incierto a medio plazo, y de la frustración ante el empuje de lo inmediato que ha obviado el análisis de lo que era realmente importante.

El profesor Imbernón, por su parte, siguiendo la estela del camino abierto por Gimeno, focaliza su aportación en la formación del profesorado, desde un título en el cual trata de situar al lector dónde parecemos hallarnos, entre “orientaciones y desorientaciones”, apunta. Sus propuestas de formación remiten a una idea más compleja y acorde con la realidad práctica, la de la formación del profesorado como desarrollo profesional, algo obviado todavía en nuestra cultura universitaria. En este sentido, argumenta sobre una nueva formación para una “nueva universidad” con un apartado final en el que se proponen posibles alternativas a la situación actual.

Otras miradas, como las de los profesores Flecha y Racionero se alejan del hilo discursivo que comparte el anterior bloque de autores. Partiendo de un punto de vista interesante y que globalmente sintoniza con los textos anteriores, destacan las limitaciones colectivas frente al cambio propuesto, en las que han primado nociones simples, “ocurrencias”, frente a “evidencias”. Ahora bien, las comparaciones entre universidades, en este caso entre las españolas y las norteamericanas, no pueden hacerse de modo singularizado, sin atender a su contexto y a su historia, sin caer en un análisis nominalista. Por otra parte, no queda muy claro para los lectores quién o quiénes son los destinatarios de algunas de sus reflexiones, e incluso denuncias, sobre relaciones de poder en las relaciones académicas e interpersonales. Su argumentación oscila desde consideraciones muy generales hasta otras muy específicas, desde la formación docente en la universidad a la formación de profesores en primaria y secundaria, siguiendo un puntillismo argumental que acaba por difuminar el retablo propuesto.

El profesor Juan Bautista Martínez, aborda explora las nociones y prácticas vinculadas a la evaluación de la *calidad*. Su texto reflexiona sobre la conversión de la evaluación de la calidad en “garantía de calidad”, adoptando para ello un enfoque socio-histórico. Dicho análisis parte del contexto del proceso europeo y enlaza con las respuestas españolas en relación con el mismo. Un fenómeno que se destaca es el de la transmutación en técnicos de aquellos criterios basados en valores, de naturaleza política y deliberativa, orientadores de toda evaluación. Esta transformación, sin embargo, no se ha realizado sin peajes importantes. El más relevante de ellos es asumir como referente central para la evaluación de la calidad y su acreditación los principios de la “fabricación” y no los de la “acción”, como diría Arendt. La consecuencia, de nuevo, es el gerencialismo y asumir el poder de las metáforas positivistas sobre algunos de los referentes más poderosos y aceptados para la

evaluación: el concepto de aprendizaje como producción, la asimilación entre el valor de la evaluación y lo medido, rememorando la frase de Binet, los estudiantes entendidos como consumidores, es decir clientes, y la búsqueda de su “satisfacción”, la innovación rebajada al nivel de las variaciones, etc. Este peaje, comenta el autor, ha supuesto la transferencia de poder desde la CRUE a la ANECA, es decir, todo un proceso de pérdida de autonomía universitaria.

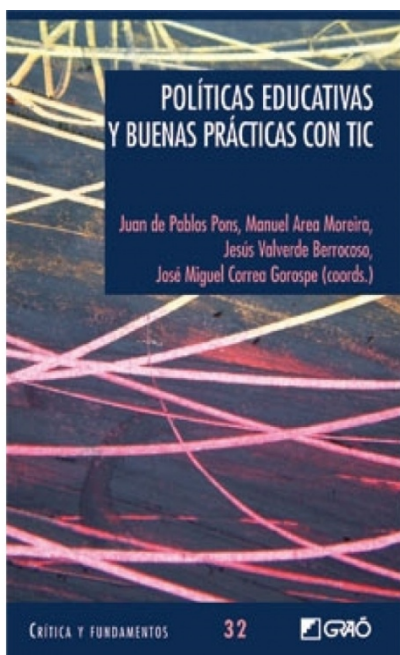
En un capítulo final, el profesor Peña Sánchez de Rivera, propone un contexto de análisis en el cual destaca la necesidad de considerar la reorientación de la universidad española hacia el modelo EEES como un proceso histórico, es decir, político, cultural y social. Ello sirve para llamar la atención sobre el papel que jugarán los distintos agentes en dicho proceso, todavía en construcción, así como de los previsibles resultados del mismo como consecuencia de dicha capacidad de agencia, como la posible diferenciación entre universidades o la necesidad de atender, por parte de éstas, nuevas demandas o necesidades propias del desarrollo económico, a partir de su doble ubicación ya imposible de deslindar, la local y la internacional. El análisis del autor sintetiza un documento de la Fundación Alternativas, del cual, lamentablemente para los lectores, no se dan referencias concretas en la bibliografía. Así, de acuerdo con aquél referente, señala cuatro factores de riesgo importante para las universidades españolas y sus posibles vías de solución. Entre estos factores destaca: la mala financiación, el sistema de gobierno actual, la endogamia y el localismo, unos factores de riesgo con niveles distintos. Unos causales, p.e la financiación, y otros consecuencias de un modelo de Estado y de su funcionamiento, el localismo.

Pero la historia sigue su curso. La globalización, la realmente existente, es un hecho. Ello, y la construcción europea, con todos sus problemas, afecta la soberanía de los Estados nacionales, y, en consecuencia, a la universidad. En la última década se ha dado una transformación profunda en relación con el conocimiento y las formas y contenidos de los Sistemas productivos. ¿Podía quedar la universidad al margen de todo ello? Sin embargo, cualquiera que se haya movido un poco en encuentros universitarios habrá escuchado la frase, “hemos conseguido hacer casi lo mismo que antes”. Así que, como mucho, hemos tenido una variación de lo anterior, en lugar de una innovación. Por lo visto, parece que Bolonia nos llegó en una etapa de plena auto-complacencia. Sin embargo, es una opinión extendida que lo que hagamos, lo que nos hagan hacer y cómo se lleve a cabo, será decisivo en el inmediato futuro para las universidades españolas y sus efectos y consecuencias no serán banales.

Joan Rué

Universitat Autònoma de Barcelona

Joan.rue@uab.cat



Políticas educativas y buenas prácticas con TIC

Autores: De Pablos, J., Area, M., Valverde, J., Correa, J. M. (coords.)

ISBN: 978-84-9980-002-8

Editorial: Graó

Año de edición: 2010

Lugar de edición: Barcelona

Nº de páginas:285

Idioma: español

Entonces... ¿es este el "Plan"?

Nadie parece dudar de que vivimos en una época de cambio tanto económico como sociocultural, del mismo modo que apreciamos lo poco que parecen impactar dichos cambios a las metodologías docentes presentes en las aulas... Una época en que la tecnología entra con fuerza en el campo de visión/acción del profesorado cabe replantearse si las diferentes políticas educativas (europeas, estatales y autonómicas) de implementación de las TIC (véase *PlanE Escuela 2.0*) implican una innovación didáctica con apoyo de las TIC.

Ni la traducción mimética de las TIC a las prácticas tradicionales, ni la adaptación acrítica de la práctica docente al dispositivo tecnológico de moda auguran el esperado final de cuento, sino una nueva etapa coyuntural de final incierto.

El texto coordinado por los profesores De Pablos, Area, Valverde y Correa invita, principalmente, a profundizar en esta reflexión al profesorado de los distintos niveles del sistema educativo. Los elementos centrales del libro son las políticas educativas, las TIC y una importante selección de buenas prácticas que son descritas bajo una pauta que permite identificarlas, analizarlas y por tanto aplicarlas por parte de los docentes.

La obra es consecuencia de una investigación cuyo objetivo principal ha sido el de describir, analizar e interpretar las políticas educativas de apoyo a la innovación y a la utilización de las TIC aplicadas en cuatro comunidades autónomas (Andalucía, Extremadura, Canarias y País Vasco). Con ello se pretende identificar factores y prácticas relacionadas con experiencias innovadoras en centros de primaria y

secundaria, cuyo impacto se traduzca en cambios orientados al desarrollo de buenas prácticas. Se trata, por lo tanto, de una obra con clara vocación divulgativa.

Si observamos con detenimiento el índice se aprecia cierta provocación (o quizás sea sólo la imaginación libre y soñadora de un pedagogo que echa a volar) en la elección de las temáticas para los cuatro primeros capítulos que crean el sustento teórico del libro.

El primer capítulo "*Políticas educativas y la integración de las TIC a través de buenas prácticas docentes*" (Juan de Pablos Pons) describe algunos rasgos de las políticas educativas dirigidas a la integración de las TIC a nivel europeo, nacional y autonómico. Además, ofrece una caracterización de las buenas prácticas docentes entendidas como una innovación educativa con carácter modélico que puedan servir como pauta o ejemplo a seguir.

El segundo capítulo "*Las TIC entran en las escuelas. Nuevos retos educativos, nuevas prácticas docentes*" (Manuel Area Moreira y José Miguel Correa Gorospe) destaca el hecho de que el aprendizaje escolar ha sido fundamentalmente un proceso de inmersión y dominio de los códigos y formas culturales vehiculadas a través del papel impreso, particularmente del dominio de los símbolos de la lectoescritura. Es este el motivo de la necesidad de ampliar el concepto tradicional de alfabetización. Del mismo modo que la calidad de la educación no depende directamente de la tecnología empleada (sea impresa, audiovisual o informática), sino del método de enseñanza bajo el cual se integra el uso de la tecnología, se acentúa que lo relevante es la cantidad y la variedad de actividades de aprendizaje realizadas con todos los medios y tecnologías disponibles.

El tercer capítulo "*Buenas prácticas educativas con TIC y formación del profesorado*" (Jesús Valverde Berrocoso) pone de relieve el importante aspecto de la formación orientada al "diseño de entornos de enseñanza y aprendizaje", fundamentada en la práctica del aula y el trabajo en equipo, en lugar de la habitual visión "tecnocéntrica". El pensamiento del profesor y su concepción del aprendizaje y la enseñanza (su "subjetividad") tienen un papel relevante en la integración de las TIC en las aulas. De hecho, las buenas prácticas con TIC son el resultado de una formación del profesorado basada en una diversidad de conocimientos interrelacionados que ofrecen soluciones específicas a dificultades concretas de aprendizaje en contextos únicos.

El cuarto capítulo "*Prácticas innovadoras con TIC en los centros educativos. Impactos de las políticas educativas autonómicas*" (M^a Pilar Colás Bravo) presenta algunos análisis de la investigación realizada, identifica las prácticas innovadoras con mediación de las TIC en las cuatro comunidades autónomas estudiadas, describe la metodología de investigación sobre una muestra de 52 centros educativos, y categoriza cinco ámbitos de innovación (formación, prácticas docentes, creación de recursos, relaciones comunicativas y gestión).

A lo largo de los siguientes capítulos (cap. 5-25) se ofrece una selección de veinte buenas prácticas tomadas de un amplio conjunto de las mismas analizadas en la investigación y que agrupan en cuatro categorías que responden a los resultados obtenidos en el estudio: la organización y gestión de los centros educativos, las prácticas de aula, la creación de materiales y las relaciones con el entorno.

En una breve reflexión a modo de conclusión, diremos que en la actualidad existen diversas iniciativas surgidas en forma de planes, programas y proyectos aplicados por las distintas administraciones para la integración de las TIC en las escuelas. A nivel estatal la más importante es el PlanE Escuela 2.0. A nivel autonómico las diferentes comunidades aplican sus legítimas competencias en política educativa y concretan sus propios programas, aquí en Galicia tenemos el Proyecto Abalar (<http://www.edu.xunta.es/espazoAbalar>). Su puesta en funcionamiento viene a corroborar otros trabajos e informes publicados que han intentado analizar el "estado de la cuestión" sobre los factores y procesos de integración y uso escolar de las TIC llegando a evidenciar que se trata de un proceso complejo. Proceso en el que influyen varios factores y en el que existen ciertas barreras relacionadas con el profesor, con la escuela, etc. (aunque, sin duda, la principal barrera es la rigidez de la estructura del sistema tradicional de escolarización). Estos "planes" suelen justificarse con la dotación a los centros de tecnología y, en todo caso, de formación al profesorado en habilidades a nivel usuario de las herramientas Web 2.0, un plano ciertamente superficial de expectativas y nivel de satisfacción.

Es por esto la importancia de identificar y hacer visibles el pensamiento y las prácticas de "buenos docentes" de manera que se haga posible el debate didáctico y pueda servir como referente para que otros docentes puedan analizar su propia práctica y reajustarla de ser preciso. Es justo decir que otra educación es necesaria. Que si bien el esfuerzo debe ser compartido, la responsabilidad del propio profesorado en su motivación (interna), formación, inquietudes, etc. es clave para que esto suceda.

El cambio metodológico es posible, y una buena forma de abordarlo es apoyándonos en el cambio tecnológico y las "buenas prácticas".

Héctor M. Rodríguez Cagiao

Universidad de Santiago de Compostela

hectormanuel.rodriguez@usc.es



La tutoría: factor de calidad en la enseñanza

Autores: Pérez Abellas, Adolfo

ISBN: 978-84-8408-464-8

Depósito Legal: C-4057-2007

Editorial: Tórculo Edicions

Año de edición: 2007

Nº Edición: 1ª

Lugar edición: Santiago de Compostela

Nº páginas:299

Idioma: Español

Estamos ante un libro que trata la tutoría como un factor de calidad en la enseñanza universitaria, desde la orientación, intentando dejar claro el *concepto de tutoría*, concepto muy amplio de cuya definición podemos destacar el significado de la palabra “*tutor*” palabra que aparece en el castellano en el segundo cuarto del siglo XV con el significado de “el que cuida y protege a un menor o a otra persona desvalida”. También haciendo referencia a la *acción tutorial*, viendo la aplicación de ésta en los centros educativos y el *perfil del tutor* como figura del Mentor, de donde extraemos una cita muy significativa que aparece en el libro: *Si no existieran los mentores, tendríamos que inventarlos* (Daloz1999:17)¹.

La obra hace mención a la *tutoría entre iguales* desglosada desde el papel psicológico de los tutores, como tutores mediadores y tutores animadores y el papel de los tutores complementarios. Se centra también en la reflexión sobre el plan de acción tutorial basado en los componentes teóricos de la tutoría y de la acción tutorial (con sus limitaciones y sus posibles soluciones) que deben asumirse por todos y llevarlos a la práctica diaria.

Del mismo modo, realiza un amplio recorrido por las *técnicas para el desarrollo de la tutoría*, incluyendo la observación sistemática, las técnicas de observación (con

¹ Daloz, L. A. (1999). *Mentor: guiding the journey of adults' learners*. San Francisco, CA. The Jossey-Bass higher and adult education series.

sus recursos) y la entrevista. Por supuesto, alude también al departamento de orientación y a toda la legislación referente a él hasta este momento.

Como un apartado a destacar es la *tutoría en la universidad*, desglosada en las ideas centrales del Espacio Europeo de Educación Superior, la acción tutorial del profesorado universitario con sus respectivas funciones y los planes de acción tutorial en los nuevos títulos de grado.

Pero sin duda alguna, el punto que más destacaría es la tutoría en el *Practicum*, dicho *Practicum* actualmente se concibe, no solamente como una socialización en la sociedad escolar y en las técnicas y habilidades necesarias de supervivencia en el aula, sino como una programación sistemática de todos los aspectos de la enseñanza en dicha aula.

Este libro es el producto fruto de la experiencia del autor, docente no sólo en la enseñanza universitaria sino también en la no universitaria, así como de su trabajo como investigador miembro del grupo GIE y, sobre todo, de su tesis doctoral cuya temática está relacionada con la tutoría. En esta obra se aborda la tutoría desde dos perspectivas: la de la enseñanza no universitaria y la de la enseñanza universitaria.

La experiencia profesional del autor en la enseñanza no universitaria es dilatada, durante más de 20 años su actividad como maestro ha estado siempre acompañada de su tarea como tutor de grupos de alumnos/as, con los que día a día realiza las funciones asignadas como tutor y mentor. En la etapa universitaria, es docente y formador de futuros egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación, donde se responsabiliza entre otras materias, de “La Función Tutorial”, como complemento de formación en la libre elección de la titulación. Como investigador, forma parte del grupo GIE (Grupo Interuniversitario de Estudios), dirigido por el profesor Dr. Miguel Angel Zabalza Beraza, participando en el proyecto de investigación *La función tutorial en los estudios universitarios: análisis de la situación y estrategias de mejora*, financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ref. AE 2002-0115).

En la obra que nos ocupa, se exponen las reflexiones del autor, con las que no se pretende agotar un tema tan transcendental para la enseñanza como la tutoría, sino contribuir a su mejor comprensión. Considero que este libro nos detalla aspectos de la tutoría para muchos desconocidos, tanto a nivel legislativo como en el trabajo de los tutores y en el planteamiento de la tutoría dentro y fuera de las aulas, en la enseñanza universitaria y en la no universitaria.

Paula Del Río Arcos

Diplomada en Magisterio Educación Infantil
Master en Dificultades de Aprendizaje y Procesos Cognitivos
Universidad de Vigo

Paularioarcos79@hotmail.com